

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MARCY DE LIMA SANTOS

**AS CARACTERÍSTICAS MUSICAIS DA COMUNICAÇÃO
ENTRE ADULTO E BEBÊ E SUAS IMPLICAÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO MUSICAL DA CRIANÇA
NO PRIMEIRO ANO DE VIDA**

Belo Horizonte, 2013

MARCY DE LIMA SANTOS

**AS CARACTERÍSTICAS MUSICAIS DA COMUNICAÇÃO
ENTRE ADULTO E BEBÊ E SUAS IMPLICAÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO MUSICAL DA CRIANÇA
NO PRIMEIRO ANO DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da
Escola de Música da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca

Belo Horizonte
Escola de Música da UFMG
2013

S237c

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.

Orientador: Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Área de concentração: Educação musical.

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

Inclui bibliografia: p. 106-112

1. Educação musical - criança. 2. Musicalidade comunicativa. 3. Parentalidade intuitiva. I. Fonseca, Maria Betânia Parizzi. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7

AGRADECIMENTOS

A orientadora Betânia Parizzi, com sua competência, sabedoria, paciência e disponibilidade constante.

Aos bebês e as crianças, com as quais tive e tenho o privilégio de trabalhar e aprender sempre, das diversas escolas que já lecionei e das que ainda atuo: Escola Infantil Sapequinha, Promove, Pitágoras, Fundação Tourino, Colibri, Cia do Aprender e Centro de Musicalização Infantil da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aos meus amigos: Seniuk e Magali, Ilma e Zezé, Vinícius e Flavinha, Rachel e Gustavo, Bonfá e Arilene, Ronaldo e Cecília, pelo incentivo, orações e apoio durante os últimos dois anos.

Aos professores da Escola de música da Universidade Federal de Minas Gerais, que participaram deste trajeto e contribuíram para o fortalecimento dos meus objetivos: Betânia Parizzi, Patrícia Furst Santiago, Heloísa Feichas, Walênia Silva, João Gabriel Marques Fonseca, Sérgio Kehdy e André Cavazotti.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação da Escola de Música da UFMG, Alan e Geralda, sempre prontos a servir.

Às colegas do CMI – Helena Mauro, Regina Coelho e Ráulia Melo, pelo incentivo.

Aos funcionários Centro de Musicalização Infantil da UFMG, Renata, Renato, Clóvis e Nélio, pelo apoio constante.

Aos professores Oiliam Lanna, Rita Souza e Carla Maia, por aceitarem participar da minha banca e defesa.

Obrigada!

Aos meus queridos pais:

José de Lima Santos e

Sebastiana Vitória Santos

RESUMO

Como professora de música na educação infantil, observo há mais de quinze anos, a alegria dos bebês, em cada uma de nossas aulas, como também o seu desenvolvimento motor, vocal e intersocial ao final de cada ano letivo. Este contexto serviu de motivação para esta pesquisa, cujo objetivo é investigar as características musicais da comunicação entre o adulto e o bebê de zero a doze meses e suas implicações no desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. Para tal, foi realizado um estudo de natureza teórico-bibliográfica. Estudamos as teorias de Piaget (1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975), Spitz (1987) e as teorias do desenvolvimento musical de François Delalande (1995) e de Edwin E. Gordon (2000). Além disso, foram estudadas quatro pesquisas acerca do desenvolvimento cognitivo-musical do bebê: o desenvolvimento vocal (PARIZZI, 2009), o intersocial (BEYER, 2008), o sensorio-motor (CARNEIRO, 2006) e o emocional (STAHLSCHMIDT, 2002). A seguir, foram estabelecidas conexões entre essa fundamentação teórica com os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH 1999/2000) e de *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK M; PAPOUSEK, H, 1996). Os resultados apontam para uma rica interlocução entre esses conceitos e as ideias dos autores aqui estudados, o que confirma a relevância das ideias de Malloch (1999/2000) e do casal Papousek (1996), especialmente para educadores musicais.

Palavras-chave: interação bebê/adulto, musicalidade comunicativa, parentalidade intuitiva, desenvolvimento cognitivo-musical.

ABSTRACT

As a kindergarten music teacher for over fifteen years, I have seen the happiness of the babies in each of our classes and observed their motor, vocal and inter-social development at the end of each year. This context motivated me to develop this research which aims to investigate the musical characteristics of the communication between adults and babies from zero to twelve months years old and their influences on child's musical and cognitive development in the first year of life. For this purpose, a theoretical study was developed. The theories of Piaget (1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) and Spitz (1987) were studied as well as the music development theories of François Delalande (1995) and Edwin E. Gordon (2000). Four researches concerning babies' vocal (PARIZZI, 2009), inter-social (BEYER, 2008), sensory and motor (CARNEIRO, 2006) and emotional development (STAHLSCHMIDT, 2002) were also studied. Then, connections between these theories with the concepts of *communicative musicality* (MALLOCH, 1999/2000) and *intuitive parenting* (PAPOUSEK M.; PAPOUSEK, H., 1996) were made. The results suggest that there has been a rich dialogue between these two concepts and the ideas of the authors we've studied, which reinforces the significance of Malloch's (1999/2000) and Papousek's ideas (1996), specially for music educators.

Keywords: baby and adult's interaction, communicative musicality, intuitive parenting, musical and cognitive development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA	11
1.1 Delineamento	11
1.2 Problemas e Objetivo	11
1.3 Pilares teóricos	12
1.4 A localização e sistematização dos dados	13
CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA	15
2.1 O desenvolvimento sensório-motor segundo Piaget	15
2.1.1 Processos cognitivos no período sensório-motor	17
2.1.1.1 O exercício dos reflexos no 1º mês	18
2.1.1.2 Reações circulares primárias: as primeiras adaptações adquiridas – 1 a 4 meses ..	19
2.1.1.3 Reações circulares secundárias e os processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes – 4 a 8 meses	21
2.1.1.4 A coordenação dos esquemas secundários e suas implicações as novas situações – 8 a 12 meses	22
2.1.1.5 A reação circular terciária e a descoberta de novos meios por experimentação ativa – 12 a 18 meses	23
2.1.1.6 Invenção de novos meios por combinação mental – 18 a 24 meses	23
2.2 A teoria do desenvolvimento cognitivo segundo Vygotsky.....	24
2.3 O desenvolvimento emocional do bebê segundo Winnicott	28
2.3.1 A fase de dependência absoluta – 0 a 6 meses	29
2.3.2 A fase de dependência relativa – 6 meses aos dois anos	32
2.4 Teoria de desenvolvimento segundo Wallon	35
2.4.1 O Estágio Impulsivo Emocional (0 a 12 meses)	37
2.4.2 Estágio Sensório-motor e Projetivo (12 meses a dois anos)	39
2.5 A teoria desenvolvimento emocional René A. Spitz	40
2.5.1 O estágio não-objetal	41
2.5.2 O estágio “precursor do objeto”	43
2.5.3 O objeto libidinal	47
2.5.4 O processo de interação mãe e bebê e suas consequências ao desenvolvimento do bebê	47
2.6 A competência do bebê para se comunicar, segundo Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz	49
CAPÍTULO 3: O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA.....	54
3.1 François Delalande (1995)	54
3.1.1 Propostas de condutor para o desenvolvimento musical no 1º ano de vida	56
3.2 Edwin Gordon (2000)	58
3.2.1 Tipos de Audição preparatória: Aculturação, imitação e assimilação e seus respectivos estágios	62

3.3	Convergências e especificidades das teorias de Delalande (1995) e Gordon (2000)	68
3.4	Quatro pesquisas brasileiras sobre o desenvolvimento do bebê	69
3.4.1	O desenvolvimento musical no período sensório-motor (CARNEIRO, 2006)	69
3.4.2	O desenvolvimento vocal da criança (PARIZZI, 2009)	70
3.4.3	O desenvolvimento intersocial do bebê (BEYER, 2008).....	71
3.4.4	O desenvolvimento emocional (STAHLSCHMIDT, 2002)	73
3.4.5	Falas comuns das autoras	74

**CAPÍTULO 4: A PARENTALIDADE INTUITIVA E A MUSICALIDADE
COMUNICATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NA COMUNICAÇÃO ENTRE
ADULTOS E BEBÊS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA** 76

4.1	A Parentalidade intuitiva e a musicalidade comunicativa	76
4.2	Desenvolvimento da competência vocal dos bebês	80
4.2.1	Primeiro mês de vida	80
4.2.2	Segundo e terceiro meses	81
4.2.3	Quatro a seis meses	82
4.2.4	Sete a onze meses	84

**CAPÍTULO 5: A MUSICALIDADE COMUNICATIVA E A PARENTALIDADE
INTUITIVA: CONEXÕES COM PIAGET (1966), VYGOTSKY (1984), WINNICOTT
(1996), WALLON (1975) E SPITZ (1987)** 86

5.1	O conceito de <i>musicalidade comunicativa</i> em Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz	86
5.2	O conceito de <i>parentalidade intuitiva</i> em Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz	91
5.3	Síntese: <i>musicalidade comunicativa e parentalidade intuitiva</i> nas teorias de Piaget 1987/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987) ..	96
5.4	O papel da musicalidade comunicativa e da parentalidade intuitiva no desenvolvimento cognitivo-musical do bebê	97

CONCLUSÕES 102

REFERÊNCIAS 106

REFERÊNCIAS DE CONSULTA ONLINE 111

INTRODUÇÃO

A criança nos impõe um alvo maior: o lançamento do olhar para o além de nossos interesses e crenças particulares. Essa exigência comporta também cuidados, sensibilidade e estudo (FERNANDES, 2008).

O meu interesse em estudar as influências da música no desenvolvimento do bebê é consequência de minha experiência de 15 anos, como professora de música para esta faixa etária. Observo, que durante esse período, a demonstração de alegria das crianças em cada uma de nossas aulas, como também o seu desenvolvimento motor, vocal e intersocial ao final de cada ano letivo. Consequentemente outras questões foram sendo formuladas ao constatar a facilidade com a qual consigo me relacionar com os bebês durante as aulas, apesar deles ainda não conseguirem se comunicar por meio da linguagem oral.

Surgiram então, as seguintes indagações: por que eu me relaciono tão bem com os bebês sem a utilização da linguagem falada; qual ou quais são os elementos fundamentais para que a comunicação entre adulto e bebê aconteça; qual a importância dessa interação para o desenvolvimento cognitivo do bebê de zero a doze meses e quais são as características musicais dessa comunicação.

A busca por referências sobre este assunto permitiu que eu verificasse que estudos sobre as relações do bebê com a música têm sido cada vez mais frequentes (BEYER, 2001, 2008; CARNEIRO, 2006; YOUNG, 2006; PARIZZI, 2009, 2011, 2013; STAHLSCHMIDT, 2002; DELALANDE, 1995; GORDON, 2000; MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH e TREVARTHEN, 2009; ILARI, 2006; BRITO, 2003). Estudos desta natureza têm possibilitado uma descrição mais precisa do comportamento, do desenvolvimento musical do bebê e mudado nossa concepção sobre a criança pequena em vários aspectos (BEYER, 2001). Segundo Klaus e Klaus (1989), os bebês estão prontos para aprender muito mais do que em geral costumava-se pensar.

A prática sistemática da música tem se configurado como um processo capaz de estimular não apenas o desenvolvimento musical da criança, como também o refinamento de outras habilidades físicas e mentais, pois envolve um refinamento sensorial variado, desenvolve habilidades motoras complexas e alimenta a criança com sonoridades que serão vitais na aquisição da linguagem e em sua capacidade expressiva ao longo da vida (PARIZZI, 2013).

Vários autores reconhecem e recomendam o aprendizado da música desde os meses iniciais de vida (GORDON, 2003; TREVARTHEN, 2004a, 2004b; BEYER, 2005, 2004, 2003a, 2003b; PAPOUSEK, 1996; SHIFRES, 2007; CARNEIRO e PARIZZI, 2011).

No Brasil, as investigações sobre o desenvolvimento musical do bebê têm enfatizado especificamente o desenvolvimento sensório-motor da criança (CARNEIRO, 2006); as vocalizações e o canto espontâneo (PARIZZI, 2009, 2011); a influência das interações entre adulto com o bebê no desenvolvimento cognitivo deste (BEYER, 2008); e a música como objeto preventivo de distúrbios nas relações mãe-bebê (STAHLSCHEMIDT, 2002).

Por outro lado, Malloch (1999/2000), a partir de pesquisas, chegou ao conceito de “musicalidade comunicativa”: habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, vital para a comunicação entre as pessoas, que se caracteriza pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro. Alguns anos antes, o casal Papousek (1996) já confirmara que o bebê tem competência para interagir por meio de uma comunicação “pré-verbal”, além de observar que os infantes mantêm a intensidade, os contornos melódicos e a altura das canções cantadas por suas mães, por meio de seus sons vocais e também, que os bebês de quatro meses, além das competências mencionadas anteriormente, conseguem se manifestar e se adequar às estruturas rítmicas (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996). Assim, seus estudos comprovam que existe uma pré-disposição do bebê para se comunicar com outros seres humanos. Os pais, por sua vez, também se esforçam para se comunicarem com seus filhos e lhes ensinarem as características de sua cultura, por meio de um comportamento denominado parentalidade intuitiva (PAPOUSEK M., 1996, p. 88-89).

Diante deste contexto, este trabalho investiga as características musicais da comunicação entre o adulto e o bebê de zero a doze meses e suas implicações no desenvolvimento cognitivo-musical da criança no primeiro ano de vida.

A abordagem metodológica é de natureza teórico-bibliográfica. Serão estudadas as teorias de Piaget (1987/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987), acerca do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. A teoria do desenvolvimento musical de Françoise Delalande (1995) e Edwin Gordon (1987) e quatro pesquisas acerca do desenvolvimento cognitivo-musical do bebê - o desenvolvimento vocal (PARIZZI, 2009), o intersocial (BEYER, 2008), o sensório-motor (CARNEIRO, 2006) e o emocional

(STAHLSCHMIDT, 2002), também foram estudadas. A seguir, foram estabelecidas conexões entre essa fundamentação teórica com os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e de *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK M; PAPOUSEK, H, 1996).

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a metodologia desta pesquisa; o segundo as teorias de Piaget (1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987). O terceiro capítulo tratará do desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de vida, a partir das ideias de Delalande (1995) e Gordon (2000) e de pesquisas sobre o assunto, realizadas no Brasil: Parizzi (2009), Beyer (2008), Carneiro (2006) e Stahlschmidt, (2002). O quarto capítulo analisará os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e de *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK M; PAPOUSEK, H, 1996) e suas implicações no desenvolvimento da competência musical do bebê. Finalmente, o capítulo 5 buscará tecer conexões entre a fundamentação teórica estudada e os conceitos de Malloch (1999/2000) e de Hannus e Mechtild Papousek (1996), estudados no capítulo anterior.

Espera-se que essa pesquisa, ao estudar conceitos relevantes relacionados ao desenvolvimento cognitivo-musical do bebê de zero a doze meses, possa contribuir para fundamentar, de maneira consistente, a educação musical para crianças em seu primeiro ano de vida. Além disso, as conexões que serão estabelecidas ao longo deste trabalho certamente poderão abrir caminhos para que outras pesquisas possam ser realizadas sobre o assunto.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

1.1 Delineamento

Esta pesquisa se caracteriza como de delineamento teórico. A pesquisa teórica tem a finalidade de criar e ampliar conhecimentos (BARROS e LEHFELD, 2000, p. 78), a fim de tornar compreensível ou “proporcionar um espaço para a discussão de um tema ou de uma questão intrigante da realidade” (TACHIZAWA e MENDES, 2006). A pesquisa teórica também é mencionada na literatura com outras denominações: “pesquisa pura” (MEDEIROS, 2000, p. 33; APPOLINÁRIO, 2004, p. 151), “básica e fundamental” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 151).

A forma básica de pesquisa teórica é a bibliográfica, que é justamente o caso desta investigação. O objetivo mais comum desta modalidade de pesquisa é “compreender e discutir a revisão da literatura sobre o tema de pesquisa” (TACHIZAWA e MENDES, 2006, *apud* VILAÇA, 2010, p. 64).

O planejamento da pesquisa teórica caracteriza-se pela busca de respostas para problemas, pela investigação sistemática, pela busca e reorganização de informações (VILAÇA, 2010, p. 64).

1.2 Problema e objetivo

A partir da observação de bebês durante as aulas de música nos últimos quinze anos, tenho observado a alegria crescente das crianças; seu desenvolvimento motor, vocal e intersocial ao final de cada ano letivo e a facilidade com a qual nos relacionamos, apesar do bebê ainda não ter desenvolvido a linguagem oral. A partir deste contexto surgiram algumas questões: por que eu consigo me relacionar tão bem com os bebês durante as aulas de músicas sem utilizar a linguagem falada? Qual será o papel da música neste contexto? Quais os recursos disponibilizados pela música para possibilitar essa interação em nível não verbal e, possivelmente, o desenvolvimento das crianças?

A partir destas questões chegou-se ao objetivo da pesquisa: investigar as características musicais da comunicação entre o adulto e o bebê de zero a doze meses e suas implicações no desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida.

1.3 Pilares teóricos

Com o objetivo de dimensionar a atual produção bibliográfica e documental, assim como a pesquisa acadêmica sobre o assunto desta pesquisa, foram feitas consultas às bibliotecas físicas e virtuais de diversas universidades brasileiras, sites do Ministério da Educação (MEC), Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outros.

Estabelecemos, então, três pilares teóricos para fundamentar esta pesquisa. O primeiro foi construído a partir de teorias que tratam do desenvolvimento cognitivo e emocional do bebê no primeiro ano de vida, o segundo desenvolvido a partir de teorias e pesquisas acerca do desenvolvimento musical do bebê durante o mesmo período, o terceiro buscou descrever a competência comunicativa dos bebês e o comportamento dos pais e cuidadores em relação ao infante no primeiro ano de vida.

Foram selecionados para o primeiro pilar teórico, devido à sua consagrada relevância para a edificação de um perfil sobre o bebê em seus aspectos sensoriais, motores, emocionais e sociais, a Teoria Epistemológica de Jean Piaget (1966), a Teoria de Desenvolvimento Intersocial de Vygotsky (1984), a Teoria de Crescimento e de Desenvolvimento Emocional de Winnicott (1996), os estudos da Evolução Humana de Wallon (1975), os estudos sobre a interação emocional entre mãe e bebê e a influência desta relação no desenvolvimento do infante, de Spitz (1987).

Em relação ao desenvolvimento musical do bebê, segundo pilar teórico desta pesquisa, priorizamos as ideias de dois autores estrangeiros consagrados, François Delalande (1995) e Edwin Gordon (2000), que talvez possam ser considerados os autores que mais tenham investido em estudos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem musical da criança nos primeiros anos de vida.

Foram também selecionadas quatro pesquisas importantes realizadas no Brasil sobre o assunto. A razão desta escolha está relacionada à diversidade de abordagem de cada uma das pesquisas, que privilegiam aspectos específicos e igualmente relevantes do desenvolvimento musical do bebê no primeiro ano de vida. São elas: as pesquisas de Parizzi (2009) que estuda as vocalizações e o canto espontâneo do bebê, de Beyer (2008) que apresenta a influência da interação do adulto no desenvolvimento do bebê, de Carneiro (2006) que trata do desenvolvimento musical e sensório-motor da criança e de Stahlschmidt (2002) que estuda a música como objeto preventivo de distúrbios nas relações mãe-bebê.

Em relação à competência comunicativa dos bebês e ao comportamento dos pais e cuidadores em relação ao infante, foram consultados prioritariamente os estudos de Malloch (1999/2000), Malloch e Trevarthen (2009) e as pesquisas realizadas pelo casal Papousek (1996). Esses autores chegaram aos conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK e PAPOSEK, 1996), que foram determinantes para a elaboração desta pesquisa.

1.4 A localização e sistematização dos dados

A partir da leitura prévia, seletiva, crítica e analítica e interpretativa, foi “possível estabelecer relações, confrontar, refutar ou confirmar” (ANDRADE, 1997, p.1- 2) ideias acerca do assunto aqui estudado.

Inicialmente foram estudadas as teorias de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1982/1966), do desenvolvimento intersocial de Vygotsky (1984), do desenvolvimento emocional de Donald Winnicott (1967) e Henry Wallon (1975) e de Spitz (1987), considerando-se a faixa etária estudada, ou seja, crianças de zero a 12 meses. Em seguida, foram colocados os pontos específicos levantados pelos cinco autores que remetem à competência do bebê para se comunicar com o mundo desde seu nascimento.

O desenvolvimento musical dos bebês foi investigado segundo as teorias de François Delalande (1995) e de Edwin E. Gordon (2000). Buscou-se também mostrar os pontos de convergência e as especificidades dos dois autores sobre as competências musicais inatas do bebê e a atuação do adulto para favorecer o desenvolvimento deste.

Em relação às pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre o desenvolvimento cognitivo-musical de bebês, com ênfase em questões vocais (PARIZZI, 2009), sensório-motoras (CARNEIRO, 2006), intersociais e emocionais (BEYER, 2008; STAHSCHMIDT, 2002) foram também estabelecidos pontos comuns das quatro autoras em relação à competência dos bebês para se comunicar por meio da música e da relevância da atuação do adulto neste contexto.

A seguir, os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e de *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK M; PAPOUSEK, H, 1996) foram apresentados.

Finalmente, buscou-se encontrar na fundamentação teórica estudada, alguma forma de conexão com esses dois últimos conceitos, buscando responder à seguinte pergunta: até que ponto a *musicalidade comunicativa* e a *parentalidade intuitiva* estão presentes, explícita ou implicitamente, em Piaget (1987/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975), Spitz (1987), Delalande (1995), Gordon (2000), Carneiro (2006), Beyer (2008), Parizzi (2009) e Stahschmidt (2002)?

Foram também discutidas as implicações desses dois conceitos no desenvolvimento cognitivo-musical do bebê, a partir das teorias de Gordon (2000) e Delalande (1995) e das pesquisas de Parizzi (2009), Carneiro (2006), Beyer (2008) e Stahlschmidt (2002).

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

O estudo do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança de zero a doze meses, apresentado neste capítulo, utilizará como referência as teorias de cinco autores - Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) Winnicott (1896-1971) e Spitz (1887-1974), e enfatizará os aspectos sensório-motor, vocal, intersocial e emocional do bebê.

2.1 O desenvolvimento sensório-motor segundo Piaget

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio (PIAGET, 1987/1966, p. 15).

Jean Piaget (1896, 1980) estudou a forma de pensar da criança e como seu pensamento se desenvolve (WADSWORTH, 1992 p. XX). Durante anos, o autor observou o desenvolvimento de seus próprios filhos e posteriormente ampliou suas pesquisas a centenas de crianças (WADSWORTH, 1992 p. XX).

Piaget apresenta o desenvolvimento da criança em quatro estágios:

- sensório-motor (0 a 2 anos): neste período a criança distingue o seu corpo do ambiente exterior e constrói a noção de objeto por causa do equilíbrio que estabelece entre a acomodação e a assimilação no nível motor (FARIA, 1998, p. 38);
- pensamento pré-operacional (2 a 7 anos): neste período, há o desenvolvimento da linguagem e da construção da imagem, que só tem sentido quando a criança a constrói (idem, p. 48);
- operações concretas (7 a 12 anos): desenvolvimento da capacidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos (WADSWORTH, 1993, p. 17, 18);
- operações formais (12 a 16 anos): as ideias são manipuladas pelo pensamento, por meio das palavras, símbolos matemáticos e por outras formas de linguagem (idem, p. 78).

Como este trabalho aborda o desenvolvimento de criança em seu primeiro ano de vida, será aqui estudado o período sensório-motor. Para isso, torna-se necessário definir alguns conceitos piagetianos fundamentais para a compreensão de sua teoria. São eles: esquema, organização, adaptação, assimilação e acomodação.

Esquemas são estruturas cognitivas, edificadas pelo indivíduo, por onde as informações sensoriais (os estímulos) são processadas e identificadas (HARGREAVES, 1986, *apud*. CARNEIRO, 2006, p. 37). A criação, ampliação e modificação destes esquemas são frutos de estímulos que a criança recebe ao longo de seu desenvolvimento, tornando-os mais refinados, amplos e numerosos (PARIZZI, 2005, p. 15). Os estímulos são recebidos pelo ser humano de acordo com seus esquemas mentais formados, que são alterados durante o processo de aquisição de novas informações, e que também caracterizam o seu comportamento (SHAFFER, 2005, p. 219). Os esquemas comportamentais são as primeiras estruturas mentais que se manifestam durante o período sensório-motor. Segundo Piaget (1982/1966), esses esquemas são edificados e alterados por meio de dois processos inatos básicos: organização e adaptação.

A organização é inseparável da adaptação, do ponto de vista biológico, eles são os processos complementares de um único mecanismo, sendo que a organização constitui o aspecto interno e a adaptação é o externo (PIAGET, 1987/1966, p. 18). Esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis, pois quando há a adaptação às coisas, é o momento em que o pensamento se organiza e é organizando-se, que se estruturam as coisas (PIAGET, 1987/1966, p. 19). A organização é o processo de combinar esquemas existentes e novos, isto é, quando esquemas antigos são aperfeiçoados e novos esquemas são criados em um processo contínuo (CARNEIRO, 2006, p. 38).

A assimilação é um processo responsável por incorporar todo e qualquer dado da experiência do sujeito, seja conceitual ou sensório-motor, aos esquemas já formados (PIAGET, 1987/1966, p. 17). Esse processo é subdividido em duas categorias: a assimilação reprodutora e a assimilação generalizadora. A primeira manifesta-se por uma necessidade de repetição dos padrões de comportamento que são assimilados. A segunda manifesta-se no momento em que o indivíduo necessita adequar a sua realidade exterior aos seus esquemas já formados (CARNEIRO, 2006, p. 38). Isto é, neste momento há uma adaptação da estrutura do sujeito às coisas (PIAGET, 1987/1966, p. 75).

A assimilação além de ser o primeiro fato da vida psíquica do indivíduo, é reconhecida em cada nova fase do desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1987/1966, p.50), pois ela é responsável por reforçar e consolidar as estruturas cognitivas do indivíduo (CARNEIRO, 2006, p. 38).

O processo de acomodação ocorre quando um estímulo não pode ser assimilado pelo sujeito e este necessita criar um novo esquema ou transformar um esquema já formado (WADSWORTH, 1993, p. 4).

A assimilação e a acomodação são os processos responsáveis pelo desenvolvimento e transformação dos esquemas ao longo da vida, considerados por Piaget, aspectos indissociáveis de qualquer aquisição motora ou cognitiva que podem ser observados desde o nascimento do bebê (WADSWORTH, 1993, p. 4).

2.1.1 Processos cognitivos no período sensório-motor

Se a criança explica, em parte, o adulto, podemos dizer também que cada período do desenvolvimento anuncia os períodos seguintes. Isso é particularmente claro no que concerne o período anterior à linguagem, denominado por Piaget de período *sensório motor*, por que à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamentos, nem atividades ligadas a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência destes (PIAGET; INHELDER, 1995, p. 11).

Nesse estágio, as primeiras manifestações de inteligência do bebê se manifestam em suas percepções sensoriais e em suas atividades motoras (PULASKY, 1986, p. 32).

As reações sensório-motoras capacitam o indivíduo a adaptar-se ao meio externo e esses comportamentos (PIAGET, 1987/1966, p. 34) orientaram Piaget a analisar e descrever as aquisições cognitivas desta etapa da vida do bebê e organiza-las 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 aos 18 meses) e invenção de novos meios por combinação mental (18 aos 24 meses) (PIAGET, 1987/1966, p. 5-6).

Essas fases, segundo Piaget, não são semelhantes, devido à “inversão de perspectiva na consciência do sujeito” sobre o meio externo (PIAGET 1987/1966, p. 151-152). A reação do bebê diante do meio exterior engloba desde uma mera reprodução submetida aos estímulos exteriores, até uma profunda adaptação e organização de seus esquemas, que ele consegue apurar através da mobilidade, diferenciação e coordenações entre eles. Os principais agentes dessas mudanças são os processos de assimilação e acomodação (idem).

2.1.1.1 O exercício dos reflexos no 1º mês

Os principais reflexos demonstrados pelos bebês a partir de seu nascimento são: sugar, agarrar, chorar. Além deles, existem as habilidades motoras de movimentos da cabeça, do pescoço e dos braços, dos gritos e das fonações, que, apesar de serem mecanismos fisiológicos, necessitam ser exercitados para gradualmente acomodarem-se à realidade exterior (PIAGET, 1987/1966, p. 39) e podem ser considerados como atividades cognitivas iniciais (SHAFFER, 2005, p. 222). Os reflexos são reações físicas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico (BEE, 1997, *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 (idem).

Durante este período, pode-se observar o primeiro aspecto da acomodação: quando o ato reflexo de sugar do bebê torna-se um ato de deglutição, graças ao contato que o adulto proporciona-lhe, o de colocar o mamilo do seio em sua boca (PIAGET, 1987/1966, p. 39).

Outras acomodações sucessivas são observadas, como por exemplo, quando posteriormente, o bebê adquire a capacidade de agarrar o mamilo e também de achá-lo, quando sua boca é colocada em uma região próxima a ele (PIAGET, 1987/1966, p. 41). O bebê só percebe que um objeto foi levado a sua boca, por causa das sensações gustativas ou sinestésicas experimentadas (FARIA, 1998, p. 24).

Neste estágio o bebê não tem consciência de si mesmo nem da realidade que o cerca e quando seus lábios ficam em contato com o seio, ocorre a ativação do esquema reflexo de sucção (FARIA, 1998, p. 24-25). O seio é o fim e a ação é o meio, que integrados fazem parte de uma totalidade, que é a ação de mamar (ibid, p.25). A aprendizagem, demonstrada pelo comportamento do bebê é evidenciada em função do meio (PIAGET, 1987/1966, p. 41).

O bebê exercita seus reflexos inatos, assimila novos objetos com o mesmo esquema reflexo ativado e acomoda os reflexos a novos objetos. Ao ser estimulado, tem esses reflexos acionados, não se tendo evidências de que haja, por parte do bebê, uma diferenciação dos objetos (WADSWORTH, 1993, p. 28).

Assim, 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).

2.1.1.2 Reações circulares primárias: as primeiras adaptações adquiridas - 1 a 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, 1987,1966, p. 73). Como a adaptação, a reação circular implica, segundo a regra, um polo de acomodação e um polo de assimilação (idem).

As reações circulares apresentam características diferentes em cada fase do período sensório-motor. Nesta etapa, elas estão substituindo os exercícios das ações reflexos e são chamadas de reações circulares primárias (BERK, 1994, *apud* CARNEIRO 2006, p. 44).

As reações circulares são padrões de respostas. Sua função principal é o de trazer uma previsibilidade ao esquema, por meio de repetições dos atos que estão envolvidos no mecanismo de ações e reações de comportamento da criança. Elas são responsáveis por prolongar e solidificar o funcionamento do esquema (BALDWIN, 1980, *apud* CARNEIRO, 2006, p. 44). Os esquemas são construídos quando eventualmente a criança repete inúmeras vezes um evento causado por sua própria ação motora (BERK, 1994, *apud* CARNEIRO 2006, p. 44).

O bebê, nesta fase, procura acompanhar os objetos a 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, 1987/1966, p. 72).

O olhar espontâneo da criança desenvolve-se por causa de seu próprio exercício (PIAGET, 1987/1966, p. 77). A generalização crescente do esquema da visão não acontece sem uma diferenciação complementar do esquema, que é global em vários esquemas particulares, que futuramente se transformarão em reconhecimento (PIAGET, 1987/1966, p. 78). A assimilação funcional (olhar por olhar) se transformará em assimilação dos objetos a esquemas delimitados, o olhar está em via de objetivação, isto é olhar para ver (idem).

Três fases ocorrem durante este processo de desenvolvimento visual: a assimilação generalizadora, a assimilação recongnitiva e a coordenação dos esquemas de assimilação visual com outros esquemas de assimilação mental (PIAGET, 1987/1966, p. 75). O bebê, a partir da quarta ou quinta semana, olha para uma quantidade crescente de objetos móveis (que deslocam com lentidão ou rapidez) e imóveis (teto, grade do berço, as que aparecem e desaparecem), que representam classes de quadros visuais que favorecem exercícios progressivos com funcionamentos diversificados (PIAGET, 1987/1966, p. 78). Inicialmente o reconhecimento demonstrado pelo bebê é global, pois reconhece um objeto que está inserido em uma situação, em um lugar. Consequentemente quanto mais a assimilação generalizadora der ao bebê a oportunidade de englobar o ambiente visual nos seus esquemas, mais estes se dissociarão e permitirão um reconhecimento preciso (PIAGET, 1987/1966, p. 78).

As reações circulares primárias são estabelecidas em todas as condutas sensório-motoras e em suas coordenações específicas (sucção, visão, fonação, audição e preensão), ao serem coordenadas pelos processos de assimilação, representadas pela reprodução (pura repetição) e acomodação, que é responsável pela transformação dos esquemas assimilados, em função da experiência (CARNEIRO, 2006, p.44).

Apesar de Piaget (1987/1966, p. 78) reconhecer que os sons provocam um intenso interesse para os bebês desde o nascimento, quando exemplifica que seu filho Laurent cessa de chorar, por alguns instantes, para escutar um som produzido, próximo ao seu ouvido, ressalta que não

considera a reação de Laurent, como demonstração do estágio de desenvolvimento (adaptação adquirida no período de um a quatro meses), porque seu filho não buscou a origem sonora. A adaptação adquirida é reconhecida nas ações do bebê, a partir do segundo mês, quando este, além de interromper a própria ação ao ouvir um som, também o busca, por meio de movimentos corporais (*idem*). Nesta mesma época, o bebê começa também “a murmurar e a fazer barulhos, às vezes imitando os sons que seus pais fazem para ele” (PIAGET, 1963, p. 52). Estas observações do autor são muito importantes para esta pesquisa e serão retomadas no capítulo 5.

A fonação e a audição são estudadas simultaneamente por Piaget (1987/1966, p. 78), por que segundo suas observações, a audição e a fonação estão ligadas para a criança, que normalmente regula a sua própria produção sonora, por causa dos efeitos acústicos que percebe. Piaget (1987/1966, p. 84) limitou-se a fazer observações comportamentais, mas deixou em aberto a seguinte questão:

Tal ligação entre o ouvido e a fonação será em parte hereditária e consolidada pela adaptação adquirida, ou será exclusivamente adquirida? Se verdadeiramente os gritos fossem imitados desde o nascimento, haveria com certeza, uma ligação hereditária. Mas como acabamos de ver, se o próprio fato do contágio dos gritos, ficasse estabelecido, não haveria outro modo de explicá-lo a não ser por imitação. Não façamos, pois, hipóteses sobre a hereditariedade das relações entre fonação e ouvido, e limitemo-nos a estudar os comportamentos relativos a essas funções, a partir do momento em que há uma adaptação adquirida (PIAGET, 1987/1966, p. 84).

2.1.1.3 Reações circulares secundárias e os processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes - 4 a 8 meses

A coordenação da visão e da apreensão, nas ações do bebê, demonstra o início de uma nova série de comportamentos: as adaptações intencionais (PIAGET, 1987/1966, p. 146). Duas características principais são observadas nas ações do bebê durante o desenvolvimento desta fase: sua atenção amplia-se, seu corpo e o meio externo são focados (WADSWORTH, 1992; PULASKY 1986, *apud* CARNEIRO 2006, p. 45); a criança intencionalmente repete suas ações sobre os objetos (PIAGET, 1982/1996, *apud* CARNEIRO, 2006, p. 45).

A criança ultrapassa o exercício reflexo, após a renovação de seus atos por assimilação reprodutora e generalizadora, e quando consegue ir além do exercício reflexo para desvendar a reação circular e constituir seus primeiros hábitos (PIAGET 1987/1966, p. 151). As reações

circulares secundárias são o prolongamento das reações circulares primárias. Estas induzem o bebê a repetir ações sobre o próprio corpo e alcançar e conservar resultados interessantes. Em algum momento posterior, o bebê para se adaptar a algum fenômeno exterior, utilizará as mesmas ações sobre o seu meio externo (PIAGET 1987/1966, p. 152). Esta reação indica a transição das reações primárias para as secundárias (idem).

A generalização dos esquemas secundários é observável quando a criança exerce suas condutas habituais em objetos inéditos e assimila em seus esquemas, o objeto que antes era desconhecido (PIAGET, 1987/1996, p.190).

Neste estágio, o bebê descentraliza a sua atenção de si, para o ambiente que o cerca (WADSWORTH, 1992; PULASKY, 1986, *apud* CARNEIRO, 2006, p. 45). Ele pode, nesta fase, mover-se, chocar-se com objetos e se machucar (idem). Segundo Pulasky (1986), o bebê, também, consegue produzir sons vocais e repeti-los várias vezes, quando estes lhe chamam a atenção (CARNEIRO, 2006, p. 43).

O bebê começa a demonstrar uma conduta aparentemente intencional, que segundo Piaget, indica a predisposição da inteligência empírica (PIAGET, 1987/1966, p. 148), que caracteriza o período embrionário da intencionalidade (CARNEIRO, 2006, p. 45), pois, o comportamento do bebê ainda consiste em reencontrar os gestos, que ocasionalmente exerceram uma ação interessante sobre algum objeto (idem). Neste momento não há a intenção de inventar algo novo ou aplicar um conhecimento a uma nova situação. A ação executada pela criança é linear e consiste em uma ação global e única, que é também caracterizada por um só esquema (PIAGET, 1987/1966, p. 201). Os esquemas são específicos e usados para atingir um determinado objetivo (PIAGET, 1987/1966, p. 148).

2.1.1.4 A coordenação dos esquemas secundários e suas implicações as novas situações - 8 a 12 meses

O aparecimento de coordenação mútua dos esquemas, segundo Piaget, é a característica que determina o nível de desenvolvimento do bebê neste quarto estágio (PIAGET, 1987/1966, p. 203), 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

(PIAGET, 1987/1966, p. 203). 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 (*idem*).

A coordenação e a adaptação de esquemas diferentes são utilizadas pelo bebê, que inicialmente, ao desejar alcançar um resultado, utiliza meios conhecidos para resolver situações inéditas (PIAGET, 1987/1966, p. 248). Como Wadsworth (1992) também descreveu: os meios são usados pelos bebês para alcançar os objetivos almejados (CARNEIRO, 2006, p. 46). A ação elaborada do bebê nesta fase representa os primeiros atos de inteligência (PIAGET, 1982/1966, *apud* CARNEIRO, 2006, p. 46).

2.1.1.5 A reação circular terciária e a descoberta de novos meios por experimentação ativa - 12 a 18 meses

A quinta fase pode ser identificada no desenvolvimento da inteligência do bebê, quando as ações deste apresentam as seguintes características: a acomodação progressiva (PIAGET, 1987/1966, p. 149) e a elaboração do objeto (*ibid*, p. 250). A primeira foi também definida por Piaget (1987/1966, p. 250), 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, 1987/1966, p. 250), que representa o momento quando o bebê elabora um mundo real e começa a perceber que o meio exterior que o cerca não depende de sua ação (CARNEIRO, 2006, p. 47).

2.1.1.6 Invenção de novos meios por combinação mental - 18 a 24 meses

Piaget observa que existe similaridade de suas ideias com as de Claparède (1873-1940), Kohler (1887-1967) e Rignano (1870-1930), para caracterizar o desenvolvimento do bebê nesta fase. Segundo Claparède, neste período, 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, 1987/1996, p. 311), assim como para Kohler, a inteligência sistematizada evolui por meio de súbitas estruturações do campo de percepção (*idem*); para Rignano, a inteligência sistematizada baseia-se na pura experiência mental (*idem*). Piaget e os três autores concordam que há o surgimento de um momento essencial no desenvolvimento da inteligência nesta fase, que é caracterizada quando a consciência das relações atinge uma profundidade suficiente para fazer uma previsão mediada, isto é, uma invenção que se desenvolve pela combinação mental. Piaget complementa 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 (*ibid*, p. 312).

Podemos concluir que segundo a teoria de Piaget, desde o nascimento até os vinte e quatro meses, a criança se exercita e conseqüentemente se desenvolve. 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.

2.2 A teoria do desenvolvimento cognitivo segundo Vygotsky (1896-1934)

Durante o período de 1925 a 1934, Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), insatisfeito com as concepções idealistas materialistas mecanicistas da psicologia da época, liderou um grupo de pesquisadores, do qual Alexander Romanovich Luria (1902-1968) e Alexis Leontiev (1903-1979) faziam parte, quando buscou novos fundamentos teóricos sobre os temas: relação do pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento (VYGOTSKY, 2006, p. 9).

O autor tinha como hipótese que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e são estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis (VYGOTSKY, 2006, p.10). Tais estudos muito contribuíram e trouxeram implicações para as áreas de neurologia, psiquiatria, educação e linguagem (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1933, *apud* CIPOLLA-NETO, MENA-BARRETO, ROCCO, OLIVEIRA, 2006, p. 16).

Considerar que o psíquico do homem é edificado, quando este está inserido em uma sociedade

e se relaciona com ela foi outra hipótese geradora dos estudos deste autor (VYGOTSKY 2004, p.58). Para compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos, Vygotsky (1984) fundamenta sua pesquisa em quatro níveis de desenvolvimento: o filogenético (desenvolvimento da espécie humana), o sociogenético (história dos grupos sociais), o ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e o microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico do indivíduo) (OLIVEIRA)¹.

Vygotsky considera o cérebro humano como a base material que traça limites e possibilidades para o desenvolvimento cognitivo e acredita que este órgão não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto com a capacidade plástica e sua estrutura e modos de funcionar são adaptados na trajetória da espécie e no desenvolvimento de cada indivíduo (OLIVEIRA 1997, p. 24). Esta ideia hoje vem sendo confirmada pela neurociência.

O cérebro e o comportamento são muito diferentes, mas estão ligados. O cérebro é um objeto físico, um tecido vivo, um órgão do corpo. O comportamento é uma ação momentaneamente observável, porém passageira. Ainda assim, um é responsável pelo outro, que é responsável pelo outro, e assim por diante (KOLB e WHISHAW, 2001, p. 3).

A partir destas ideias, um conceito novo foi criado por Vygotsky, dentro do processo de aprendizagem, o de “Zona de Desenvolvimento Proximal” que está baseado em outros dois conceitos: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1991, p. 95). O primeiro foi definido pelo autor como o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou, ao demonstrar que já consegue realizar uma tarefa sozinha, totalmente independente (VYGOTSKY, 1991, p. 96). O segundo nível é 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 (idem).

Assim, o homem age e dialoga com seu ambiente, desde o seu nascimento, e conseqüentemente se desenvolve, já que as informações que adquire, é de um ambiente organizado e estruturado (OLIVEIRA)². O sujeito aprende por que primeiramente age sobre o meio, onde está inserido e por que é potencialmente capaz para se desenvolver. É, portanto,

¹ OLIVEIRA, Marta Kohl de - Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico”, [vídeo on-line] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

² Idem

totalmente dependente da influência da cultura onde nasce para manifestar seu desenvolvimento.

Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas através de palavras em um processo de comunicação (LURIA, 2006, p. 26).

Tanto na história da espécie humana, quanto na história de cada indivíduo, há um momento em que a linguagem existe com a função primeira de intercâmbio social, onde existe pensamentos ou primórdios de pensamento (OLIVEIRA)³. O pensamento e a linguagem são considerados como dois processos independentes (pensamento pré-linguístico e linguagem pré-intelectual) até o momento de aquisição da fala, que ocorre por volta de dois anos de idade. A fusão dos dois processos mencionados formam o pensamento verbal ou linguagem racional. O autor observa que a característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage com seu meio ambiente (OLIVEIRA)⁴.

A relação que existe entre o pensamento e a linguagem, além de ser tipicamente humana, também define o funcionamento do psicológico humano, (VYGOTSKY, *apud* OLIVEIRA)⁵. Basta observar que ela não nasce pronta, mas amplia-se ao longo do desenvolvimento psicológico de acordo com a filogênese (desenvolvimento da espécie humana) e com a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo).

A comunicação acontece quando as pessoas utilizam os gestos, ou expressões, ou a língua para interagirem umas com as outras. Este aspecto da comunicação, o de interagir, está presente nos animais, pode ser gestual ou sonora, e acontece entre os membros de uma mesma

³ OLIVEIRA, Marta Kohl de - Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico”, [vídeo on-line] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

⁴Idem.

⁵ Idem.

espécie, semelhantemente como ocorre entre os humanos desde o nascimento (OLIVEIRA)⁶.

Tal habilidade humana é nomeada por Malloch (1999/2000, p. 31) como *musicalidade comunicativa*, conceito que será estudado no capítulo 4 desta pesquisa. A aquisição da linguagem, segundo Vygotsky, reflete uma mudança qualitativa nos processos da consciência, que provoca a organização do pensamento e do comportamento da criança (BASTOS, 2003; PEREIRA, 2003 *apud* FOLONI, 2010).

Apesar de não ter desenvolvido o pensamento simbólico, o bebê desde o seu nascimento é um ser ativo e interage com o seu meio produzindo vários tipos de sons, que se diferenciam, conforme a sua idade (PARIZZI, 2005, p. 72). *Fala socializante* é nome dado pelo autor ao primeiro uso da linguagem exercitada pelo ser humano em sua infância, quando a criança “fala” com os outros e para os outros, essa é a primeira função comunicativa, que ocorre externamente em relação a ela. (OLIVEIRA)⁷. Assim, conclui-se que o autor atribui aos balbucios do bebê uma função social que não representa um pensamento (BASTOS; PEREIRA, 2003; BASSI, 2003, *apud*. FOLONI, 2010, p. 70) por que a finalidade da ação do infante é a de comunicar-se com o mundo (MALLOCH E TREVARTHEN 2009, p. 2). Este assunto é extremamente relevante para esta pesquisa e será retomado nos capítulos 3, 4 e 5.

Vários autores afirmam que existem relações profundas entre a fala e os sons musicais produzidos pelos bebês, o que torna difícil a distinção entre estes dois modos vocais (PAPOUSEK H., 1996, p.42; DOWLING, 1984, p.145). Consequentemente, é impreciso afirmar qual dessas duas categorias aflora primeiro na evolução da espécie humana. Porém pesquisas identificam que a criança pós-natal, antes de ser capaz de falar, apresenta um trato vocal que lhe permite brincar com os sons e explorá-los a partir de uma motivação intrínseca (PAPOUSEK M., 1996, p. 88).

Em um momento do desenvolvimento humano, a linguagem e o pensamento se encontram, e juntos vão se unir e representar uma extensa parte do funcionamento do pensamento

⁶ Idem.

⁷ OLIVEIRA, Marta Kohl de - *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*, [vídeo on-line] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

psicológico humano (OLIVEIRA)⁸. Conseqüentemente a criança deixa de usar a língua apenas para expressar suas necessidades práticas, mas para se comunicar e dialogar por meio da linguagem, através de um sistema articulado. Neste momento, sua inteligência passa a ser uma inteligência abstrata, capaz de funcionar em planos simbólicos (OLIVEIRA)⁹.

Finalmente podemos verificar que Vygotsky (2004), Malloch e Trevarthen (2009), Papousek H. (2006) e Dowling (1984) reconhecem que o bebê interage com o meio ambiente porque é competente para se comunicar por meio da linguagem gestual ou sonora, desde o seu nascimento.

2.3 O desenvolvimento emocional do bebê segundo Winnicott (1896-1971)

Donald Winnicott (1896-1971) nasceu em Plymouth (Devon), Inglaterra, trabalhou como pediatra por mais de quarenta anos, especializou-se em psicanálise infantil e dedicou seus estudos à relação mãe-lactente. A questão do crescimento e desenvolvimento do ser humano é o ponto de partida dos estudos de Winnicott (2011, p. 139). O autor observou que o grau de “saúde mental” que o ser humano pode atingir é consequência do crescimento pessoal e do processo de socialização no ambiente em que nasce (WINNICOTT 1983, p. 80) e depende da forma como ele se relaciona com a sociedade sem sacrificar totalmente sua espontaneidade (idem). Observou que a independência humana não é absoluta, por que o homem vive integrado ao seu ambiente, onde ambos são interdependentes (WINNICOTT 1983, p. 80). Com parâmetros da psiquiatria, faz uma análise tanto dos fatores individuais, quanto ambientais, que moldam o processo de desenvolvimento do ser humano, que poderá ser saudável, imaturo ou doente (WINNICOTT, 1983, p. 80).

A psiquiatria contribui para o desenvolvimento emocional e demonstra que a base da saúde mental não é apenas hereditária e não é somente uma questão de probabilidade; segundo essa ciência, a base da saúde mental se fortalece durante os períodos denominados primeira

⁸ Idem.

⁹ OLIVEIRA, Marta Kohl de - *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*, [vídeo on-line] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

infância e infância, se e somente se, existe uma mãe que desempenhe sua função satisfatoriamente bem e se adapte às necessidades do bebê (WINNICOTT, 2011, p. 179).

Winnicott reconhece a existência de uma memória no nascimento, quando afirma que o “bebê nasce em condições favoráveis de parto”, quando não apresenta registros psíquicos de sentimentos de desamparo (CAUDURO, 2008, p. 64).

A única pergunta é, a que idade o ser humano começa a ter experiências? Devemos presumir que, antes do parto, o bebê seja capaz de reter memórias corporais, pois existem evidências que, a partir de uma data anterior ao nascimento, nada daquilo que um ser humano vivencia é perdido (WINNICOTT, 2011, p. 147).

Winnicott afirma que, além de acreditar que o desenvolvimento emocional do bebê inicia-se antes do parto, o recém-nascido já apresenta uma pré-condição para o desenvolvimento emocional (WINNICOTT, 1988, *apud* CAUDURO, 2008, p. 64).

Esse autor observa também que a experiência do nascimento saudável, seguida por situações edificantes à segurança do bebê, fornece um padrão de vida natural e que o mesmo não ocorre quando há uma experiência de parto traumática (WINNICOTT, 1988 *apud* CAUDURO, 2008 p.64). Porém o autor adverte que o ambiente sozinho não faz a criança, mas possibilita que a criança concretize sua potencialidade (WINNICOTT 1983, p. 81).

O período de desenvolvimento do bebê é subdividido por Winnicott em duas fases. A inicial correspondente ao período do nascimento aos seis meses de idade, caracterizada pela *absoluta dependência* do bebê ao seu meio ambiente; a segunda que ocorre dos seis meses aos dois anos de idade, quando a criança apresenta uma *dependência relativa* (WINNICOTT, 1983, p. 80).

2.3.1 A fase de dependência absoluta - 0 a 6 meses

Durante a fase da dependência absoluta, o bebê desconhece sua total dependência. Em sua mente, ele e o ambiente são uma única coisa. Neste período, a “mãe ideal” adapta-se às necessidades do bebê e este continua em seu processo natural de maturação (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 183).

A adaptação materna às necessidades do infante ocorre quando a progenitora assume simultaneamente três funções definidas por Winnicott como de: *a apresentação do objeto*, o *holding* e o *handling* (idem).

A função inicial, a *apresentação do objeto*, está relacionada à primeira mamada do bebê, quando a mãe lhe apresenta o seio: “Em razão de um estado vital na criança e graças ao desenvolvimento de tensão pulsional, a criancinha passa a esperar alguma coisa; e então surge alguma coisa que logo assume uma forma, é a mão ou a boca que se estende para o objeto” (ibid, p. 185).

Ao oferecer o seio ao bebê, a mãe proporciona a ele, a ilusão de que ele “criou” o objeto do qual sente necessidade. “Com este ato, ela permite que o recém-nascido tenha uma experiência de onipotência” (WINNICOTT *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 198). A contínua disponibilidade da mãe em amamentar o bebê quando este manifestar necessidade para tal, permite que ele adquira a capacidade de assumir relações estimulantes com as coisas ou com as pessoas.

A função *holding* está relacionada à sustentação. Neste período, a mãe tem consciência da fragilidade, da sensibilidade cutânea, auditiva e visual do bebê, além do seu desconhecimento da realidade externa (WINNICOTT *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 185). Os cuidados diários da mãe, proporcionados pelo toque, pela fala e canto e sua proximidade física, estabelecem uma rotina para o bebê, que, segundo Winnicott, são estímulos que favorecem a percepção corporal do bebê. Tais cuidados maternos também proporcionam a sensação em relação a sua percepção corporal, auditiva e visual, a partir do toque, da fala e da presença física e próxima ao materno e a percepção psíquica. Estas ações maternas proporcionam ao infante um contato com a realidade externa, ajudando-o a estabelecer pontos de referencia simples e estáveis, que são indispensáveis para estimulá-lo a continuar a se integrar no tempo e no espaço (idem).

A manipulação do bebê, pela mãe, representa a função *handling*. As ações de: trocar, banhar, embalar, entre outras, exercidas pela progenitora, além de serem necessárias para o bem-estar físico do bebê, também contribuem para que este, pouco a pouco, por meio de experimentos, perceba que “vive dentro de um corpo” e consiga realizar a união entre sua vida psíquica e corporal, nomeado pelo autor de “processo de personificação” (WINNICOTT *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 185).

As funções de *apresentação do objeto*, o *holding* e o *handling* serão exercidas pela mãe que Winnicott denomina de “mãe suficientemente boa”. Esta mãe identifica-se com seu bebê e se adapta às necessidades dele, além de permitir que o bebê desenvolva-se fisicamente e psicologicamente de acordo com suas tendências inatas. Desta maneira, a progenitora experimenta um sentimento de continuidade da vida e proporciona o desenvolvimento do *self* verdadeiro do bebê (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 186).

O *self* verdadeiro é construído a partir das tendências inatas do bebê, que são representadas pelas suas atividades sensório-motoras. Estas se manifestam através de gestos espontâneos. “O *gesto espontâneo* é o *self* verdadeiro em ação. Só o verdadeiro *self* pode ser criador e ser sentido como real” (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 186). Este gesto, segundo Malloch (1999/2000, p. 29-52) é “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”.

O desenvolvimento psíquico do bebê, como foi descrito, só ocorrerá se houver a presença de uma “mãe suficientemente boa” e se o bebê não apresentar fatores patológicos hereditários ou congênitos.

Se a dependência realmente significa dependência, então a história de um bebê individualmente não pode ser escrita apenas em termos de bebê, precisa ser escrita também em termos da provisão ambiental que atende a dependência ou que nisso fracassa (WINNICOTT, 1971^a, p.102, *apud* GOLOVATY, p. 5)¹⁰.

Nesta fase de “dependência absoluta”, a progenitora desenvolve uma preocupação materna primária (WINNICOTT, 1956 *apud* BRUM e SCHERMANN, 2003, p. 458). A mãe é capaz de compreender o seu bebê e se identificar com ele, e, conseqüentemente, se torna responsável por instituir a primeira unidade relacional do bebê. A mãe, ao atender as necessidades de seu bebê, faz com que ele experimente uma ilusão de onipotência fundamental para que, no futuro, esse indivíduo crie dentro de si um sentimento de que a vida vale a pena, apesar das dificuldades reais que ela apresenta (WINNICOTT, 1971, *apud*

¹⁰ GOLOVATY, Maira, *Os conceitos de saúde e doença à luz da Teoria do Amadurecimento de D.W. Winnicott* [on-line]. Disponível em: < <http://www.yumpu.com/pt/document/view/14874204/os-conceitos-de-saude-e-doenca-a-luz-da-teoria-do-> /> Acesso em: 10/10/2012.

GOLOVATY, p. 5)¹¹.

Mesmo reconhecendo a importância dos pais na tarefa de proporcionar um ambiente propício ao amadurecimento de seus filhos desde o nascimento, Winnicott (1983, p. 81) destaca como a mãe é essencial nesta primeira fase, pois a considera como o “ambiente favorável para o bebê” a qual ele chama de “mãe dedicada”. Esta expressão se refere às mães que se encontram em um estado psicológico feminino durante o término de sua gestação e nas semanas seguintes. Após o parto, segundo Winnicott (*apud* GAIGHER, 2008)¹² as mães conseguem vivenciar e dedicar-se totalmente ao período da maternagem, por que estão com sua sensibilidade aumentada, e, conseqüentemente, tornam-se alienadas de suas funções sociais e profissionais.

Assim como há conseqüências na evolução psíquica do bebê que vivenciou os cuidados de uma “mãe suficientemente” boa, da mesma forma efeitos ocorrem ao bebê submetido a uma “mãe insuficientemente boa” (WINNICOTT *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 188). É importante compreender que as falhas de adaptação da mãe às necessidades do bebê causam carências na satisfação das necessidades deste e criam obstáculos no desenvolvimento dos processos vitais (*idem*). Por isso a maturação do seu “eu” não ocorre e o desenvolvimento de suas funções principais fica bloqueado ou distorcido. A ausência da função *holding* na vida inicial do bebê provoca-lhe uma sensação de angústia, que é vivenciada como uma ameaça de “aniquilação”, termo usado por Winnicott para descrever as sensações de despedaçar-se, de ter uma queda infundável, de se sentir levado para alturas infinitas, de não ter relação com o próprio corpo e não ter orientação espaço-temporal (*idem*).

2.3.2 A fase de dependência relativa – 6 meses aos dois anos

Nesta fase, ocorre a união entre a vida psíquica e corporal do bebê que, conseqüentemente, consegue se situar no tempo e no espaço e se antecipar aos acontecimentos (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 191). O infante já reconhece os objetos e as pessoas que são parte da sua realidade externa e que eles não estão vinculados ao seu corpo. As manifestações

¹¹ *Idem*

¹² WINNICOTT, Espaço Winnicott – A Cultura Familiar. [on-line]. Disponível em <<http://psicologandonanet.blogspot.com.br/2008/03/teorias-de-desenvolvimento-winnicott.html>> Acesso em: 10/10/2012.

rotineiras de cuidados da mãe, como por exemplo, o de preparar um alimento, de conversar e se deslocar são ações percebidas pelo bebê, que reage corporalmente.

Segundo Winnicott, o infante experimenta uma “angústia depressiva”, isto é, uma inquietação, porque a mãe corre o risco de ser destruída com seus ataques agressivos (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 192). Isso acontece quando o bebê, em um período de refeição, por exemplo, bate na mão da mãe que tenta alimentá-lo e nega a “papinha” que lhe é levada a boca. Estes gestos criam no bebê um sentimento de culpa, por que a mesma mãe que é amada por tantos gestos de ternura, é também o objeto de seus gestos agressivos (*idem*). Sua “angústia depressiva” lhe impulsiona a manifestar gestos de reparação, primeiro no nível “fantástico”, em seguida no da realidade, por meio de gestos de ternura (*idem*). Estas ações de reparação são necessárias para que a criança suporte suas angústias. Mas, para conseguir tal restauração, necessita de uma “mãe suficientemente boa”, que sobreviva (*idem*). Após vivenciar várias situações semelhantes, a criança percebe que a mãe sobrevive várias vezes, isto é, a mãe terna de quem ele reconhece a voz e a face continua diante de si. “A sobrevivência da mãe” permite à criança “aceitar como suas as fantasias e os pensamentos pulsionais; distinguir progressivamente essas fantasias e pensamentos do que acontece na realidade externa; ter uma relação de excitação que não é destrutiva nem desestruturada” (*idem*).

A mãe durante a fase de dependência relativa, também altera e muda sua conduta diante do bebê, a qual Winnicott nomeou e “evolução psíquica” (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 191). Seu estado de identificação com o bebê torna-se menos intenso, retorna a sua vida pessoal e profissional. Neste momento, as mudanças dos cuidados para com o bebê são nomeadas de “falhas de adaptação” (*idem*). Estas falhas são ajustadas pela mãe, ao desenvolvimento do bebê, que consegue vivenciá-las e se adaptar a elas (*idem*). Segundo Winnicott, a progenitora será percebida pelo bebê de duas maneiras. Uma é aquela dos momentos calmos e tranquilos, que cuidou dele desde o nascimento: falou, embalou e brincou, de quem ele reconhece a voz e o rosto. Esta mãe é amada pelo bebê. A segunda é aquela, por exemplo, que na hora da refeição, em momentos de excitação é agredida por ele. A mãe “suficientemente boa” consegue conservar suas atitudes de cuidados e ternura diante do bebê que está reagindo diante das novas situações (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 192).

Progressivamente, o bebê percebe que ele e sua mãe estão separados e que depende dela para satisfazer suas necessidades. Winnicott identifica tais percepções como “a fantasia não corresponde à realidade”, isto é, após o bebê viver a fase de ilusão de onipotência, ele se depara com a desilusão, com as ausências periódicas da mãe (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 192). Para conseguir superar tal desilusão, geradora da “angústia depressiva”, a criança começa a manifestar os comportamentos de levar dedos e objetos à boca; segurar um pedaço de tecido que, às vezes, leva à boca; produzir atividades bucais acompanhadas de vários sons vocais, como “mm...mm...”; balbuciar e produzir as primeiras notas musicais, puxar fiapos de lã e fazer “bolotas” com as quais se acaricia. Tais ações são nomeadas de “fenômenos transacionais” e os objetos utilizados durante estas atitudes “objetos transacionais” (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 192).

O adjetivo “transacional” indica o lugar e a função, que esses fenômenos ocupam na vida psíquica da criança (*idem*). Eles são inseridos em um espaço intermediário entre a realidade interna e externa do bebê ao qual chamou de “espaço potencial”, pois nele ocorrem as trocas significativas entre mãe e bebê e o aparecimento da criatividade (WINNICOTT, 1975 *apud* STAHLSCHMIDT, 2002, p. 96). Estes fenômenos têm o papel de amortecedor no processo de conscientização da realidade externa (coisas e pessoas) e também do relacionamento desta com a realidade interna (fantasias pessoais) (*ibid.* p. 194). Eles são observáveis durante o momento em que o bebê se apegua a objetos, que podem ser algum bicho de pelúcia, paninhos ou outros, e os utiliza para diminuir sua ansiedade por estar separado da mãe (WINNICOTT, 1975 *apud* STAHLSCHMIDT 2002, p. 96).

O “objeto transacional” é repleto de significados. Ele representa a mãe com suas qualidades; “a transição da criança pequena que passa do estado de união com sua mãe, para o estado em que se relaciona com ela, como uma coisa externa e separada” (*idem*). Winnicott observa que o aparecimento deste “período transacional” é consequência da ação de uma mãe “suficientemente boa”. É um momento que faz parte do desenvolvimento sadio do bebê, por isso é importante ser respeitado por seus pais ou cuidadores (*ibid.* p. 194) para que o bebê conserve um sentimento de confiança, durante este período de amadurecimento e estabeleça uma capacidade pessoal para viver com originalidade, criatividade e otimismo diante da vida (WINNICOTT, 1975, *apud.* STAHLSCHMIDT 2002, p. 100).

A solução do bebê de substituir a mãe por algum “objeto transacional” é a demonstração de

sua capacidade criativa que, segundo Winnicott, é inata a todo o ser humano, pois este, desde que nasce, possui “o impulso motor profundo” (WINNICOTT, 2011, p.117) de buscar algo em algum lugar. Este conceito será retomado no capítulo 5 desta pesquisa.

O impulso criativo, portanto, é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou idoso – que se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa (WINNICOTT, 1971, p. 100).

O “espaço transacional” persiste ao longo de toda a vida do ser humano, que se ocupa com atividades lúdicas, criativas e variadas. O desenvolvimento do lactante continua e toma a forma de um intercâmbio contínuo entre a realidade interna e externa (WINNICOTT, 1983, p. 86).

Observamos que Winnicott (1983) demonstrou que a saúde mental do bebê se fortalece nos dois primeiros anos de vida, quando há a presença de uma “mãe suficientemente boa”, que se adapta às necessidades do bebê e exerce as funções de *apresentação do objeto*, o *holding* e o *handling*.

2.4 Teoria de desenvolvimento segundo Wallon (1879-1962)

Henri Wallon nasceu em 1879, em Paris, França. Graduou-se em medicina e psicologia e filosofia. Trabalhou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e ajudou a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Criou um laboratório de psicologia biológica da criança em 1925. Tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova em 1925. Ajudou a revolucionar o sistema de ensino Francês. Dedicou-se a maior parte de sua vida em conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças.¹³

¹³ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE MOGI DAS CRUZES, SÃO PAULO. Disponível em:
<http://www.sme.pmmc.com.br/site2011/index.php?option=com_content&view=article&id=525&Itemid=123#UkyEpobVBXk> Acesso em: 02/10/2013.

O período de evolução humana, do nascimento até a adolescência é o objeto de análise de Henry Wallon (1988), que utiliza a perspectiva da psicologia genética como suporte para suas hipóteses, já que esta ciência almeja o sentido dos fenômenos em sua origem e suas transformações, sem alterar sua unidade (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 16).

Wallon elabora seu próprio método para desenvolver seus estudos, “a análise genética comparativa multidimensional”¹⁴, por meio do qual analisa o fenômeno de transformação humana em várias determinações: as orgânicas, as neurofisiológicas, as sociais e a relação destas neste processo (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 16).

Alguns pressupostos sustentam a teoria de Wallon. São eles: o ser humano está continuamente em processo de mudanças, de transformações, desde o seu nascimento até sua morte; em cada momento do processo de transformação, cada indivíduo é uma totalidade, que é o resultado da integração dos conjuntos funcionais motor, afetivo e cognitivo. Neste contexto, as existências, individual e social, estão em um processo de transformação constante, de acordo com sua situação histórica. A concepção do desenvolvimento é de um desenvolvimento constante e inacabado e as crises ocorrem durante a mudança de um estágio de desenvolvimento para o seguinte, pelo fato de que as habilidades adquiridas não são suficientes para atender as solicitações inéditas do meio (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 16).

As duas dimensões do ser humano, o afetivo e o cognitivo, segundo Wallon estão vinculadas entre si e em constante interação, e configuram as manifestações motoras, cognitivas e afetivas do indivíduo em diferentes estágios de desenvolvimento (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 12).

A afetividade ocupa um lugar de primazia na psicogenética de Wallon (2005, p. 141), pois a considera responsável pela edificação do conhecimento ao afirmar que as influências afetivas que cercam a criança desde o seu nascimento, influenciam seu desenvolvimento mental. Assim, a emoção tem o papel fundamental na formação integral da pessoa e é considerada como “prelúdio do aparecimento da razão” (idem). Martinet (1981, p. 29) influenciado pela

¹⁴ Método que consiste em fazer uma série de comparações para esclarecer o processo de desenvolvimento: comparações da criança patológica com a normal; da criança normal com o adulto normal; do adulto de hoje com o de civilizações primitivas; das crianças normais de mesma idade, e de idades diferentes; da criança conforme as necessidades da investigação (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 16).

teoria de Wallon, também afirma: “as primeiras manifestações emotivas da criança precedem as possibilidades de sua consciência e também preparam o despertar desta”.

A partir da análise de suas observações, Wallon determina os princípios reguladores do desenvolvimento humano e o subdivide em quatro estágios: impulso emocional (0 a 12 meses); sensório-motor e projetivo (12 aos 24 meses); personalismo (3 a 6 anos); categorial (6 a 11 anos); puberdade e adolescência (11 anos em diante) (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 12).

Wallon ressalta que a interação dos fatores orgânicos e sociais é relevante para proporcionar condições satisfatórias para o surgimento das atividades de cada estágio e que estes dois fatores definem as possibilidades e os limites destas, isto é, cada indivíduo existe como estrutura orgânica e fisiológica por que está imerso na sociedade de uma determinada época (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 12).

Em cada estágio, segundo o autor, predomina um dos conjuntos funcionais: ou o motor, ou o afetivo ou o cognitivo, e uma das direções: a centrípeta (usada para o conhecimento de si) ou a centrífuga (para o conhecimento do exterior) (MAHONEY et. al. 2006, *apud* FOLONI, 2010, p. 36).

Além de reconhecer que a ordem em que sucedem os estágios de desenvolvimento é uma sequência necessária, Wallon (2005, p. 111) observa que durante a passagem de um estágio para o seguinte, ocorre a agregação de novos conhecimentos aos adquiridos em estágios anteriores, além da reformulação dos conhecimentos e dos comportamentos.

O Estágio Impulsivo emocional e o Estágio Sensório-motor e Projetivo serão descritos a seguir, por apresentarem manifestações de desenvolvimento da faixa etária contemplada nesta dissertação.

2.4.1 O Estágio Impulsivo Emocional (0 a 12 meses)

Este estágio corresponde ao primeiro ano de vida e é caracterizado por duas fases: a impulsiva (0 a 3 meses) e a emocional (3 a 12 meses). Durante a primeira, o comportamento do bebê é

caracterizado por funções fisiológicas como a respiração, sono, alimentação e um sentimento confuso sobre o próprio corpo (BOATO, 2009, p. 48). Pode-se observar a predominância de atividades que visam à exploração do próprio corpo diante de suas sensibilidades externas e internas e que são globais e desestruturadas; predominam os movimentos bruscos e desordenados de enrijecimento e relaxamento da tensão muscular; os movimentos que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação das necessidades pessoais são selecionados; esses movimentos após serem escolhidos começam a funcionar como instrumentos expressivos de estados de bem estar e mal estar (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 13).

Durante a segunda fase (3 a 12 meses), os padrões emocionais de medo, alegria, raiva e outros podem ser observados; o processo de discriminação de formas de se comunicar através do corpo começa a ser manifestado pelo bebê (idem). Segundo Wallon (1975a, p. 206) há entre o bebê e o adulto uma relação de simbiose alimentar, que será sucedida por uma simbiose afetiva. A primeira iniciada ao nascer a partir da primeira mamada, e a segunda manifestada aproximadamente aos três meses (idem). Este processo nutrirá o desenvolvimento emocional da criança que está unida à mãe em uma matriz única e indistinta - uma completando a outra: suprema perfeição (WALLON, 1975a, p. 206). A mãe reconhece à distância o choro de seu bebê, seja este de fome, frio ou necessidade de trocar a fralda. Ao passo que o bebê reconhece as características de sua mãe (idem).

Neste período, o infante consegue comunicar-se com as pessoas do seu meio, principalmente com sua mãe, por meio de gritos, sorrisos, com sinais de satisfação e insatisfação (WALLON, 1975a, p.206). Estas manifestações do bebê representam o laço afetivo dele com o adulto, que o corresponde, e demonstram que o bebê, desde o nascimento, é um ser social (idem).

Apesar dos movimentos da criança ainda serem descargas de energia muscular, em que as reações tônicas se mostram como movimentos impulsivos de movimentos reflexos, eles são carregados de uma carga afetiva e emocional (WALLON, 1975b, p. 134). Estas ações do bebê são consideradas como manifestações de uma “pré-consciência” e são utilizadas por ele para comunicar-se inicialmente com seu ambiente (MARTINET, 1981, p. 126). Assim o infante emocionalmente motivado estabelece as suas primeiras formas de socialização (WALLON, 1975a, p. 153). A emoção é um impulsionador da ação do bebê (expressões e manifestações motoras inculcadas de significados de alegria, tristeza, surpresa entre outros), ou seja, a ação

reflexa do bebê é considerada uma pré-linguagem afetiva direcionada às pessoas (BOATO, 2009, p. 50). Tais manifestações do bebê também podem ser relacionadas ao conceito de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, TREVARTHEN, 1999/2000, p. 29-52) que será estudado mais amplamente nos capítulos 3, 4 e 5 desta pesquisa.

2.4.2 Estágio Sensório-motor e Projetivo (12 meses a dois anos)

Este estágio é caracterizado pelas aquisições da marcha e da linguagem, que ampliarão as formas da criança se relacionar com o outro e com o meio (BOATO, 2009, p. 50).

A nova postura da criança diante do mundo, segundo Wallon, caracteriza o período sensório-motor, quando a criança está empenhada em construir a realidade e por isso denominou sua inteligência de “inteligência prática” (DANTAS, 1992, p. 42). Neste período, há a concentração em atividades de exploração do espaço físico por meio dos atos de agarrar, manipular, segurar, apanhar, andar e outros, que são simultaneamente acompanhadas pela fala e por gestos; inicia-se o processo de discriminação de objetos (MAHONEY, ALMEIDA, 2009, p. 13).

Por ser mais independente nesta fase, a criança alcança, ultrapassa objetos, locomove-se, explora e constrói seu espaço e pouco a pouco através de ações práticas, conquista seu ambiente (BOATO, 2009, p. 51). A motricidade ainda é limitada, mas torna-se mais ampla à medida que a criança coordena as ações e as pratica repetidamente em um processo de ensaio e erro (idem). As conquistas motoras da criança são estimuladas pelos incentivos afetivos proporcionados pelos adultos, que se tornam estímulos para o infante desejar e conquistar novas práxis, que são os sistemas de movimentos coordenados em função de um objetivo a ser alcançado (idem).

No estágio projetivo, é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais, quando a capacidade da criança de se deslocar, lhe proporciona maior autonomia, condições de conquistar sua realidade além de favorecer a organização de suas primeiras representações mentais por meio de suas percepções e manipulação dos objetos (WALLON, 1981, p. 179).

Nesta fase, a linguagem apresentada pela criança é subjetiva e real, isto é, o infante se interessa pelas palavras que representam os objetos concretos e que lhe são afetivamente

significativos (GALVÃO, 1998, p. 118). Neste momento, a linguagem favorece a capacidade da criança de organizar e expressar verbalmente seus sentimentos (BOATO, 2009, p. 51). A fala neste período é acompanhada de muitos gestos, por que a capacidade da criança de pensar, ainda está em desenvolvimento e, conseqüentemente, ela necessita do apoio de seus gestos expressivos para transmitir a mensagem que deseja (BOATO, 2009, p. 52). Neste estágio *projetivo*, a mensagem mental da criança é projetada através dos gestos integrados com as palavras durante o processo de comunicação (WALLON, 1975a, p. 80).

Concluimos que Wallon (1975) apesar de reconhecer as duas dimensões do ser humano – o afetivo e o cognitivo – considera que a afetividade tem um papel fundamental na formação integral da pessoa, principalmente nos vinte e quatro meses iniciais de vida, quando a afetividade sustenta a relação mãe/bebê e favorece o desenvolvimento cognitivo deste.

2.5 A teoria de desenvolvimento emocional segundo René Spitz (1887-1974)

René A. Spitz, médico e especialista em psicologia infantil, dedicou seus estudos experimentais à interação emocional entre mãe e bebê e a influência desta relação no desenvolvimento do bebê. A partir das concepções de Freud sobre o desenvolvimento infantil, Spitz estabeleceu sua própria teoria.

Spitz foi um dos primeiros a utilizar a metodologia científica de investigação em crianças da primeira infância, a partir do nascimento. Desenvolveu suas próprias técnicas de observação e de registros por meio de filmes, testes e grelhas de observação, que para a época eram inéditas. O seu trabalho baseou-se em observações diretas e experimentos com crianças, aproximando assim a psicanálise ao método experimental.

O objetivo deste autor é o de explicar a origem da relação de objeto e da comunicação humana. Para tal, apresenta o desenvolvimento do bebê, na primeira infância¹⁵, em três estágios: o *pré-objeto* ou *sem objeto*, o *precursor do objeto* e o *objeto libidinal*.

Tais estágios são identificados por Spitz (1987, p. 27) durante o desenvolvimento do bebê por

¹⁵ Primeira infância é o nome dado aos primeiros anos de vida, em particular, os três primeiros, de um ser humano, que são marcados por intensos processos de desenvolvimento. Informações extraídas do *site* <http://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_inf%C3%A2ncia> Acesso em: 22/02/2012.

meio de “indicadores” que correspondem a comportamentos específicos deste. O autor demonstra que há um fator comum que sustenta o desenvolvimento dos três estágios: a interrelação mãe/bebê. E finalmente apresenta as anomalias psicológicas, quando há ausência da relação mãe/bebê ou cuidador/bebê. Para tal, observou crianças em instituições e estudou as patologias resultantes da falta do cuidado materno.

Neste trabalho vamos apresentar de forma concisa a teoria deste autor e destacar principalmente a relação mãe/bebê como um processo de comunicação.

2.5.1 O estágio não-objetal

Segundo Spitz (1987), o aparelho perceptivo do recém-nascido é protegido do mundo exterior por uma barreira extremamente alta ao estímulo (SPITZ, 1987, p. 28). Essa barreira protege o bebê da percepção dos estímulos ambientais (idem). Spitz faz especulações sobre inexistência da capacidade perceptiva do bebê nos primeiros dias até aproximadamente a sua quarta semana de vida, apesar de reconhecer que o recém-nascido demonstra reações de desprazer desde o nascimento, quando o nível dos estímulos externos ultrapassa o limite da barreira do estímulo e rompe sua quietude (SPITZ, 1987, p. 28). É importante observar que este conceito está sendo superado por pesquisas recentes, que mostram que a capacidade perceptiva do bebê, inclusive do recém-nascido, é muito maior do que se costumava pensar (DISSANAYAKE, 2000; STERN, 1985, 1999; TREVARTHEN, 2001b, 2004, 2010; MALLOCH e TREVARTHEN, 2009, *apud* PARIZZI, 2011, p. 49).

Neste mesmo estágio, toda a percepção do bebê, segundo Spitz, passa pelos sistemas interoceptivo e proprioceptivo¹⁶ (SPITZ, 1987, p. 28). O recém-nascido, segundo o autor, reage a partir da percepção da necessidade comunicada por esses sistemas. Por exemplo, chora quando está com fome, ou sede ou sono ou sente alguma dor (idem).

A reciprocidade entre mãe e filho neste período é o fator mais importante para tornar a criança

¹⁶ Sistemas interoceptivo e proprioceptivo: o primeiro refere-se às sensações viscerais e o segundo a sensações profundas que pertencem ao sistema musculoesquelético. Informação extraída do *site* <http://portalantigo.cefid.udesc.br/laboratorios/anatomia/neuroanatomia/14_Estesiologia-sensorial.pdf> Acesso em: 09/01/2013.

capaz de construir gradualmente uma imagem coerente de seu mundo (SPITZ 1987, p. 32). A relação entre mãe e bebê, denominada de “diálogo” por este autor, representa o ciclo sequencial de “ação-reação-ação”. Spitz (1987, p. 33) destaca que tal ciclo torna o bebê capaz de transformar gradualmente os estímulos sem significados em signos¹⁷ significativos. Tal interação mãe-bebê cria para este um mundo exclusivo seu, com um clima emocional específico entre ele e sua mãe (idem), que favorece a emergência dos primeiros afetos (idem).

Os afetos apresentam-se de forma rudimentar no recém-nascido (SPITZ, 1987, p. 62). Segundo Spitz, os precursores dos afetos do bebê que acabou de nascer são: a excitação de qualidade negativa e o seu estado oposto, a quietude (idem). Tais precursores do afeto surgem como uma função de necessidade que precisa ser satisfeita (SPITZ, 1987, p. 63). Entre o período intermediário entre a necessidade de satisfação do bebê e suprimento oferecido pela mãe, existe um período de espera, que Spitz (1987) aponta como um instrumento de adaptação importante para a formação dos traços mnemônicos.¹⁸

Durante o período “pré-objetal” à maturação e o desenvolvimento do bebê combinam-se e provocam a mudança da percepção deste, da percepção do que está próximo para o que está distante (SPITZ, 1987, p. 57). Aproximadamente a partir da quarta semana, Spitz (1987) considera a experiência de amamentação é um importante estímulo responsável pela transição da percepção exclusivamente por contato do bebê para a percepção à distância (idem). Spitz (1987) observa que a face humana, representada pela face da mãe é o percepto visual mais disponível ao bebê desde que nasce e o primeiro a ser estruturado mentalmente ante os vários tipos de manchas de luz sem nenhuma forma (SENDEN, 1932, *apud* SPITZ, 1987, p. 61).

Segundo Spitz, o bebê apresenta três órgãos com função de percepção primitiva: a mão, o

¹⁷ Signo é tudo aquilo que sob certos aspectos, que em alguma medida, substitui outra coisa, representando-a para alguém (definição de Charles Sanders Peirce). Uma das primeiras teorias do signo foi proposta por Santo Agostinho: “um signo é uma coisa que além da espécie ingerida pelos sentidos, faz por ela própria, vir ao pensamento qualquer outra coisa. O signo representa o presente em sua ausência.” Informação extraída do *site*: <<http://comunicarexpress.blogspot.com.br/2010/05/signo.html>> Acesso em: 09/01/2013.

¹⁸ Mnemônico é um conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização. Consiste na elaboração de suportes como os esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases relacionadas com o assunto que se pretende memorizar. Recorrer a esses suportes promove uma rápida associação e permite uma melhor assimilação do conteúdo. Está comprovado que a memória humana armazena informações com mais facilidade quando estas são associadas a sequências organizadas e simples que vão ajudar a gravar eficazmente os dados. Os mnemônicos podem ser criados livremente, desde que façam sentido para quem memoriza. Informação extraída do *site* <<http://www.significados.com.br/menmonico/>> Acesso em: 08/07/2012.

labirinto¹⁹ e a superfície externa da pele. Estes, segundo o autor, estão subordinados ao sistema central perceptual da cavidade oral. No recém-nascido, esses quatro, inicialmente operam conjuntamente por não ter ocorrido diferenciação entre várias modalidades sensoriais. A estimulação destes órgãos (mão, labirinto e superfície da pele) favorece a reação de padrões específicos de comportamento do bebê (SPITZ, 1987, p. 55). Isso significa que as sensações, mediadas pelos órgãos mencionados, incorporam-se, combinam-se e favorecem a sensibilidade do bebê como uma experiência situacional unificada, que propicia satisfação de alguma necessidade do bebê e reduz sua tensão após um período de excitação (SPITZ, 1987, p. 56).

O início do desenvolvimento da percepção (percepção primária mediada pela cavidade oral) é observado por Spitz como o fluxo e refluxo de dois afetos primários manifestados pelo bebê: o de desprazer e o de prazer.

A região oral do recém-nascido é essencial para a sua sobrevivência e apresenta duas funções: a ingestão e a percepção (SPITZ, 1987, p. 63). A primeira é responsável pela sobrevivência imediata do indivíduo. A segunda se subdivide em cinco modalidades executivas: tato, paladar, olfato, visão e audição. Tais sentidos proporcionam a comunicação entre mãe/bebê, por meio de sinais sinestésicos inseridos em um quadro onde o “clima afetivo” é estabelecido entre mãe e filho (idem), assunto que será estudado nos capítulos 4 e 5 desta pesquisa.

A repetição das experiências vivenciadas pelo bebê proporcionadas pela relação mãe/filho, de prazer de desprazer e a conseqüente satisfação ou frustração, em situações idênticas e cotidianas irá estimular o bebê a manifestar o afeto de prazer por meio de um sorriso, ou o de desprazer através do choro (SPITZ, 1954, *apud* DUQUE, p. 3)²⁰

2.5.2 O estágio “precursor do objeto”

Aproximadamente, no segundo mês de vida, o rosto humano torna-se um objeto percebido e

¹⁹ O labirinto vestibular é uma parte do ouvido interno, no, constituído pelo sáculo e pelo utrículo, que são os órgãos do sentido do equilíbrio e que informam o nosso cérebro sobre a posição do corpo no espaço. Informação extraída do *site* <http://telecom.inescn.pt/research/audio/cienciaviva/constituicao_audicao.html> Acesso em: 01/07/2012.

²⁰ DUQUE, Celeste, *Desenvolvimento humano na primeira Infância* – perspectiva de René Spitz. Scribd. Reflexão/síntese, Abril 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2437175/Desenvolvimento-na-primeira-infancia-Perspectiva-de-Rene-Spitz>> Acesso em: 14/06/2012.

preferido do bebê. Neste período, a criança é capaz de distinguir a face humana dentro de seu ambiente visual. O rosto passa a ser o objeto de destaque para o bebê (SPITZ, 1987, p. 65).

O rosto humano em movimento é um estímulo que provoca no bebê, aproximadamente no terceiro mês, uma reação específica da espécie humana: o sorriso. Este é “a primeira manifestação comportamental, ativa, dirigida e intencional do bebê.” Neste período, o processo de maturação física e o desenvolvimento psicológico proporcionam ao bebê a capacidade de usar e coordenar parte de seu equipamento somático para expressar uma experiência psicológica: responder ao rosto adulto com um sorriso (SPITZ, 1987, p. 65). Algumas condições, segundo Spitz, são necessárias para tal resposta do infante. O rosto do adulto precisa estar de frente ao rosto do bebê e também se mover. Spitz (1987) observou variações desta resposta entre bebês de menos de um mês a seis meses (SPITZ, 1987, p. 66).

Spitz (1987) observa que o primeiro sorriso apresentado pelo bebê tem uma função diferente do sorriso de reconhecimento das pessoas conhecidas que ocorre posteriormente. As experiências de Spitz demonstraram que o bebê sorri inicialmente, por causa dos olhos do adulto e seu movimento de cabeça (SPITZ, 1987, p. 67). Spitz (1987) concluiu que o primeiro sorriso do bebê não é uma resposta ao rosto de um ser humano, mas a uma parte dele que representa uma “Gestalt”²¹ sinal, que é representado pelos olhos do adulto neste contexto.

A diáde mãe-e-filho, segundo Spitz (1987, p.72), apesar de ser assimétrica, apresenta um *feedback* entre mãe-e-filho e filho-e-mãe. Ainda que as contribuições de participação da mãe sejam diferentes das reações do filho, Spitz reconhece que um complementa o outro (idem).

A mãe é um parceiro humano do bebê que, desde o parto, provoca o desenvolvimento contínuo deste. A partir do nascimento, a progenitora é a mediadora da percepção, da ação, do *insight*²² e de todo o conhecimento do bebê. Sua presença é constante, onde há o cuidado e a

²¹ Gestalt, palavra alemã sem tradução exata em português, refere-se a um processo de dar forma, de configurar "o que é colocado diante dos olhos, exposto ao olhar": A palavra *gestalt* tem o significado " (...)de uma entidade concreta, individual e característica, que existe como algo destacado e que tem uma forma ou configuração como um de seus atributos. Informação extraída do *site*: <<http://www.methodus.com.br/artigo/84/primordios-da-psicologia-da-forma.html>> Acesso 07/02/2012. De acordo com a teoria *gestáltica*, não se pode ter conhecimento do "todo" por meio de suas partes, pois o todo é maior que a soma de suas partes: "(...) "A+B" não é simplesmente "(A+B)", mas sim um terceiro elemento "C", que possui características próprias". Informação extraída do *site*: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gestalt#cite_note-HV-4> Acesso em: 07/02/2012.

²² *Insight* é considerado sinônimo de intuição. A palavra intuição também tem, na sua raiz, a presença do sentido da vista, pois vem do latim, *intuitio*, que significa olhar. É definida como um modo de olhar

demonstração de afeto. A face materna apresentada ao infante diariamente, estimula o bebê a discriminar o rosto da mãe em relação ao ambiente. A face materna se torna cada vez mais significativa para o bebê (SPITZ, 1987, p. 72 e 73).

O processo de seleção de uma entidade significativa, como a face da mãe, a partir de um universo de coisas sem significado e seu estabelecimento como uma “Gestalt-sinal” faz parte da natureza do processo de aprendizado do ser humano (SPITZ, 1987, p. 73). Este processo representa uma transição do estado de percepção emocional para o de diferenciação (idem). Neste período o bebê passa a discriminar uma pessoa, a mãe.

A mãe oferece inúmeros estímulos ao bebê enquanto o amamenta. O seio e os dedos maternos proporcionam estímulos táteis, que favorecem o desenvolvimento da percepção e da orientação do bebê, que conseqüentemente, reage aos movimentos maternos. Spitz destaca que a voz materna também apresenta estímulos acústicos vitais, que são os pré-requisitos para o desenvolvimento da fala (SPITZ, 1987, p. 73), assunto que será novamente abordado nos próximos capítulos.

A aquisição da fala, como um fenômeno psicológico, demonstra como o bebê transita de um estado de passividade “(onde a carga de tensão obedece ao princípio do prazer e do desprazer)” para o estado de atividade (SPITZ, 1987, p. 73). Inicialmente a voz do bebê é um meio deste descarregar a tensão. Posteriormente, os sons vocais do infante passam a fazer parte de um “jogo sonoro”, quando esse começa a repetir os próprios sons que emite. Inicialmente o bebê não discrimina os sons que produz com os do ambiente. A distinção da origem sonora (de si com o do ambiente) ocorrerá após o amadurecimento orgânico, que ocorre durante os dois primeiros meses, quando os vários setores dos órgãos da percepção se separam (idem).

A partir dos três meses, o bebê se torna consciente que pode ouvir os sons que produz e que estes são diferentes dos sons externos. Consegue neste período controlar o som que emite e entreter-se com ele (SPITZ, 1987, p. 73).

Spitz supõe que durante o período “precursor ao objeto”, quando o som vocal se torna objeto

de prazer consciente do bebê é o momento em que este vivencia sua onipotência (SPITZ, 1987, p. 73). Apesar da vocalização do bebê, segundo Spitz (1987) ser ainda uma manifestação de descarga, de redução de tensão e de prazer, já existe uma característica nova: o bebê domina o som que produz (idem).

A partir aproximadamente do terceiro mês o bebê apresenta monólogos balbuciantes. Spitz notou como o bebê produz sons com variação rítmica, repetitiva, linguais e labiais; ele se ouve com atenção e repete seus balbucios várias vezes; cria seu próprio eco, que é a sua primeira imitação acústica (SPITZ, 1987, p. 73).

Seis meses mais tarde, o bebê utilizará tal competência para imitar os sons produzidos pela mãe. Esta ação do infante ilustra a passagem do período narcisista ao nível das relações objetais. No final de um ano, o bebê repete os sons e algumas palavras da mãe. Ele demonstra que seu objeto autista (ele mesmo) é substituído pelo objeto do mundo externo, o da pessoa da mãe (SPITZ, 1987, p. 74). O bebê utiliza as regiões facial, bucal e faríngea, para a transmissão de mensagens afetivas (SPITZ, 1987, p. 105). Assim, o autor reconhece que elementos sonoros fazem parte da comunicação entre mãe-bebê. Este assunto, relevante para esta pesquisa, será retomado nos capítulos 3, 4 e 5.

O aparecimento e o desenvolvimento da consciência do bebê estão diretamente relacionados ao meio ambiente, que inicialmente é representado pela mãe ou seu substituto (SPITZ, 1987, p. 76). Apesar de Spitz observar que várias pessoas influenciam emocionalmente o bebê, além do ambiente cultural e seus costumes, reconhece que na cultura do ocidente, a mãe exerce a maior parte da influência emocional na criança. Nesta relação de mãe-filho, é preciso considerar dois pontos: a mãe como o ambiente e o bebê com sua potencialidade congênita (idem).

A mãe é responsável por criar um “clima emocional”, um ambiente favorável para o aparecimento e o desenvolvimento da consciência²³ do bebê. Este autor reconhece que as experiências afetivas constantes proporcionadas pela mãe por meio de seus cuidados e demonstração de amor são vitais também para a sobrevivência do bebê (SPITZ, 1987, p. 74). A dedicação amorosa da mãe é essencial durante os primeiros meses de vida do bebê porque a

²³ Com origem no vocábulo latim conscientia (“com conhecimento”), a consciência é o ato psíquico mediante o qual uma pessoa enxerga a sua presença no mundo. Informação extraída do site: <<http://conceito.de/consciencia#ixzz2eDkm2r10>> Acesso em: 07/05/2013.

percepção afetiva e os afetos predominam na experiência deste. Sob o ponto de vista psicológico, os afetos do bebê serão orientados pelos afetos da mãe (SPITZ, 1987, p. 74). Este comportamento da mãe insere-se plenamente no conceito de parentalidade intuitiva (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996), assunto que será tratado nos próximos capítulos.

Os fatores relevantes para o estudo de Spitz são, de um lado, a mãe com a individualidade madura e estruturada; do outro, a criança, cuja individualidade abre-se, desenvolve-se e estabelece-se progressivamente; e a relação circular contínua estabelecida por ambos (SPITZ, 1987, p. 76).

2.5.3 O objeto libidinal

Uma mudança no comportamento do bebê é visível no período do objeto libidinal. Entre o sexto e oitavo mês aproximadamente, o bebê deixa de sorrir para as pessoas estranhas, ainda que estas apresentem seu sorriso e balancem a cabeça (SPITZ, 1987, p. 111). O choro, o desviar o olhar para baixo, o esconder os olhos com as mãos são algumas entre outras reações do bebê neste período ao estar diante de uma pessoa desconhecida. Tal reação demonstra que a capacidade para a diferenciação da criança está desenvolvida. Neste momento, o bebê compara o percepto do rosto de um estranho com os traços do rosto da mãe que estão memorizados. Tal reação é denominada por Spitz de “ansiedade dos oito meses”, e também considerada a primeira manifestação de ansiedade do ser humano (SPITZ, 1987, p. 115). Neste momento, um percepto do presente é comparado com traços de memória do passado.

Tal demonstração de traços de memória na reação da criança, segundo Spitz (1987, p. 115), demonstra que ela estabeleceu uma “verdadeira relação objetual, e que sua mãe tornou-se seu objeto libidinal, isto é, o seu objeto de amor”.

2.5.4 O processo de interação mãe e bebê e suas consequências ao desenvolvimento do bebê

Segundo Spitz (1976, *apud* DUQUE, 2008, p. 3)²⁴ a maturação²⁵, juntamente com os

²⁴ DUQUE, Celeste, Desenvolvimento humano na primeira Infância – perspectiva de René Spitz. Scribd. Reflexão/síntese, Abril 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2437175/Desenvolvimento-na-primeira-infancia-Perspectiva-de-Rene-Spitz>> Acesso em: 20/04/2012.

estímulos proporcionados pela mãe, favorece o desenvolvimento²⁶ interativo do bebê. As ações de cuidado conscientes e inconscientes da mãe para com o bebê são denominadas “processos de modelagem”, porque durante este período de adaptação entre mãe e filho, ocorrem várias trocas de informações entre eles (idem). Ambos relacionam-se como dois parceiros e se influenciam de forma circular (idem) apesar do bebê não se comunicar como a mãe com a linguagem oral. A comunicação mãe-bebê ocorre por intermédio de sinais sinestésicos²⁷, no “quadro de um clima afetivo”, que se estabelece entre eles. O bebê utiliza as regiões facial, bucal e faríngea, para a transmissão de mensagens afetivas que Spitz, (1987, p. 105) reconhece como elementos sonoros que fazem parte da comunicação entre mãe-bebê. Este assunto será retomado no capítulo 5 deste trabalho.

A repetição de experiências de prazer que geram satisfação e as de desprazer geradoras de frustrações, vivenciadas pelo bebê em seu ambiente cotidiano, favorecem o aparecimento dos primeiros afetos. Estes são manifestados pelo “sorriso” ou pelo choro. Spitz conclui que tal processo ocorre quando há traços de memória (SPITZ, 1954, *apud* DUQUE, 2008, p. 3)²⁸.

Os afetos de desprazer e de prazer são importantes para o desenvolvimento do bebê. Vivenciar frustrações seguidas de experiências de satisfação proporciona à criança a aquisição de níveis progressivos de autonomia (SPITZ, 1954, *apud* DUQUE, 2008, p. 3)²⁹.

Os doze primeiros meses iniciais de vida constituem um período onde a criança é totalmente indefesa e incapaz de sobreviver por seus próprios recursos e a atuação da mãe é fundamental: “O que falta a uma criança é compensado e suprido pela mãe, que provê a satisfação de todas as suas necessidades” (SPITZ, 1987, p. 3). Esse autor reconhece que os cuidados proporcionados pela mãe faz com que o bebê desenvolva suas potencialidades somáticas e

²⁵ “Maturação: desdobramento de funções filogeneticamente desenvolvidas e inatas das espécies. Estas funções emergem no curso do desenvolvimento embrionário, ou aparecem após o nascimento e se tornam manifestas nos estágios posteriores (SPITZ, 1987, p.4).”

²⁶ “Desenvolvimento: emergência de formas de função e de comportamento, que constituem o resultado de intercâmbios entre o organismo de um lado e o meio interno externo do outro (idem).”

²⁷ A palavra sinestesia tem origem na soma das palavras gregas "syn", que significa junto, e "aisthesis" (percepção). O termo, portanto, quer dizer junção de sensações. Ex: uma pessoa que ouve cores ou sente o gosto de objetos que toca. Informação extraída no *site*:

<<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070503033402AAjBY0I>> Acesso em: 07/07/2013.

²⁸ Informação extraída do *site*: <<http://pt.scribd.com/doc/2437175/Desenvolvimento-na-primeira-infancia-Perspectiva-de-Rene-Spitz>> Acesso em: 02/03/2013.

²⁹ Idem

psicológicas (idem).

A teoria de Spitz contribuiu para o enriquecimento do conhecimento no que tange a formação da personalidade infantil no período pré-verbal e as inter-relações emocionais entre mãe e bebê. Sua linguagem direta e simples oportunizou o acesso de tal conhecimento às pessoas fora do meio psiquiátrico, como mães e outras pessoas que trabalham com crianças (SPITZ, 1987, *apud* FREUD, 1987, p. XII).

2.6 A competência do bebê para se comunicar, segundo Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz

Os cinco autores estudados, Piaget (1987/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1983), Wallon (1975) e Spitz (1987) apresentam um ponto comum, bastante significativo para esta pesquisa: o bebê, desde o nascimento, manifesta competências para se comunicar com o meio ambiente. Também reconhecem que, apesar dessa competência aparentemente inata para interagir com o mundo, a criança necessita de um ambiente favorável que a estimule. Cada um dos autores enfatiza pontos específicos:

Piaget (1987/1966) centra-se nas reações sensório-motoras progressivas baseadas em sua interação com o objeto; Vygotsky (1984), na competência inata do bebê em dialogar com o meio ambiente, mediada por uma pessoa mais experiente, um adulto ou uma criança mais velha; Wallon (1975) destaca a importância do afeto, “motor” na relação comunicativa entre adulto e bebê; Winnicott (1983) enfatiza o ambiente favorável, onde há a presença de uma mãe “suficientemente boa” ou seu substituto, que saiba se comunicar com o bebê e consiga entender as mensagens que este lhe transmite; e Spitz (1987) apresenta a relação mãe e bebê, onde a comunicação, que existe desde o nascimento, amplia-se e estimula seu constante desenvolvimento.

Vygotsky (1896-1934) aproxima-se de Piaget quando sustenta a relação de interação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, mas se distancia deste, 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).

Os balbucios, forma inicial de linguagem falada, foram citados pelos autores como um importante recurso utilizado pelo bebê para se comunicar.

Sabe-se que o bebê, desde o seu nascimento interage ativamente com o seu meio produzindo vários tipos de sons vocais, que se modificam ao longo de seu desenvolvimento (PARIZZI, 2005, p. 72). Segundo Piaget, o bebê regula a sua própria produção sonora a partir dos sons que percebe em seu meio ambiente e das vozes de outras pessoas que agem diretamente sobre a sua (PIAGET, 1987/1966, p. 78). Em outras palavras, o bebê constrói seu “repertório sonoro”, vital para a aquisição da linguagem, a partir de sua relação com o mundo, com o qual ele é capaz de se comunicar desde muito precocemente na vida (MALLOCH E TREVARTHEN, 2009, p. 1).

Para Piaget (1987/1966), o mundo sonoro provoca nos bebês um grande interesse. Desde o quarto mês, os bebês passam a interagir com o meio através de processos destinados a fazer durar “espetáculos interessantes” e a própria voz parece ser o brinquedo favorito dos bebês nesta etapa da vida (PIAGET, 1982/1966, p.154). Spitz (1987) denomina a ação de repetir os próprios sons de “jogo sonoro” e afirma que este tipo de jogo se torna objeto de prazer consciente.

Quando o bebê interage com o mundo, “falando” por meio de balbucios com os outros e para os outros, ocorre o que Vygotsky denomina de “fala socializante” (OLIVEIRA)³⁰. Desta maneira, o homem age e dialoga com seu ambiente desde o seu nascimento, o que certamente promove seu desenvolvimento, já que as informações que aprende são de um ambiente organizado e estruturado (OLIVEIRA)³¹.

A mãe é o principal receptor das mensagens emitidas pelo bebê, segundo Wallon (1975), Winnicott (1988) e Spitz (1987), além de ser considerada a pessoa responsável por estimular e favorecer a contínua manifestação de comunicação do bebê a partir do nascimento. Wallon (1975) atribui os gritos e sorrisos do bebê a partir do terceiro mês como manifestações de afeto, para com o adulto, que na maioria das vezes é sua mãe, que o corresponde e o estimula a continuar. Ao relacionar as manifestações vocais do bebê e as respostas da mãe, Wallon

³⁰ Oliveira, Marta Kohl de - Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico”, [vídeo on-line] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

³¹ Idem.

exemplifica a “protoconversa expressiva” que segundo Trevarthen (2004) é uma forma de comunicação que ocorre com o bebê e seus pais antes dos três meses.

Para Spitz (1987), a primeira manifestação sonora do infante é o choro, que é considerado como a manifestação do bebê de demonstrar seu afeto de desprazer. O choro também é mencionado por Piaget (1987/1966), e considerado o substrato para todas as vocalizações posteriores, que são apresentados por Spitz (1987) ao descrever a evolução dos sons produzidos pelo bebê desde o nascimento até o primeiro ano de vida. Os sons vocais, os monólogos balbuciantes, a imitação dos sons produzidos pela mãe até a repetição das primeiras palavras, demonstram a necessidade do bebê de interagir, e quando correspondido, absorve, aperfeiçoa, adapta-se as formas de comunicação oferecidas pelo meio. Como já mencionado anteriormente, esta capacidade demonstrada pelo bebê tem sido comprovada por estudos atuais, que revelam que este é capaz de desenvolver protoconversas expressivas com seus pais e cuidadores antes dos três meses (MALLOCH e TREVARTHEN, 2009, p. 1). Características musicais são reconhecidas nas manifestações sonoras do bebê, no período próximo aos três meses, quando Spitz descreve que o bebê produz monólogos balbuciantes variações rítmicas, que são reconhecidos por Malloch (1999/2000, p. 29-52) como manifestação de uma habilidade inata universal, assunto que será tratado nos capítulos 4 e 5.

Durante a execução das três funções de cuidados para com o bebê, nomeadas por Winnicott (*apud*, ARCANGIOLI, 1995, p. 183) de *apresentação do objeto*, o *holding* e o *handling*, a voz materna é apresentada como uma das manifestações interativas e de cuidado que favorece o desenvolvimento da potencialidade do bebê para se comunicar.

Sons vocais, balbucios e “notas musicais” são manifestações sonoras do bebê, que estão presentes no período de interação de mãe e bebê, identificado por Winnicott (1962, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 192) de “espaço potencial”, por que nele ocorrem trocas entre mãe e bebê. Podemos supor que estas trocas, são como um diálogo em um processo de comunicação, identificado por Malloch (2000, p. 29), “como uma protoconversa”, por que provavelmente ocorreu uma troca de informações e afetos, por meio de gestos e sons, que foram imitados e recriados por mãe e bebê, de maneira alternada, como em um diálogo de pessoas que utilizam a língua como recurso comunicativo.

Estas manifestações sonoras do bebê, além de demonstrarem sua provável competência inata

para comunicar-se, também demonstram que houve influência do meio ambiente sonoro. Este fato pode ser confirmado na fala de Winnicott (1962, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 185) quando o autor diz que o meio ambiente é representado inicialmente pela mãe suficientemente boa, que conhece a fragilidade e a sensibilidade auditiva do bebê e que proporciona cuidados diários, pela fala e o canto, estabelece uma rotina para o bebê e proporciona a este a oportunidade de ter contato com a realidade externa, além de auxiliá-lo a estabelecer pontos de referências, que são indispensáveis para que continue a se integrar no tempo e espaço.

Winnicott (1962, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 185) e Spitz (1987, p. 73) identificam a presença de características musicais nas vocalizações do bebê, apesar de não haver conhecimento na época sobre o conceito de musicalidade comunicativa, que será estudado no capítulo 4.

Outro recurso importante utilizado pelos bebês visando à comunicação com o mundo são os movimentos corporais.

Spitz não descreve os movimentos corporais do bebê com detalhes, mas sua fala sobre a relação mãe e bebê elucida a presença deles, ao afirmar que ocorrem várias trocas de informações entre mãe e filho durante o “período de adaptação”, além de acrescentar, que nesta díade relacional, ambos se influenciam, ainda que o bebê não se comunique com a linguagem oral (SPITZ 1976, *apud* DUQUE, 2008, p. 3)³², característica reconhecida também por Malloch (2000, p. 29) quando afirma que o bebê não apresenta desenvolvimento cognitivo, para utilizar a linguagem oral e suas regras, mas é capaz de desenvolver “protoconversas expressivas com seus pais e cuidadores (MALLOCH e TREVARTHEN, 2009, p. 1), por meio de movimentos explícitos.

Assim como Wallon (1975a, p. 206) apresenta a existência de uma relação simbiótica entre mãe e bebê, onde há a demonstração afetiva, que o bebê demonstra com sinais de satisfação e insatisfação. Winnicott (*apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 192) também reconhece as atividades sensorio-motoras ou “gestos espontâneos” do bebê como manifestação de comunicação para com sua progenitora. As ideias destes dois autores possivelmente se referem aos sofisticados movimentos controlados pelo bebê que busca interagir com o outro como consideraram

³² Informação extraída do *site*: <<http://pt.scribd.com/doc/2437175/Desenvolvimento-na-primeira-infancia-Perspectiva-de-Rene-Spitz>> Acesso em: 07/02/2013.

Malloch e Trevarthen (1999/2000, p. 2).

Os movimentos corporais do bebê, segundo Piaget, são reações sensório-motoras que capacitam o bebê a adaptar-se ao meio ambiente (PIAGET, 1987/1966, p. 34) e são responsáveis pela aquisição cognitiva progressiva, desde que sejam exercitadas (PIAGET, 1987/1966, p. 39p), durante o período sensório-motor, quando o bebê não apresenta função simbólica de pensamento e de afeto (PIAGET; INHELDER, 1995, p. 11).

Apesar de não mencionar a existência de afeto nos gestos do bebê, Vygotsky (1984), assim como Wallon (1975) e Winnicott (1996), afirma que a capacidade de dialogar é inata ao ser humano, que pode acontecer por meio de gestos, expressões ou a língua. Ou seja, Vygotsky de forma indireta reconhece que o bebê interage com o seu meio ambiente, e possivelmente utiliza os gestos assim como Wallon, Winnicott e Spitz.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA

François Delalande (1941) e Edwin Gordon (1925) realizaram importantes estudos sobre o desenvolvimento musical da criança. Como a criança aprende música é o ponto comum das pesquisas de ambos os autores, como será apresentado a seguir.

3.1 François Delalande (1941)

O pesquisador, compositor e educador francês, François Delalande ampliou a concepção sobre a 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). Um fato pode ser apontado como impulsionador de tal mudança: o uso do ruído por compositores eletroacústicos em suas composições. Tais composições foram consideradas parecidas à produção sonora infantil.

[...] a música vocal produzida por outros povos fora do circuito musical europeu, como o canto dos esquimós, começou a ser apreciada pelo público em geral. Tais manifestações musicais aproximaram-se das explorações vocais da criança mais jovem (DELALANDE, 1999, *apud* CARNEIRO, 2006, p. 20).

A pesquisa de François Delalande, desenvolvida em estabelecimentos educacionais da França e da Itália, abrange desde bebês até crianças de doze anos de idade (BRITO, 2003, p. 36). A partir da ideia de que “a música é um jogo de crianças”, Delalande (1995, p.17) demonstra que ocorre um diálogo interno quando o sujeito (tanto o bebê quanto um virtuoso instrumentista) relaciona-se com o objeto sonoro. Esta relação é o que o autor denomina de “jogo”, quando as variações gestuais determinam variações sonoras (Delalande, 1995, p. 17). O sentido do termo “jogo” utilizado por Delalande (1995) é semelhante ao “jogo infantil” usado por Piaget (BRITO, 2003, p. 36).

A partir de um exame que pondera a música em sua natureza como um jogo, Delalande relaciona as atividades lúdicas da criança sugeridas por Jean Piaget em três níveis visíveis de desenvolvimento musical, aos quais ele se refere como condutas, organizando-as em três

categorias (DELALANDE, 1995, p. 20-23). A primeira refere-se ao jogo sensório-motor, que é vinculado à exploração do som e do gesto; a segunda corresponde ao jogo simbólico, vinculado ao valor expressivo e à significação do discurso musical; a terceira é o jogo com regras, que envolve a construção, ou seja, a organização e a estruturação da linguagem musical (idem).

Segundo Delalande (1995, p. 28), estes três níveis de desenvolvimentos são espontâneos na criança e para serem desenvolvidos amplamente, necessitam ser estimulados pelo adulto.

Motivar o interesse antes de ensinar, despertar a percepção auditiva e a criação livre do aluno, são propostas de condutas para educação musical, segundo Delalande (1995, p. 3-4 e 160). Este autor observa que o sentido musical e criativo pode ser desenvolvido em família, ou em uma creche ou através de meios de comunicação (DELALANDE, 1995, p. 4). O desenvolvimento da criatividade musical, segundo Delalande, ocorre em etapas cumulativas, por isso apresenta propostas de atividades motivadoras coerentes com o desenvolvimento de cada faixa etária, como será apresentado a seguir.

Final do primeiro ano:

Explorar diferentes fontes sonoras, inclusive a voz. Trabalhar com jogos sonoros, com objetos, principalmente com timbres diversos – dedicar-se à manipulação de fontes sonoras (DELALANDE, 1995, p. 197).

12 meses aos 36 meses:

Há o desenvolvimento da capacidade de andar da criança e a conquista do deslocamento (idem). Consequentemente há a necessidade de exploração do espaço e de movimentação corporal. Utilizar objetos que possam ser empurrados, jogados contra a parede, possam rodar ou que se desloquem do lugar (DELALANDE, 1995, p. 197).

Quatro aos sete anos:

Pode-se trabalhar com atividades em grupo dirigidas, o jogo simbólico, com formas explícitas e organizadas. Trabalhar o processo de criação, acompanhado por relatos (idem).

Acima de sete anos:

Buscar explorar um mesmo corpo sonoro por meio de diferentes modos de execução. Sequência de execução improvisada em dupla ou em grupo. Elaborar música para um texto ou uma montagem áudio visual. A expressão dramática pode ser um suporte, mas não deve substituir a imaginação musical (DELALANDE, 1995, p. 198).

Adolescentes:

Explorar os instrumentos, os sons, os modos de execução; sequências de execução improvisada, de um ou vários minutos, em torno de uma ideia; depois compor de uma forma organizada (ilustrando um argumento literário, por exemplo) (idem).

Delalande (1995, p. 160) ressalta que seu trabalho não é um método. Reconhece que propõe dispositivos, pontos de referências com o objetivo de que o professor estimule a busca musical da criança. Compara suas propostas a um mapa, onde cada professor traçará seu próprio caminho como será apresentado a seguir. As propostas referentes ao primeiro ano de vida serão enfatizadas por ser esta a faixa etária abordada nesta pesquisa.

3.1.1 Propostas de condutas para o desenvolvimento musical no primeiro ano de vida

O processo de exploração sonora do adulto, de acordo com Delalande, diante de um novo objeto que produz som, é semelhante ao do bebê. O adulto trilha um caminho de exploração a partir da observação das suas interações com o objeto e as possibilidades sonoras obtidas. Em seguida, pratica suas habilidades musicais adquiridas e organiza os sons, de acordo com suas intenções musicais (DELALANDE, 1995, p. 86). Da mesma forma que um pianista adquire automatismos motrizes por meio de exercícios (idem), um bebê também adquire habilidades motoras no período das reações circulares (PIAGET, 1987/1966).

As reações circulares piagetianas são padrões de respostas. Sua função principal é o de trazer uma previsibilidade ao esquema, por meio de repetições dos atos que estão envolvidos no mecanismo de ações e reações de comportamento da criança. Elas são responsáveis por

prolongar e solidificar o funcionamento do esquema (BALDWIN, 1980, *apud* CARNEIRO, 2006, p. 44). Os esquemas são construídos quando eventualmente a criança repete inúmeras vezes um evento causado por sua própria ação motora (BERK, 1994, *apud*, CARNEIRO 2006, p. 44). Este assunto foi tratado com mais detalhes no segundo capítulo deste trabalho.

O bebê toma conhecimento do mundo exterior por meio de suas reações sensório-motoras, adquire certo número de esquemas motrizes que lhe capacita a adaptar-se ao seu ambiente (*idem*). A partir desta característica, Delalande (1995 p. 39) propõe que o educador musical trabalhe com atividades que desenvolva o controle gestual da criança, para que esta perceba os variados movimentos de sua mão e a manipule de tal modo que provoque uma variação sonora.

A primeira experiência musical do ser humano, segundo Delalande (1995), é corporal (DELALANDE, 1995, p. 54). Por isso o autor sugere que o conhecimento musical do bebê seja iniciado por meio de experiências sensório-motoras completas, como por exemplo, a exploração de fontes sonoras com as mãos e a produção de sons com a boca (*idem*).

Delalande (1995, p. 77) propõe que os adultos ofereçam experiências significativas ao bebê, como o de apreciar e de manipular objetos sonoros que sejam adequados para tal vivência. Assim como o estudante de música é estimulado por seu professor a observar as variações sonoras que são consequentes de suas ações sobre o seu instrumento musical.

Bebês, após sua exploração vocal e sensório-motora, continuam a experimentar novas possibilidades sonoras. Como exemplifica Delalande (1995, p. 77), com as ações de um bebê de oito meses que faz soar uma dobradiça de seu berço por mais de cinco minutos, por meio de suas mãos, e outro bebê de um ano, que empurra uma cadeira e obtém um som prolongado. O autor considera tais atitudes dos bebês como investigações sonoras (*idem*).

As condutas apresentadas pelo autor têm o objetivo de estimular a descoberta das possibilidades sonoras a partir da exploração de objetos (DELALANDE, 1995, p. 87), além de orientar o professor no sentido de “ficar atento” às explorações da criança sobre os objetos, para que possa acompanhar a evolução de movimentos e a produção sonora desta (DELALANDE, 1995, p. 86).

Delalande (1995, p. 88) também destaca a importância da intervenção do professor para

estimular e desafiar seus alunos a obter sons diferentes em um mesmo material. Para tal, o educador pode sugerir modos de executar, diferentes do apresentado inicialmente pelo aluno.

A expressão “o modo de execução” é utilizada por Delalande (1995, p. 88) ao conduzir suas investigações sobre jogo sensorio motor com crianças de uma creche.

A capacidade de escutar é uma competência destacada por Delalande (1995, p. 196) como essencial para o desenvolvimento do trabalho musical, por isso, apresenta as seguintes condutas de estímulo e de motivação que o adulto pode proporcionar a criança na busca sonora: explorar a sonoridade de objetos, do próprio corpo; exercitar e executá-las várias vezes em cada descoberta; expressá-las e representá-las (ibid, p. 187).

A motivação da escuta infantil, segundo Delalande (1995, p. 104), também pode ser proporcionada pelo adulto, quando este apresenta repertório musical para ser apreciado pelas crianças. Observa que repertório com características de produções infantis de acordo com a etapa de desenvolvimento da criança pode motivar o interesse de escuta desta, como por exemplo, a obra musical de **Pierre Henry** - *Variações para uma porta e um suspiro* (1963)³³, que desperta a atenção de crianças de 12 meses (ibid, p. 105), por que está relacionado à vivência sonora da criança desta faixa etária.

3.2 Edwin Gordon (2000)

A pesquisa de Gordon (2000, p. vii) abrange tanto áreas da psicologia da música como da educação musical. A proposta teórica de Jerome Bruner (1976) é a principal fonte bibliográfica de Gordon, na qual se baseou para estabelecer sua teoria de aprendizagem musical (FREIRE R. E SILVA V., 2005, p. 125)³⁴. Segundo Bruner (1976, *apud* FREIRE R.

³³ Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=dud4D6PeHqQ> > Acesso em: 07/10/2013.

³⁴ FREIRE, Ricardo; GOMES, Verônica. *Influencia de Jerome Bruner na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. In: CONGRESSO, 2005, Rio de Janeiro: *Anais ANPPOM*, 2005. Disponível em: <http://www.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/anppom%202005/sessao2/ricardo_freire_veronica_gomes.pdf> Acesso em: 30/06/2013.

E SILVA V., 2005, p. 128)³⁵ “o saber é um processo e não um produto”.

Sendo assim, 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, 2005, *apud* FOLONI, 2010, p. 52).

A partir da comparação entre a aprendizagem da língua materna (1ª língua falada por uma pessoa) com a aprendizagem da música, Gordon (2000, p. 309) desenvolve sua teoria da aprendizagem musical.

A insuficiência de vocabulário adequado para transmitir o conteúdo de sua teoria incentivou Gordon (2000, p. VIII) a criar um vocabulário complementar e modificar conceitos já estabelecidos na área da teoria da educação musical. Os termos mais relevantes criados por esse autor serão apresentados a seguir:

A aptidão musical segundo Gordon é inato, a todo ser humano, porém necessita ser nutrida pelo meio 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 (GORDON, 2000, p. 9). Por isso, se o nível da aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, diminuirá (*idem*).

Segundo Gordon, pediatras, biólogos e psicólogos após suas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano, apresentam a seguinte conclusão:

[...] há períodos cruciais, associados com surtos de desenvolvimento de conexões neurológicas e sinapses que ocorrem no período pré-natal e durante a primeira infância, quando a natureza fornece a criança uma superabundância de células para fazer essas conexões, antes e em períodos cruciais após o nascimento (GORDON, 2000, p. 306).

³⁵ FREIRE, Ricardo; GOMES, Verônica. *Influência de Jerome Bruner na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. In: CONGRESSO, 2005, Rio de Janeiro: Anais ANPPOM, 2005. Disponível em: <http://www.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/anppom%202005/sessao2/ricardo_freire_veronica_gomes.pdf> Acesso em: 30/06/2013.

Esses pesquisadores também afirmam que as células podem ser usadas para estabelecer conexões e sinapses neurológicas no momento adequado a cada um dos sentidos: visual, auditivo, tátil, olfativo e do paladar. No contexto do desenvolvimento musical, esta conclusão demonstra que, se o bebê não tiver a oportunidade de desenvolver o vocabulário musical, por meio do sentido auditivo, as células que poderiam ser usadas para tal, atrofiam ou são reconvertidas para outro sentido mais estimulado (GORDON, 2000, p. 306).

Existem evidências de que o bebê nasce com competências auditivas (SNOW, 1998, *apud* ILARI, 2006, p. 275). Bebês demonstram sensibilidade a diversas propriedades dos sons como a altura e a intensidade, após o nascimento. Segundo Lecanuet et al, (2000, *apud* ILARI, 2006, p. 275), “do terceiro trimestre de gestação ao terceiro mês de vida pós-natal, os fetos e bebês discriminam melhor os sons graves do que os agudos”.

Além disso, se o potencial inato não for desenvolvido até os nove anos, as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial. Após os nove anos de idade, “a aptidão deixa de ser passível de desenvolvimento, porque se estabiliza” (GORDON, 2000, p. 9 e 10).

Dois tipos da aptidão são apresentados por Gordon: a aptidão que está em desenvolvimento e a estabilizada. A primeira é representada pela aptidão que é alterada e modificada de acordo com os fatores ambientais, de instrução formal e informal, durante o período do nascimento até os nove anos de idade, aproximadamente (GORDON, 2000, p. 9 e 10). A segunda aptidão representa o potencial que não é afetado por fatores ambientais a partir dos nove anos (Gordon, 2000, p. 473), denominada também de “aptidão musical estabilizada” (GORDON, 1991, *apud*. FREDERICK, 2008, p. 13).

Gordon aconselha que o bebê seja orientado musicalmente durante a fase inicial de desenvolvimento, pois o que a criança não desenvolve logo nos primeiros anos de vida, não poderá ser desenvolvido tardiamente na mesma extensão (GORDON, 2000, p. 305). O que pode ser feito é o que Gordon chama de “instrução compensatória”, embora o professor só possa auxiliar a criança até o ponto em que sua aptidão musical permitir. Gordon afirma que o que foi perdido, não pode ser recuperado:

Considerando duas crianças nascidas com idênticas capacidades e motivações, aquela que for orientada para a aquisição de uma base de aprendizagem em uma idade mais tardia nunca aprenderá tanto quanto a que receber formação similar em tenra idade (GORDON, 2000, p. 305).

O processo de *audiação* é comparado por Gordon ao processo de comunicação oral. No primeiro, a música é o resultado da necessidade de comunicar, a execução é o modo como essa comunicação ocorre e a *audiação* é a ideia musical que é comunicada. Paralelamente no segundo processo, 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 (GORDON, 2000, p. 19).

Audiar música, enquanto se escuta o som desta música, é muito parecido com a tradução simultânea. A tradução não ocorre apenas entre línguas diferentes. Todos nós traduzimos continuamente o que estamos a ouvir dizer na nossa própria língua, dando-lhe um significado específico (GORDON, 2000, p. 17 e 18).

A *audiação* pode ocorrer simultaneamente ao ato de escutar, relembrar, executar, interpretar, criar, compor ou improvisar, assim como o pensamento ocorre quando as palavras são ouvidas enquanto alguém as fala (GORDON, 2000, p. 16). Na teoria de Gordon, escutar música compreendendo-a é semelhante a escutar a fala compreendendo-a (*idem*). Em ambos os processos ocorrem duas ações, uma física e uma mental.

A capacidade de *audiar*, de acordo com Gordon, não é ensinada. A *audiação* é uma potencialidade musical inata, que é desenvolvida por meio de conhecimento e experiências apropriadas. A *audiação* é fundamental para a aptidão e para o bom desempenho musical (GORDON, 2000, p. 16 e 17).

A *audiação*, segundo Gordon, é o fundamento da sua teoria de aprendizagem musical, que pode ser desenvolvida (a *audiação*) em qualquer faixa etária, porém observa que quanto menor for a idade, mais rápido e profundo será o seu desenvolvimento (GORDON, 2000, p. 17).

Balucio musical, segundo Gordon, refere-se aos “sons que a criança produz antes de

desenvolver um sentido objetivo de tonalidade³⁶ e um sentido objetivo da métrica³⁷. Como já visto neste trabalho, Malloch (1999/2000) denomina esta capacidade expressiva do bebê de *musicalidade comunicativa*. “O balbucio musical é para a música o que o balbucio verbal é para a linguagem” (GORDON, 2000, p. 474).

3.2.1 Tipos de Audição Preparatória: Aculturação, Imitação e Assimilação e seus respectivos estágios

Durante o período de *audição* preparatória (0 a 6 anos de idade), o desenvolvimento do bebê é cumulativo. A ampliação e a junção de ações sonoras e motoras do bebê podem acontecer nos três tipos de *audição*, como será descrito a seguir.

Aculturação – desde o nascimento até aproximadamente 2-4 anos

Os três estágios da aculturação preparatória: absorção, resposta aleatória e resposta intencional, representam o aprendizado do bebê que é resultado de sua escuta (GORDON, 2000, p.51). Por isso Gordon (2000) propõe que pais e professores proporcionem atividades sonoras aos bebês, proposta também elucidada por Hannus Papousek (1996, *apud* PARIZZI, 2009, p. 108) ao reconhecer que pais e cuidadores atuam como “professores competentes” da língua materna e como mediadores das influências culturais.

O estágio de absorção

Segundo o dicionário de português (SÉGUIER, 1966, p. 8) absorver é originária da palavra latina *absorbere*, que significa recolher em si, embeber-se de, sorver, aspirar, engolir ou

³⁶ Tonalidade, em referência às escalas maiores e às menores, é a hierarquização interna das notas dessas escalas, onde algumas notas ou graus das escalas têm preponderância sobre as outras. Assim, todas as notas e, por consequência, os acordes representam as funções de tônica, que é a sensação de final ou de repouso dentro da música; de subdominante, que é a sensação de tensão crescente; e de dominante (música) que, ao mesmo tempo representa a tensão máxima na música, por suas notas serem totalmente diversas da tônica, e é, também, a preparação para a tônica, marcando o início do retorno.” Informação extraída do *site*: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tonalidade>> Acesso em: 28/06/2013.

³⁷ Métrica em música é a divisão de uma linha musical em compassos marcados por tempos fortes e fracos, representada na notação musical ocidental por um símbolo denominado compasso. Informação extraída do *site*: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/m%C3%A9trica/>> Acesso em: 28/06/2013.

enxugar. Tais significados ilustram neste contexto a capacidade do bebê de absorver o que o meio ambiente lhe proporciona por meio do som.

O autor observa que os bebês desde o nascimento estão expostos à fala humana presencial e não a gravações. Por isso, a música entoada pela voz do adulto para o bebê é recomendada por Gordon (2000, p. 318), e não a música gravada. Além de acrescentar que a melhor orientação musical que a criança pode ter é a que os próprios pais lhe oferecem em casa. Os pais, segundo este mesmo autor, não precisam ser profissionais para orientar musicalmente seus filhos, basta que cantem com uma entoação relativamente boa e que consigam movimentar seu corpo de maneira flexível (idem).

Segundo Campos (2000, *apud* FREDERICK, 2008, p. 7), “a Educação Musical começa a partir dos primeiros contatos do bebê com sua mãe, nos seus impulsos de comunicação expressiva, que é seu balbuciar e nos primeiros contatos com os sons que o rodeiam”. Shifres (2007, p. 15) também afirma que o bebê, desde que nasce, apresenta uma pré-disposição por compartilhar impulsos, interesses, ações e significados com os adultos. Por isso Ilari (2002, p. 88) aconselha aos professores de música a conscientizarem os pais de sua importância na educação musical dos filhos.

[...] cabe ainda ao educador musical conscientizar os pais da importância que estes têm na educação musical de seus bebês. Os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos, no dia-a-dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança (ILARI, 2002, p. 88).

As gravações são recursos, de acordo com Gordon, que também podem ser utilizadas, porém com algumas restrições. Uma delas é que não haja palavras, para que a atenção do bebê centre-se na melodia (GORDON, 2000, p. 51).

A postura de Gordon é justificada por causa do processo de desenvolvimento ontogenético do bebê. O uso da voz para a fala e para o canto do bebê ocorre após o desenvolvimento da faringe deste. Sendo assim, durante o primeiro ano de vida, o infante compensa sua incapacidade de cantar e falar, quando escuta atentamente a fala e o canto (GORDON, 2000, p. 307). O autor considera o escutar do bebê como um período para aprender a falar e a *audiar*. Consequentemente, enfatiza a importância do adulto proporcionar ao bebê experiências musicais variadas em relação à tonalidade, à métrica e aos estilos musicais

(GORDON, 2000, p. 307) e que não contenham palavras.

O autor acrescenta que as crianças, em um estágio posterior ao da preparação da audição, são capazes de desenvolver a competência do canto, da entoação, do movimento, da leitura e da escrita de acordo com o vocabulário auditivo ao qual foram expostas quando bebês (GORDON, 2000, p. 307).

Por isso destaca como a variedade tonal, métrica das músicas apresentadas ao bebê é consideravelmente importante no período do nascimento aos dezoito meses (GORDON, 2003, p. 51).

Durante este período de audição preparatória, segundo Gordon (2000), a música pode causar prazer e relaxamento ao bebê. E por isso recomenda que o bebê seja exposto auditivamente a um repertório musical variado, que sejam de diferentes estilos e que se ofereça diversidade tonal à criança (GORDON, 2003, p. 52).

A atenção do bebê à exposição sonora varia entre meio a três segundos, por isso é aconselhável que pequenos trechos de peças musicais gravadas, sejam colocados para os bebês apreciarem. É sugerido que tais músicas apresentem mudanças de dinâmica, de timbre e de tempo, para apreender a atenção do bebê (GORDON, 2003, p. 51).

O volume das músicas apresentadas em gravações precisa ser moderado, e podem estar presentes enquanto a criança está acordada e também enquanto dorme, porém em um volume mais baixo (GORDON, 2003, p. 53).

A música apresentada ao bebê não precisa ser interrompida, aconselha Gordon, quando esse não demonstra reação aparente. É importante que a criança, consciente ou inconsciente absorva a música por meio de experiências musicais sonoras que os adultos lhe proporcionam. Pais e professores não precisam ficar ansiosos e forçarem a criança a mover alguma parte do corpo. Porém os adultos podem colocar o bebê em seu colo e se movimentar segundo o ritmo da música apreciada (GORDON, 2003, p. 53).

Resposta Aleatória

Os movimentos aleatórios do bebê diante da música que lhe é apresentada representam a manifestação corporal inicial do segundo estágio da aculturação preparatória: a resposta aleatória. Tal reação ocorre aproximadamente entre os 12 meses e os 18 meses (GORDON, 2003, p. 58). É aconselhável, segundo Gordon, que as atividades referentes à música e ao ritmo, descritas no estágio anterior, continuem a ser oferecidas pelos adultos aos bebês.

O bebê começa a produzir sons e a mover-se ao mesmo tempo da música. Porém seus movimentos ainda não são coordenados com o ritmo da música apreciada. E os sons que produz com sua boca também não apresenta uma sintaxe musical de sua cultura, isto é não apresenta características e formas musicais de seu ambiente cultural (GORDON, 2003, p. 60). O bebê apresenta sua própria sintaxe musical.

Ainda neste período, o bebê pode receber orientações musicais em casa ou na escola. A aprendizagem da criança ocorre durante atividades musicais enquanto escuta uma melodia ou células rítmicas, faz movimentos com o corpo e produz balbucios (GORDON, 2003, p. 60). Tais atitudes, ao serem apreciadas pelo adulto, que reforça e felicita o bebê, provocam estímulos para que estes continuem a reagir diante da música (idem).

O canto acompanhado de movimentos é aconselhado por Gordon. Nesta atividade oferecida pelo adulto, o bebê vê e ouve a música. Por isso desaconselha o uso de instrumento, para que a atenção do bebê fique focada apenas na melodia (GORDON, 2003, p. 61).

É importante que o tom das músicas cantadas pelo adulto ao bebê seja mantido. Segundo Gordon, a mudança de tom de uma mesma música pode confundir a criança que ainda não conhece e nem compreende o conceito de transposição (GORDON, 2003, p. 62), assim como é aconselhado que a métrica, a tonalidade, a duração e a performance de cada música apresentada para a criança sejam mantidos. O balbucio musical, nome dado ao primeiro canto do bebê, pode ser identificado em vocalizações e nos glissandos ascendentes e decrescentes de seu choro. Normalmente a criança privilegia um determinado som com uma determinada altura. A tonalidade não é ainda reconhecível (GORDON, 2003, p. 63).

A sensibilidade ao movimento é uma característica das crianças neste estágio, que segundo

Gordon pode ser estimulada. Por meio de performance, com movimento contínuos de braços e mãos, os pais e professores podem representar a música ou ritmo para os bebês. Desta forma a característica de continuidade musical é demonstrada ao bebê de maneira auditiva e visual (GORDON, 2003, p. 64).

Resposta intencional

Aproximadamente dos dezoito meses aos trinta e seis meses, a criança demonstra que está no estágio de resposta intencional, quando procura responder às atividades sonoras proposta pelo adulto (GORDON, 2003, p. 64).

Durante o terceiro estágio, Gordon reconhece como benéfico uma orientação informal estruturada, ainda que aconselhe que as atividades anteriores continuem a ser oferecidas pelos adultos aos bebês. Neste momento 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). Neste estágio a criança adapta sua experiência musical por meio de seu balbucio, sua fala e seu movimento.

A laringe do bebê até os doze meses de idade ainda não está desenvolvida para falar. Após este período, a criança é capaz de falar e de cantar. Com os estímulos dos adultos, ela pode ser encorajada a experimentar uma ampla variedade sonora. Pais e professores são os responsáveis por proporcionar à criança variadas experiências auditivas, que apresentem músicas em diversas tonalidades e diferentes ritmos (GORDON, 2003, p. 66). As crianças às vezes não apresentam reações imediatas diante da performance vocal do adulto, mas elas ocorrerão no tempo certo de cada uma.

A sílaba utilizada para cantar melodias para a criança deve ser neutra, segundo Gordon, por ser de fácil articulação, e para que ao ser executada, o adulto mantenha a língua e o maxilar relaxado. A sílaba “bum” é uma das recomendadas pelo autor (GORDON, 2003, p. 68).

No terceiro estágio, os padrões rítmicos propostos por Gordon devem recorrer às métricas binária e ternária (GORDON, 2003, p. 67). As células rítmicas são representadas pela sílaba “bah” porque pouca articulação do maxilar é necessária para pronunciá-la. Os ritmos são entoados sempre na mesma altura (GORDON, 2003, p. 72).

Neste estágio, a criança ainda não apresenta uma movimentação corporal coordenada. Gordon orienta o adulto que faça movimentos com diferentes partes de seu corpo, diante da criança, para que esta seja estimulada a fazer o mesmo. 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). As atividades de movimentos corporais amplos, em que são utilizados pernas e braços e peso do corpo, estimulam a criança a tornar seus movimentos mais fluidos e soltos. Tais vivências favorecem seu aprendizado rítmico (GORDON, 2003, p. 73).

A Imitação – 2 a 4 anos aos 3 a 5 anos

Nos estágios da imitação, o aprendizado do infante é resultante da imitação recíproca que ocorre entre adulto e bebê (GORDON, 2000, p. 51). Este estágio é subdividido em dois: o do “Abandono do Egocentrismo” e o da “Decifragem do código”.

No primeiro, a criança percebe que há diferença e semelhança entre sua produção musical em relação à produção do adulto (GORDON, 2003, p. 41), isto é, a criança identifica que seu movimento, sua entoação e seu canto não são semelhantes aos dos adultos ou das outras crianças.

Durante o segundo estágio, da Imitação - “Decifragem do código”, a criança começa a imitar com certa exatidão os padrões rítmicos e tonais que escuta (GORDON, 2003, p. 41).

A assimilação – 3 a 5 anos aos 4 a 6 anos

Nos estágios da assimilação - “Introspecção” e “Coordenação”, a criança coordena seu próprio canto com seus movimentos corporais e sua respiração (GORDON, 2000, p. 51). Inicialmente, na Introspecção, a criança observa a falta de coordenação entre o seu canto, sua entoação, sua respiração e seu movimento (GORDON, 2000, p. 310) e começa a tentar executá-los ao observar os exemplos demonstrados pelos adultos onde há coordenação do padrão tonal ou rítmico com os movimentos e a respiração (GORDON, 2003, p. 99).

O estágio da “Coordenação” é o período em que a criança é orientada para desenvolver a habilidade de coordenar os seus movimentos e a respiração com a sua execução musical vocal (GORDON, 2003, p. 47). Gordon (2003) propõe que a criança pratique atividades de

coordenação entre o canto e os padrões tonais e rítmicos com movimentos corporais contínuos.

Podemos perceber que Gordon (2000, p. 324) demonstra em sua teoria que: “O processo de aprendizagem musical, tal como uma aprendizagem de uma língua, é evolutivo; nenhum estágio pode ser imposto para a criança em uma idade arbitrária”.

3.3 Convergências e especificidades das teorias de Delalande (1995) e Gordon (2000)

A partir da exposição feita nos itens anteriores, foi possível identificar que as teorias de Delalande (1995) e Gordon (2000) apresentam pontos importantes de convergências e algumas questões que são específicas de cada um dos autores.

Uma das ideias convergentes mais significativas dos dois autores refere-se à existência de uma potencialidade musical inata do bebê que para ambos pode ser estimulada a partir da ampliação da percepção auditiva. Por isso os autores propõem que o adulto proporcione atividades sonoras aos bebês. Delalande (1995) sugere que o adulto ofereça ao bebê, experiência de apreciação de diferentes fontes sonoras, inclusive a voz (DELALANDE, 1995, p. 197). Gordon (2003, p. 66) também sugere que o adulto proporcione experiências sonoras musicais diversas ao bebê: músicas de estilos diferentes e melodias em diferentes tonalidades e métricas.

Outra similaridade destes autores refere-se à possibilidade da musicalização do bebê ser estimulada no ambiente familiar. Se, para Delalande (1995, p. 3,4 e 160), os pais podem motivar o interesse da criança a partir da percepção auditiva e da criação espontânea, para Gordon (2003, p.60), o canto dos pais, acompanhado de movimentação corporal e a apreciação de músicas instrumentais são atividades que os pais podem proporcionar aos seus filhos (GORDON, 2003, *apud* FREDERICK, 2008, p. 7).

A voz do adulto, tanto para Gordon quanto para Delalande, é um recurso para estimular a musicalidade do bebê. Porém, segundo Delalande, o adulto pode usá-la como estímulo durante os períodos de vocalizações espontâneas do bebê, já para Gordon (2000, p. 307) a voz deve ser usada para entoar melodias para o bebê (sem palavras).

Gordon e Delalande apresentam considerações similares referente ao desenvolvimento

musical, ambos o consideram como um processo cumulativo. Delalande estabelece propostas de atividades motivadoras e coerentes com o desenvolvimento de cada faixa etária (DELALANDE, 1995, p. 4), enquanto Gordon explica como as crianças aprendem música e oferece informações de como a música deve ser ensinada de acordo com a faixa etária (FREIRE e SILVA, 2005, *apud* PALHARES, 2010, p. 52), como já descrito neste capítulo.

Em relação às especificidades das teorias de Delalande e Gordon, apontamos a ênfase dada por Gordon à exposição do bebê ao canto do adulto, ao passo que Delalande tem como ponto de partida para seu trabalho a manipulação de fontes sonoras.

Para Delalande (1995, p. 54), a primeira experiência musical do ser humano é corporal e, por esta razão, o trabalho musical com o bebê deve ser iniciado por meio de experiências sensório-motoras, como a exploração de fontes sonoras com as mãos, a produção de sons vocais, etc. A relação entre o bebê e o objeto sonoro, por meio de um “jogo sonoro”, é que promoverá o desenvolvimento musical do bebê. É importante colocar que Delalande também propõe o uso da voz, mas esta não é a ênfase de sua teoria.

Gordon (2003, p. 61), por sua vez, parte do princípio de que o aprendizado musical do bebê deve acontecer de forma análoga à aprendizagem da língua materna. Por esta razão, ele enfatiza a importância do canto que deve ser entoado pelo adulto para o bebê, devendo ser acompanhado por movimentos contínuos, fluidos e expressivos. Desta maneira, a criança formará memórias rítmicas e melódicas da música de sua cultura e seu desenvolvimento musical será implementado, como já visto neste capítulo.

3.4 Quatro pesquisas brasileiras sobre o desenvolvimento do bebê

No Brasil, investigações sobre o desenvolvimento do bebê, também têm ocorrido. O desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos (CARNEIRO, 2006); as vocalizações e o canto espontâneo (PARIZZI, 2009); a influência da interação do adulto no desenvolvimento do bebê (BEYER, 2008) e a música como objeto preventivo de distúrbios nas relações mãe-bebê (STAHLSCHMIDT, 2002) são as pesquisas aqui selecionadas, pois apresentam estudos sobre o desenvolvimento musical do bebê a partir da interferência de adultos, assunto desta investigação.

3.4.1 O desenvolvimento musical no período sensório-motor (CARNEIRO, 2006)

Carneiro (2006), em sua pesquisa, teve como objeto de estudo o desenvolvimento musical no período sensório-motor (de zero a dois anos de idade) a partir da observação do desenvolvimento de condutas sensório-motoras segundo Jean Piaget (1982/1966) e do desenvolvimento musical de acordo com as teorias de: François Delalande (1999, 1984), Howard Gardner (1997/1973, 1994), David Hargreaves (1996, 1986) e Keith Swanwick e June Tillman (1986).

Os objetivos de Carneiro (2006) especificamente foram: investigar as possíveis relações entre os dois primeiros níveis do Modelo Espiral de Desenvolvimento musical da Teoria de Swanwick e Tillman (1986) - o Sensorial e Manipulativo, com a teoria do desenvolvimento sensório-motor do bebê de Jean Piaget (1982/1966).

A autora destacou um ponto específico do desenvolvimento do bebê em relação às condutas sensório-motoras, sob o ponto de vista dos seguintes autores: Shaffer (2005), Thelen (1993), Shirley (1933), Whitall (1995), Getchell (2005), e Adolph (1993). Eles acreditam que a maturação do bebê está intimamente ligada à experimentação.

A partir das ideias destes autores, Carneiro (2006, p. 89) faz especulações, sobre como o bebê pode ser estimulado durante a aula de música. Ela orienta o professor a usar específicos instrumentos de percussão, para beneficiar e proporcionar o desenvolvimento da preensão do bebê (idem). A criança deve “ouvir o rosto” e “ver a voz” para que a sua percepção integral seja estimulada.

Sobre a teoria do desenvolvimento de Piaget (1982/1966), do nascimento aos dois anos subdividida em seis fases, como já apresentado no capítulo 2 desta pesquisa, Carneiro (2006) faz algumas colocações. A autora observa que, após ocorrer o esquema de preensão na terceira fase do *sensório-motor*, a exploração e manipulação de instrumentos tornam-se mais refinadas. Na fase seguinte, ocorre uma característica marcante na ação motora do bebê: este demonstra um controle tátil mais firme e repete seus gestos sonoros, é capaz de realizar variações de intensidade e demonstra intencionalidade em suas ações de coordenação com instrumentos que podem ocorrer por volta dos oito meses. A autora ressalta que os resultados

de sua pesquisa foram alcançados em crianças que são estimuladas musicalmente desde o nascimento, e que bebês sem estimulação provavelmente só serão capazes de realizar tais ações mais tardiamente (CARNEIRO, 2006, p. 89).

3.4.2 O desenvolvimento vocal da criança (PARIZZI, 2009)

Em sua tese de doutorado Parizzi (2009) teve como objetivo verificar as relações entre o canto espontâneo e desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos.

Para isso, Parizzi descreveu a evolução do canto espontâneo da criança, do nascimento aos seis anos de idade, desde as vocalizações iniciais no primeiro mês de vida, às “canções transcendentais”, típicas de crianças de cinco ou seis anos. Este terceiro capítulo constitui um importante referencial para esta investigação, pois apresenta com detalhes as aquisições vocais dos bebês em seu primeiro ano de vida, mostrando a relevância da participação dos pais e cuidadores neste processo. Entretanto, como este assunto tem uma relação primordial com os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH 1999/2000) e *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK, 1996) que serão tratados no capítulo 4, optamos por apresentar o trabalho de Parizzi (2009) no próximo capítulo.

3.4.3 O desenvolvimento intersocial do bebê (BEYER, 2008)

A importância da interação no desenvolvimento cognitivo musical: um estudo com bebês de zero a vinte e quatro meses é o estudo de Beyer (2008, p. 1) que teve o objetivo de observar a influência da interação do adulto no desenvolvimento do bebê.

Os bebês observados eram participantes do programa de extensão “Música para bebês” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde são ministradas aulas de músicas de sessenta minutos, uma vez por semana, aos bebês com seus respectivos pais ou cuidadores.

Estudos de Shore (2000) e de Bastian (2003) da área da neurociência; Ilari, (2006), Maffioletti, (2002) entre outros da área da música foram os principais referenciais teóricos utilizados por Beyer neste estudo (BEYER, 2008, p. 1).

Os casos de bebês, com um relacionamento mais frágil com seus cuidadores, foram o foco de estudo da autora. Tal fragilidade refere-se à falta de iniciativa do bebê diante das atividades musicais e também ao pouco envolvimento dos cuidadores durante as aulas (BEYER, 2008, p. 1).

É observado que a apatia de alguns bebês durante as aulas de música está relacionada à falta de envolvimento do adulto com o bebê e com as atividades proposta pelo professor de música (BEYER, 2008, p. 1).

Por isso, Beyer (2008, p.1) destaca a relevância do trabalho sistemático e grupal de educação musical para bebês. Pais de outros bebês, professor e os outros bebês podem desempenhar o papel de estimuladores dos infantes que têm um adulto não participativo.

Beyer reconhece os benefícios que a música proporciona ao ser humano assim como o pesquisador alemão Bastian (2003 *apud*. BEYER, 2008, p. 2) reconhece que a educação musical modifica a inteligência, o comportamento social e o desempenho escolar nas crianças.

Beyer (2008, p. 5), baseada na teoria de Piaget (1987/1966), 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:”

[...] As pesquisas mostram que o processamento e a evolução melódica têm início na infância, e as estruturas necessárias para a percepção tonal e rítmica estão disponíveis nos bebês muito antes que estas surgem em nossas práticas educacionais atuais (ILARI, 2006; *apud* BEYER, 2008, p. 5).

“A construção de estruturas no cérebro do bebê ocorre mediante sua interação sobre o objeto. Sua interação depende dos vínculos importantes com os pais ou cuidadores” (BEYER, 1988,1999, *apud* idem, 2008, p. 5).

Beyer (2008, p. 3) observa que as aulas de música em grupo, além de ser um recurso estimulante para o desenvolvimento do bebê, também pode ser um recurso de ajuda às mães em depressão pós-parto. A música, o convívio social com outras mães em situação equivalente, as brincadeiras e as experiências positivas de outras mães com seus filhos podem contribuir para que uma mãe depressiva supere mais rapidamente seu problema pessoal

(idem). A música é considerada por Beyer como um elemento terapêutico também, que mobiliza as emoções e motiva a relação entre os bebês e os adultos (BEYER, 2008, p. 6).

3.4.4 O desenvolvimento emocional (STAHLSCHMIDT, 2002)

Stahlschmidt (2002) investiga em sua tese de doutorado a função da música na estruturação psíquica do bebê e na sua constituição como sujeito, enquanto atividade lúdica e elemento colaborador do desenvolvimento vocal e psíquico do bebê, durante a edificação da relação mãe-bebê ou cuidador-bebê (STAHLSCHMIDT, 2002, p. 8).

Sua pesquisa foi desenvolvida a partir da observação da relação mãe-bebê no projeto “Música para bebês de 0 a 24 meses – os primeiros encontros com a música”, desenvolvido pelo Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenado pela Dra. Esther Beyer, a partir de 1999 (STAHLSCHMIDT, 2002, p. 8).

Tal pesquisa tem como referencia principal a teoria de Winnicott (1975), também referência desta presente pesquisa. Este autor relaciona “a arte aos fenômenos transacionais”³⁸, e estes ao relacionamento inicial da mãe com o seu filho [...]” (STAHLSCHMIDT, 2002, p. 117).

Como já visto no capítulo 2, a “realidade transicional” segundo Winnicott (1975) é o espaço intermediário entre a realidade interna e externa, ao qual chamou de “espaço potencial”, pois nele ocorrem as trocas significativas entre mãe e bebê e o aparecimento da criatividade (WINNICOTT, 1975 *apud* STAHLSCHMIDT, 2002, p. 96).

A autora opta por compreender os aspectos psíquicos envolvidos na atividade musical com bebês. Stahlschmidt (2002, p. 230) reconhece a importância da atividade musical após observar que mães e cuidadores estabelecem com seus bebês momentos e espaços “importantes” por meio de atividades musicais e da exploração sonora. Tais espaços proporcionam momentos onde a criatividade e a espontaneidade se manifestam, períodos identificados por Winnicott como “espaço potencial” (STAHLSCHMIDT, 2002, p. 230).

A voz materna ou do cuidador é considerada um elemento fundamental, segundo

³⁸ Vide p. 34.

Stahlschmidt, para a estruturação psíquica do bebê. Por meio dela, os pais se comunicam com bebê juntamente com o toque, o olhar e as manifestações de cuidado. Todas estas ações agregadas são estímulos para o desenvolvimento deste, que responde com movimentos e vocalizações (STAHLSCHEMIDT, 2002, p. 229).

Além de formas estruturadas, a música é considerada por Stahlschmidt (2002), como todas as sonoridades que envolvem a maternagem, como o “manhês”³⁹ e de forma geral a comunicação da mãe com seu bebê, que não se limita à utilização da linguagem verbal (STAHLSCHEMIDT, 2002, p. 8).

O “manhês”, o choro e os balbucios do bebê, são considerados por Stahlschmidt (2002) os primeiros meios de comunicação da relação mãe-bebê. Todos eles são considerados pré-requisitos para a estruturação psíquica do bebê assim como para o desenvolvimento de seu canto e de sua linguagem (STAHLSCHEMIDT, 2002, p. 229).

3.4.5 Falas comuns das autoras

As pesquisas aqui mencionadas apresentam características comuns. Todas elas reconhecem que o desenvolvimento cognitivo-musical do bebê ocorre a partir dos estímulos que lhes são oferecidos em sua interação com o adulto. Em outras palavras, apesar das quatro pesquisas apresentarem focos diferentes - o sensório-motor, o vocal, o social e o emocional, todas apontam para a relevância da presença de um adulto interativo com o bebê.

Carneiro (2006, p. 82) reconhece que o bebê que participou de sua pesquisa apresentou desenvolvimento musical acima do esperado porque foi estimulado musicalmente desde o início da vida.

Parizzi conclui, após o estudo do canto espontâneo da criança, que o desenvolvimento musical até os seis anos ocorre de forma espontânea e intuitiva, como consequência de “interações da criança consigo mesma e com seu ambiente sociocultural” (PARIZZI, 2009, p. 142) e que a

³⁹ Vide p. 78

*parentalidade intuitiva*⁴⁰, comportamento que será estudado no próximo capítulo, alimenta a competência do bebê para se comunicar com o mundo (PAPOUSEK H., apud PARIZZI, 2009, p. 108).

A importância da interação do adulto no desenvolvimento cognitivo musical é elucidado nos resultados das pesquisas de Beyer (2008). Em seu estudo, a autora relacionou a apatia de alguns bebês, durante as aulas de música, com a falta de envolvimento, da mãe ou cuidador, para com o bebê e em relação às atividades propostas pelo educador (BEYER, 2008, p. 5).

A estruturação psíquica e o desenvolvimento da fala e do canto do bebê, segundo Stahlschmidt (2002), acontecem como consequência da interação do adulto com a criança. Nesta interação, ocorre a comunicação entre adulto e bebê. O primeiro se comunica pelo “manhês” e ações não verbais e o segundo com o choro e o balbucio (STAHLSCHMIDT, 2002, p. 229). Essas atitudes do adulto também foram identificadas por Parizzi (2009).

O capítulo 4, a seguir, apresenta os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e de *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996), que constituem o terceiro pilar teórico desta pesquisa.

⁴⁰ Vide página 76

CAPÍTULO 4

A PARENTALIDADE INTUITIVA E A MUSICALIDADE COMUNICATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NA COMUNICAÇÃO ENTRE ADULTOS E BEBÊS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

4.1 A Parentalidade Intuitiva e a Musicalidade Comunicativa

Estudos realizados no contexto sociocultural das crianças têm elucidado a importante atuação dos pais e cuidadores como “professores competentes” da língua materna, e como mediadores das influências culturais (PAPOUSEK, H. 1996, *apud* PARIZZI, 2009). Este comportamento, denominado por alguns autores como *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK M., 1996), pode ser definido como “uma habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês” (SHIFRES, 2007, p. 15).

Esta atuação, imprescindível para o desenvolvimento geral da criança, ocorre de forma inconsciente, através de intervenções intuitivas.

[...] os meios de adaptação evolucionária de uma espécie são fundamentados em uma coevolução de predisposições universais, existente entre pais e familiares, as quais emergem durante a ontogenia e são controladas por sistemas inconscientes de regulação de comportamento (PAPOUSEK H., 1996, p. 38).

“A forma como pais e cuidadores alteram sua maneira de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta pré-disposição inconsciente” (PARIZZI, 2009, p. 112). “As interações entre adultos e bebês exibem uma série de características que, em princípio, evocam modos de produção, organização, recepção e comunicação musical”, e, por esta razão, têm sido vistas como manifestações “protomusicais” (SHIFRES, 2007, p. 15).

Estudos têm revelado que os bebês, mesmo antes dos três meses, já são capazes de desenvolver “protoconversas expressivas” com seus pais ou cuidadores (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, p. 1). Os recém-nascidos buscam ativamente essa forma de comunicação, a qual se mostra essencial para seu desenvolvimento cognitivo.

Desde cedo, pais e bebês compartilham de um “alfabeto pré-linguístico”, que possui características claramente musicais, utilizando alterações de timbre, altura e contornos

melódicos; mudanças de intensidade e de acentuações; padrões temporais e rítmicos específicos (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, p. 4). Estes recursos, tão próprios da música, são utilizados tanto na fala dirigida aos bebês quanto nos sons vocais produzidos por essas crianças (PAPOUSEK M., 1996 *apud* PARIZZI, 2009, p. 109).

Pais e cuidadores demonstram propensão intuitiva para falar ao recém-nascido, o que também propicia o primeiro contato do bebê 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).

Estudos realizados pelo casal Papousek revelam que existe universalidade nas formas e nas funções dos elementos musicais utilizados por pais e bebês em sua comunicação pré-verbal (PAPOUSEK H., 1996; PAPOUSEK M., 1996, *apud* PARIZZI, 2009, p.92). Na interação com o bebê, os adultos, além de expandir a frequência de sua fala, de sete semitons para duas oitavas, tornando-a mais aguda, também utilizam um andamento mais lento, fazem longas pausas, falam ritmicamente, além de utilizarem segmentos de frases curtas (FERNALD e SIMON, 1984, *apud*. PAPOUSEK M. 2006, p. 92). Como já visto no capítulo anterior, essa forma de falar com o bebê é o “manhês” (PAPOUSEK M., 1996, p. 96).

Assim, pais e cuidadores das mais diversas culturas, através 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 (PAPOUSECK 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).

Além da importância linguística das características musicais da fala dirigida aos bebês através da *parentalidade intuitiva*, essas características parecem também exercer influências na capacidade de comunicação não linguística do bebê, assim como na experiência de si mesmo e do mundo, através de uma pré-disposição por compartilhar impulsos, interesses, ações e significados com o adulto (MALLOCH, 1999/2000, p. 1). “Muitos dos aspectos identificados nessas condutas são altamente explorados na música, como pulso, melodia, timbre e

narrativa” (MALLOCH, 1999/2000, p. 4).

Esta pré-disposição se manifesta nos movimentos de cabeça, rosto e de membros dos bebês, durante seus momentos de interação com os adultos e dá suporte à atuação regulada do tempo de acordo com um pulso, denominado Pulso Motor, que se torna evidente em grande parte dos comportamentos dos bebês (movimentos, orientações de atenção, respostas expressivas, etc.) (TREVARTHEN, 2000, *apud* PARIZZI, 2009, p. 111). Esse sofisticado controle temporal dos movimentos explícitos tem levado Colwyn Trevarthen (*idem*) a falar de uma “musicalidade de condutas”, ao considerar que os movimentos dos bebês decorrem muito mais em função da comunicação e da imitação (como capacidade inata), do que pela locomoção e manipulação (habilidades que emergem mais tardiamente nos bebês humanos) (*idem*).

A partir deste contexto, Stephen Malloch (1999/2000, p. 29-52) 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”. Com isso o autor cria “limites importantes entre a musicalidade comunicativa, uma característica da espécie, e a música em si, como uma característica da cultura” (MALLOCH 1999/2000, *apud* PARIZZI, 2009, p. 111).

Assim como a linguagem oral de cada cultura facilita a interação e a troca de informações entre as pessoas, além de preservar as expressões de arte e de afeto, a *musicalidade comunicativa* proporciona condições suficientes de rica interação entre as mães e seus 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).

O diálogo entre mãe e bebê, apesar de não apresentar as palavras referentes de uma cultura, apresenta regularidade como em um diálogo entre duas pessoas adultas, em que há frases alternadas e sincronizadas. Por causa de tal semelhança, a interação oral entre mãe e bebê foi nomeada de “protoconversa”, ou seja, um esboço de conversa (BEEBE et.al.1985; JAFFE, et.al.,1973; TRONICK et.al., 1980, *apud*. MALLOCH, 1999/2000, p. 31). Esta protoconversa foi comparada pela antropóloga Baeteson (1979) a uma performance que apresenta um ritual

delicado de cortesia e com um padrão rítmico visível (MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 1).

Trevarthen, em 1979, fez um registro de uma dessas “protoconversas”, durante três minutos. As manifestações de interação e de comunicação entre uma mãe e seu bebê de seis meses foram gravadas em áudio e vídeo durante o desenvolvimento de seu projeto *Co-operative understanding in infancy*, na Universidade de Edinburgh (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, p. 1). Nestes registros ficou evidenciado que o bebê percebe e fica atento à comunicação de sua mãe; que interage com ele por meio de movimentos corporais ou vocalizações ritmadas (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, p. 2). A manifestação corporal ou vocal do bebê diante dos sons ou gestos expressivos dos adultos demonstra sua inata predisposição de interagir com o que vê e com o que ouve (NADEL, et.al., 1999, *apud*. MALLOCH, 1999/2000, p. 31).

Outros pesquisadores também constataram a competência do bebê de interagir com seus pais ou cuidadores. Condon e Sander (1974, *apud* MALLOCH, 1999/2000, p. 30) observaram a alteração da expressão facial do bebê com poucos meses de vida, além de variados movimentos de mãos, diante da voz modulada do adulto. Trehub, Trainor e Unyk (1993, *apud*, MALLOCH, 1999/2000, p. 30) também observaram, após realizarem estudos experimentais com pais e seus bebês, que estes ao serem expostos a variados estímulos sonoros, reagem de maneira específica, para cada um dos estímulos.

Entretanto é importante observar que as palavras usadas por pais não tem significado literal para o bebê, a expressividade e a intencionalidade afetiva são demonstradas por estes adultos, através da fala e gestos, onde estão incutidos vários recursos musicais: “o pulso, a qualidade e a narrativa” (MALLOCH, 1999/2000, p. 30). Estes recursos são interdependentes e juntos cooperam para que aconteça a comunicação sintonizada e coordenada entre mãe e bebê (*ibid.* p. 31). O *pulso*, a *qualidade* e a *narrativa*, primeiramente característicos da comunicação humana, são também explorados na música (MALLOCH, 1999/2000, p. 32).

Malloch (1999/2000, p. 32) define o *pulso*, a *qualidade* e a *narrativa* de acordo com o contexto do processo de comunicação. O *pulso* é a sucessão regular de comportamentos que acontecem através do tempo, e que pode ser vocal ou gestual. A produção e a percepção destes comportamentos acontecem entre duas ou mais pessoas, que coordenam sua comunicação, durante um mesmo período de tempo (MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 4). A *qualidade*

representa os contornos modulares da expressão que se movem durante e através do tempo, e que podem consistir de atributos psicoacústicos de vocalizações: a altura e o timbre; ou atributos de direção e intensidade dos movimentos corporais (idem). Estes atributos são sempre coordenados ao mesmo tempo. Como, por exemplo, o movimento das mãos sintonizado com a fala (idem). Daniel Stern et. al. (1985, *apud* MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 4) descrevem tal acompanhamento das mãos “como contornos vitais”.

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

4.2 Desenvolvimento da competência vocal dos bebês⁴¹

4.2.1 Primeiro mês de vida

O choro é o primeiro ato vocal da criança, que segundo Piaget (1987/1966, p. 39) é um dos principais reflexos após o nascimento. Ele constitui o substrato para todas as subsequentes vocalizações, incluindo-se o canto: elementos da prosódia como variações de intensidade e altura, padrões rítmicos, fraseado estão presentes no choro muito antes que as crianças iniciem suas brincadeiras vocais ou balbucios (WELCH, 2006, p. 242).

Nesse período, o sorriso e o choro do bebê são involuntários, provavelmente controlados pelo tronco cerebral (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p. 350) e suas vocalizações são dependentes de seu padrão respiratório (PARIZZI, 2009, p. 112).

As influências afetivas que envolvem o bebê a partir deste período, segundo Wallon (2005, p. 141) influenciam seu desenvolvimento mental, isto é, a afetividade proporcionada pelo meio

⁴¹ Este item tem como principal referencial teórico a pesquisa de Parizzi (2009), já citada no capítulo anterior.

ambiente estimula a potencialidade inata do bebê de se desenvolver (BOATO, 2009, p. 42).

De acordo com Winnicott, o bebê desconhece sua total dependência ao nascer, pois ele e o ambiente são uma coisa só. Neste momento, ele necessita de uma “mãe ideal” que se adapte às suas necessidades para que ele continue em seu processo natural de maturação (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 183).

4.2.2 Segundo e terceiro meses de vida

A partir daí, minimizam-se as ações reflexas e correlações importantes entre maturação cerebral e comportamento passam a ser notadas (KAGAN, 1991, *apud* GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p. 350). Ocorre o desenvolvimento de neurônios no córtex cerebral, que passa a ter um papel importante no controle das ações motoras do bebê. A memória de reconhecimento do bebê começa a se refinar. Ele torna-se capaz de reconhecer rostos e a controlar o choro e sorriso (PARIZZI, 2009, p. 113).

Três níveis de competência vocal emergem, gradativamente, durante o desenvolvimento pré-verbal dos bebês, como consequência da pré-disposição inconsciente de pais e cuidadores – a *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996, p. 44). O primeiro nível de *expertise*, observado nessa idade, ou seja, em torno dos dois meses, ocorre quando a vocalização inicial do bebê, antes dependente de seu padrão respiratório, evolui e a criança torna-se capaz de produzir e de modular, através de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais. De forma intuitiva, a fala dos pais direciona a vocalização dos bebês para tal produção sonora (PARIZZI, 2009, p. 113).

Wallon (1975a, p. 206) também observou que o bebê se comunica através de gritos e sorrisos com sua mãe, que o corresponde. Piaget (1982/1966, p. 84) observou que nesta fase, a audição e a fonação estão intimamente conectadas e que, possivelmente o bebê regula a sua própria produção sonora, por causa dos efeitos acústicos que ele é capaz de perceber. Papousek e Papousek (1996, p. 44) afirmam que esses sons são, muitas vezes, interpretados como “meras expressões de mudanças de humor da criança”, entretanto, eles representam um indício importante do seu desenvolvimento cognitivo. Essa nova forma de vocalização através de modulações melódicas constitui-se num importante recurso para as brincadeiras vocais,

típicas dos bebês, e, um pouco mais tarde, para a aquisição da fala (idem). Essas modulações melódicas permanecem no repertório vocal das crianças, incentivadas intuitivamente por pais e cuidadores, mesmo após a aquisição da fala. Segundo Dowling (1984, p. 54), elas permitem que as crianças, durante seu segundo ano de vida, sejam capazes de esboçar vocalizações distintas da fala e reconhecidas nitidamente como canções (*apud* PARIZZI, 2009, p. 114).

4.2.3 Quatro a seis meses de idade

A segunda fase de *expertise* que emerge nessa época é caracterizada por um “jogo exploratório” através do qual o bebê expande seu repertório vocal (PAPOUSEK M., 1996, p. 104). A maturação da cavidade oral permite que as vocalizações se tornem mais refinadas. Uma maior variedade de sons só é possível quando o esqueleto da face do bebê se desenvolve, projetando-se para cima e para baixo, e aumentando assim a cavidade oral. Os receptores proprioceptivos do trato vocal (como a ponta da língua e a faringe) também apresentam maior grau de maturação (WELCH, 2006, *apud* PARIZZI, 2009, p. 114). Assim, o bebê passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior) e de brincar com a voz, utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (PAPOUSEK M., 1996, p. 104).

Como já visto neste trabalho, esta fase é particularmente relevante em relação às competências musicais iniciais da criança, pois envolve sua capacidade criativa intrínseca, que é identificada por Winnicott (1996) durante o processo de desenvolvimento emocional do bebê, quando este percebe que está separado de sua mãe e que depende dela para satisfazer suas necessidades. Winnicott (1996) identifica tais percepções como “a fantasia que não corresponde à realidade” (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 192).

Segundo Moog (1976, *apud* PARIZZI, 2009, p. 114), o “balbucio musical”, típico desta fase, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo. Esta característica foi também identificada por Pulaski (1986, p. 33), que observa que o bebê, entre os meses de quatro a oito meses, consegue produzir sons vocais e repeti-los várias vezes, quando estes lhe chamam a atenção.

Neste período, 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 (PARIZZI, 2009, p. 115) Estas características vocais do bebê ocorrem no período que Piaget (1987/1966) nomeou de Reações circulares secundárias e os processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes.

Os balbucios dos bebês nesta fase são caracterizados por “glissandos microtonais”, que percorrem suavemente uma extensão melódica (SLOBODA, 1985, p. 200, *apud* PARIZZI, 2009, p. 115), e pelo fato de “não guardarem relação de altura ou de ritmo com o repertório musical tocado em casa” (MOOG, 1976, p. 62, *apud* PARIZZI, p. 115).

Pais e cuidadores de maneira intuitiva participam deste jogo vocal. Eles tendem a imitar os sons emitidos pelos bebês e a fornecer modelos vocais repletos de alterações de: andamento, intensidade, altura, de timbre, os quais serão rapidamente absorvidos pela criança (PAPOUSEK M., 1996, p. 105). O jogo vocal atinge seu ponto culminante por volta do sexto ou sétimo mês de vida, mas continua durante as fases subsequentes do desenvolvimento vocal do bebê, constituindo-se também num pré-requisito importante para a aquisição da fala e da capacidade de cantar (*idem*).

Segundo Trevarthen (2004, p. 22), os relacionamentos iniciais entre pais e bebês se desenvolvem de forma semelhante a uma “narrativa”, cujos significados são intersubjetivos e construídos e têm importante função na construção das memórias e da identidade do indivíduo. Esta interação oral entre pais e bebês, é nomeada por Vygotsky de *fala socializante*, quando a intenção do bebê é falar com o outro e para o outro (OLIVEIRA)⁴². O comportamento musical do bebê com a intenção de chamar a atenção das pessoas pode ser considerado uma forma inicial de manifestação de sua identidade social como membro de um grupo – “um grupo cujos hábitos, experiências e habilidades são valorizados pelos laços que eles representam e reforçam” (TREVARTHEN, 2004, p. 22, *apud* PARIZZI, p. 116). A exploração da musicalidade intrínseca é uma forma de demonstração da aceitação de um amigo ou de um grupo (PARIZZI, 2009, p. 116).

Quando um bebê de seis ou sete meses de idade reconhece uma canção e se movimenta com ela é como se ele estivesse sendo identificado por seu nome, como se ele estivesse mostrando

⁴² OLIVEIRA, Marta Kohl de - Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico”, (vídeo on-line). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

seu “eu social” no âmbito afetivo de sua convivência familiar (TREVARTHEN, 2004, p. 22).

Este “eu social”, segundo Winnicott, é o *self* verdadeiro do bebê, que é construído a partir de suas tendências inatas, que são representadas pelas suas atividades sensório-motoras. Estas se manifestam através de gestos espontâneos. “O gesto espontâneo é o *self* verdadeiro em ação. Só o verdadeiro *self* pode ser criador e ser sentido como real” (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 186). Entretanto, o desenvolvimento psíquico do bebê, como foi descrito, só ocorrerá se houver a presença de uma mãe suficientemente boa e se o bebê não apresentar fatores patológicos hereditários ou congênitos.

4.2.4 Sete a onze meses

Kagan (*apud* GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p. 350) afirma que entre os sete e onze meses, devido ao processo de maturação cerebral, ocorrem mudanças importantes no cérebro, responsáveis por eventos comportamentais inéditos como a locomoção auto iniciada, a manifestação de respostas emocionais, o medo diante de pessoas estranhas e a coordenação da audição, visão e preensão. 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, p. 73).

Segundo Winnicott, neste período, ocorre a união entre a vida psíquica e corporal do bebê que conseqüentemente consegue se situar no tempo e no espaço e se antecipar aos acontecimentos (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 191).

A comunicação pré-verbal dos bebês evolui para o terceiro nível de *expertise*, caracterizado pela capacidade da criança de reproduzir os “balbucios canônicos”, que se caracterizam pela repetição de sílabas como “mamama ou dadada” (PAPOUSEK e PAPOUSREK, 1996, p. 44-45; p. 102-106). Essas sílabas canônicas são comuns a todas as línguas do mundo e representam as “unidades mínimas rítmicas e universais” de todas as línguas faladas (OLLER e EILERS, 1992, p. 174-91, *apud* PARIZZI, 2009, p. 117).

Essa fase, considerada um marco importante para o desenvolvimento da fala, inicia-se por volta dos sete meses, prolongando-se até em torno dos onze meses de idade. Para deflagrar esse processo, pais e cuidadores tendem a substituir a estratégia utilizada na fase anterior pela

repetição de sílabas ritmicamente regulares, que são apresentadas aos bebês em forma de melodias e não através da fala (PARIZZI, 2009, p. 117).

Sobre esse nível de *expertise*, Parizzi (2005a, 2006, 2008 e 2009, p. 117) observa que:

[...] nesse nível de competência, pais e cuidadores passam a atribuir um significado denotativo ao que é dito, pois eles, intuitivamente, através do exercício da parentalidade intuitiva, atribuem significados às sílabas articuladas pelos bebês, nomeando pessoas, objetos e eventos próprios do ambiente da criança. Estes sons produzidos pelos bebês, portanto, vão se transformando em palavras.

Quando o bebê consegue falar as primeiras palavras distintas, os pais passam a interpretá-las, utilizando explicações racionais; a influência cultural e o pensamento racionalista tornam-se cada vez mais evidentes na atuação dos pais, que têm como objetivo o desenvolvimento da competência de seus filhos para falar (PAPOUSEK H., 1996, p. 45).

“Após completar um ano de idade, as vocalizações dos bebês começam a trilhar dois caminhos distintos, visando ora a fala, ora o canto” (PARIZZI, 2005a, 2006, 2008a, 2008b, 2009, p. 117).

No próximo capítulo, serão apresentadas as possíveis conexões entre os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK, 1996) com as ideias dos autores aqui estudados.

CAPÍTULO 5

A MUSICALIDADE COMUNICATIVA E A PARENTALIDADE INTUITIVA: CONEXÕES COM PIAGET (1966), VYGOTSKY (1984), WINNICOTT (1996), WALLON (1975), SPITZ (1987), PARIZZI (2009), BEYER (2008), CARNEIRO (2006) E STAHLSCMIDT (2002)

No capítulo anterior foram expostos os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e de *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996). Neste capítulo, faremos conexões destes dois conceitos com as teorias dos autores aqui estudados – Piaget (1982/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987).

Buscaremos também apontar as implicações desses dois conceitos no desenvolvimento cognitivo-musical do bebê, a partir das teorias de Gordon (2000) e Delalande (1995) e das pesquisas de Carneiro (2006), Parizzi (2009), Beyer (2008) e Stahlschmidt (2002).

5.1 O conceito de *musicalidade comunicativa* em Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz

A *musicalidade comunicativa* foi definida por Malloch (1999/2000, p. 29-52) como “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”.

Como foi mencionado no capítulo anterior, a “musicalidade” presente na interação mãe/bebê se manifesta por meio da utilização de recursos próprios da música: o *pulso* - quando mãe e bebê alternam entre si, de forma coordenada, suas intervenções comunicativas; a *qualidade* – atributos psicoacústicos que determinam a expressividade das intervenções por meio de contrastes de timbre, altura e intensidade nas vocalizações, e alternâncias de direções e graus de energia para os gestos e movimentos corporais, sempre coordenados com as vocalizações; e a *narrativa*, que integra o *pulso* e a *qualidade*, que determina a “forma” da interação, que

pode apresentar uma introdução, um desenvolvimento, um clímax e uma resolução. Esta “estrutura formal” foi reconhecida por David Miall e Ellen Dissanayake (2003) durante “protoconversa” entre mãe e seu bebê (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH e TREVARTHEN, 2009, p. 4 e 5).

Até que ponto Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz perceberam a existência dessa *musicalidade* na interação adulto/bebê?

Piaget

Como já visto no capítulo 2, Piaget afirma que o bebê constrói seu repertório sonoro, vital para a aquisição da linguagem, a partir de sua relação com as pessoas e com os sons do mundo. Para o autor, o mundo sonoro provoca nos bebês um grande interesse e a própria voz da criança parece ser seu brinquedo favorito a partir dos quatro meses, quando a criança passa a fazer durar os espetáculos interessantes (PIAGET, 1982/1966, p. 154).

Esta relação prazerosa com os sons é descrita por Piaget (1963, *apud* PULASKI, 1986, p. 33) na seguinte cena:

O bebê olha atentamente para o rosto de sua mãe, apreendendo cada detalhe. Às vezes, para de sugar e sorri para ela. Não apenas o olhar mas também a audição se aguça. O bebê volta a cabeça na direção dos sons que ouve. Começa a murmurar e a fazer barulhos, às vezes imitando os sons que seus pais fazem para ele. Sua atividade motora aumenta. Ele deita-se de costas chutando o ar com seus pezinhos e observando as pequeninas mãos que se agitam diante de seu rosto. Mas só muito lentamente vem se dar conta de que estão ligadas a ele e que pode controlá-las. Já não é o pé ou a boca que busca alcançar a mão, mas a mão que procura a boca.

É interessante observar que, mesmo Piaget (1963) tendo enfatizado nesta descrição a “conquista” cognitiva do bebê, indiretamente acabou por descrever uma cena de interação adulto/bebê por meio da *musicalidade comunicativa*, cujas características se fazem presentes nesta descrição. Se o bebê imita o som feito pelo adulto, é possível inferir que esteja acontecendo um revezamento na interação: o *pulso*. Ele interage com mãe sorrindo, olhando para ela, balbuciando e se movimenta. Muito provavelmente essa ação é correspondida pela mãe. Esses sons e movimentos são dotados de atributos psicoacústicos e, portanto, a *qualidade* também se faz presente. A *narrativa* sendo uma consequência da integração *pulso/qualidade* muito provavelmente também caracterizou esta interação.

Vygotsky

Vygotsky (1912 *apud* Oliveira)⁴³ particularmente explicita a existência da comunicação entre pessoas por meio de gestos, expressões, ou por meio da língua. O autor afirma que há uma forma de linguagem que tem a função primeira de comunicação e que, neste caso, a intenção é o intercâmbio social. É a *fala socializante*: primeiro uso da linguagem pelo ser humano em sua infância, quando a criança fala com os outros e para os outros, recorrendo a sons e a gestos, sem que haja a representação de um pensamento (OLIVEIRA).⁴⁴

Esta é exatamente a função social dos balbucios do bebê, pois estes têm exclusivamente a função de comunicação e não representam um pensamento (BASTOS 2003; PEREIRA, 2003; BASSI, 2003, *apud*. FOLONI, 2010, p. 70). Esta forma de interação gestual ou sonora, observada entre animais e na forma como os bebês se comunicam em seu contexto social (OLIVEIRA)⁴⁵ caracteriza uma “protoconversa” – o esboço de conversa que na verdade tem com a base a *musicalidade comunicativa* e que recorre aos balbucios e ao “manhês”, sempre acompanhados de movimentos corporais expressivos.

A *fala socializante* pode ser considerada “um alfabeto pré-linguístico”, que, segundo Papousek (1996, p. 97) possui características claramente musicais, utilizando alterações de timbre, altura e contornos melódicos; mudanças de intensidade e de acentuações; padrões temporais e rítmicos específicos e foi justamente a partir dessas observações que Malloch (1999/2000, p. 4) chegou ao conceito de *musicalidade comunicativa*.

Winnicott

Winnicott (2005, *apud* PARIZZI, 2009, p. 110), diz que os bebês possuem uma “centelha vital e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do

⁴³ OLIVEIRA, Marta Kohl de - Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico”, (vídeo on-line). Publicado em 30/03/2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

⁴⁴ Idem

⁴⁵ Idem

próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para frente de um modo que não temos de compreender” – este é justamente o conceito de *impulso motor profundo* (WINNICOTT, 2011, p. 117), já mencionado no capítulo 2. É possível pensar que a “centelha vital” e o “ímpeto para a vida” possam ser percebidos nas formas de interação do bebê com outros seres humanos, pois esta pré-disposição para a comunicação se manifesta nas vocalizações e na alta sofisticação de movimentos de cabeça, rosto e de membros dos bebês durante seus momentos de interação com os adultos (SHIFRES, 2007, p. 15).

Esse relacionamento interativo entre mãe e bebê, considerado bidirecional por Shermann e Brum (2003, p. 457) aponta para o fato de que a troca de informações no primeiro ano de vida entre mãe e bebê ocorre possivelmente pela capacidade inata do bebê de interagir, denominada por Winnicott como *impulso vital ou impulso motor profundo* e da capacidade da “mãe suficientemente boa” de se adaptar ao bebê e lhe oferecer cuidados (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 186). Pode-se inferir que a *centelha vital ou impulso vital* ao qual Winnicott se refere seja uma manifestação da *musicalidade comunicativa* de Malloch (1999/2000).

Wallon

Da mesma forma que Piaget (1982/1966) e Winnicott (1996), Wallon (1975, p.206) apesar de não utilizar o termo *musicalidade comunicativa*, reconhece que ocorrem “manifestações corporais” do bebê que são interpretadas por sua mãe como mensagens de comunicação, em uma relação denominada por este autor de “simbiose” (WALLON, 1975, p.206). O bebê, após o parto, apresenta reflexos e movimentos impulsivos, nomeados de “descargas motoras”, que sua progenitora interpreta como estado de bem estar e mal estar (WALLON, 1975, *apud*, DOURADO E PRANDINI, ano 2002, p. 2).

A mímica do bebê também é interpretada pela mãe, como formas de comunicação e são consideradas por Wallon, como um recurso biológico da espécie humana, porque esta é “essencialmente social”. Tanto os movimentos corporais quanto as expressões faciais do bebê são responsáveis por mobilizar seu ambiente (representado pela mãe)⁴⁶, além das

⁴⁶ DOURADO E PRANDINI. Henri Wallon: *Psicologia E Educação*,2002, Augusto Guzzo .Revista Acadêmica, p. 2 [on-line] <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110/128> Acesso em:29/10/2012.

manifestações de comunicação de bebê por meio de gritos, sorrisos (BOATO, 2009, p. 48).

A sobrevivência, como já colocado no capítulo 2 desta pesquisa é apresentada por Wallon, como uma necessidade de todo o ser humano. O bebê, ao nascer, almeja por sua sobrevivência por meio de manifestações corporais, consegue envolver os adultos e tornar suas necessidades entendíveis. Podemos inferir, que este desejo inato de sobrevivência que impulsiona o bebê a interagir com o seu meio, corresponde ao *impulso vital* de Winnicott e ao que Malloch (1999/2000, p. 29-52) identificou como “uma habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento”, que é demonstrada pelo bebê, quando este combina o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro – *a musicalidade comunicativa*.

Spitz

Apesar de Spitz (1987) enfatizar a importância do sentimento e das ações da mãe suficientemente boa para o amadurecimento do bebê, como já descrito no capítulo 2 deste trabalho, o autor de forma indireta demonstra que o bebê, desde seu nascimento, participa de uma protoconversa junto à sua mãe, ao declarar: “a comunicação entre mãe e filho, no decorrer dos primeiros seis meses de vida e mesmo até o primeiro ano verifica-se no nível não verbal” (SPITZ, 1987, p. 96). Spitz reconhece que outras formas de comunicação foram utilizadas, que possivelmente sejam a dos gestos, as vocalizações e as expressões faciais, onde os recursos musicais estão presentes.

Normalmente na oitava semana de vida do bebê, a mãe consegue distinguir as variadas manifestações de necessidades deste, como fome, sono ou dor (SPITZ, 1987, p. 112). Provavelmente estes choros diversificados são identificados pela mãe, porque neles existem elementos da prosódia, variações de intensidade e altura, padrões rítmicos, fraseados (WELCH, 2006, p. 242) que facilitam o entendimento e identificação das específicas necessidades do bebê pela mãe. Spitz, indiretamente, apresenta o “prelúdio inicial” da *musicalidade comunicativa*, o choro.

Este autor observa que a comunicação mãe-filho, sob vários aspectos, é basicamente diferente da comunicação entre adultos. Segundo Spitz (1987, p. 99) os meios utilizados na comunicação entre adultos, geralmente pertencem a uma mesma categoria: a de símbolos verbais ou de gestos (idem). Já a mensagem do bebê nos primeiros meses compõe-se de sinais

sinestésicos (idem), que são transmitidos por meio da percepção tátil, olfativa, visual e auditiva deste:

[...] para o bebê, os signos sinestésicos originados no clima afetivo no relacionamento mãe-filho são evidentemente os meios de comunicação normais e naturais, aos quais ele responde com uma reação de totalidade. E a mãe, por sua vez, percebe desse mesmo modo as respostas de totalidade do bebê (SPITZ, 1987, p. 102).

Spitz, indiretamente, reconhece que existe um direcionamento intuitivo da mãe que influencia o bebê a participar desta “protoconversa” (MALLOCH, 1999/2000, p. 29-52), em que a fala da mãe estimula intuitivamente as vocalizações do bebê (PARIZZI, 2009, p. 112). Pode-se perceber que Spitz aponta para a alternância de comunicação entre mãe e bebê, identificado por Malloch (1999/2000) como o *pulso*, recurso musical presente na *musicalidade comunicativa* (MALLOCH e TREVARTHEN, 2009, p. 4 e 5).

Como já visto no capítulo 2, o bebê utiliza as regiões facial, bucal e faríngea, para a transmissão de *mensagens afetivas* (SPITZ, 1987, p. 105). Assim, o autor reconhece que elementos sonoros fazem parte da comunicação entre mãe-bebê. Ao utilizar o plural - *mensagens afetivas*, demonstra que as mensagens transmitidas pelo infante são variadas, porque provavelmente o bebê utiliza recursos sonoros diferentes para manifestar-se, o que nos leva a reconhecer que este autor indiretamente se refere a mais um elemento da *musicalidade comunicativa* - a *qualidade*.

5.2 O conceito de *parentalidade intuitiva* em Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz

“Professores competentes” é o termo que Hannus Papousek (1996) utiliza ao se referir aos pais e cuidadores de bebês que, de maneira inconsciente, atuam como “mediadores das influencias culturais” e do ensino da língua materna. Este comportamento do adulto, a *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996) foi definido por Shifres (2007, p. 15) como “uma habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma cultura a seus bebês”. Este comportamento é considerado essencial para estimular a capacidade inata de comunicação do infante (CARNEIRO e PARIZZI, 2011, p. 91).

Shifres (2007, p. 15) observa que a interação do adulto com o bebê não é unidirecional, mas

recíproca, ao constatar que há troca de informações entre mãe e seu bebê por meio das “protoconversas”, utilizadas por adultos de diversas culturas ao interagir com seus bebês por meio da fala - o “manhês”, que se caracteriza pela utilização de sons mais agudos, até duas oitavas acima de padrão vocal do adulto, pela fala pausada e suave, melodiosa, e pela repetição de frases curtas sem significado semântico (PAPOUSEK M., 1996, p. 96).

O conceito de *parentalidade comunicativa* e suas peculiaridades apresentadas pelo casal Papousek (1996), apesar de não ter sido mencionado de forma direta pelos outros autores aqui estudados, pode ser reconhecido nos textos em que descreverem o comportamento do adulto, pais ou cuidadores para com o bebê no primeiro ano de vida.

Piaget

Um dos verbos que mais caracteriza a interação do adulto com o bebê, na teoria de Piaget (1987/1966) é o verbo “estimular”, sendo esta uma das ações praticadas pelo adulto ao exercer a *parentalidade intuitiva*. Porém o enfoque do autor é voltado para o estímulo do desenvolvimento sensório-motor do bebê.

Apesar de Piaget reconhecer que o bebê reage à fala do adulto desde muito cedo, não aprofunda este assunto. Entretanto, exemplifica, quando descreve que seu filho Laurent parou de chorar quando ele, Piaget, lhe falou próximo ao ouvido (PIAGET, 1987/1966, p. 78). Apesar de não haver detalhes sobre o quê e como as palavras foram articuladas, pode-se especular que a sua voz era suave e melódica e soou como uma mensagem que provocou em Laurent a mudança de seu comportamento: cessou o choro por alguns momentos. Provavelmente Piaget recorreu aos recursos musicais, presentes no “manhês”, utilizado pelos adultos ao se dirigirem a seus bebês, por meio de comportamento compatível aos da *parentalidade intuitiva*.

Piaget descreve o desenvolvimento sensório-motor do bebê no primeiro ano de vida, e na maior parte de suas descrições é ele, o próprio Piaget, o adulto que estimula e observa a criança, e, muito provavelmente, aquele que exerceu a *parentalidade intuitiva* para estimular seus três filhos e lhes ensinar as características de sua cultura.

Vygotsky

Como já visto no capítulo 1 deste trabalho, segundo Vygotsky (1984), o nível de desenvolvimento real da criança para realizar uma tarefa, necessitará da mediação do adulto ou outra criança mais experiente para alcançar o nível potencial (STEINER; SOUBERMAN; COLE; SCRIBNER, 1991, p. 95). Isso nos leva a pensar que exista, neste contexto, uma característica da *parentalidade intuitiva*: o estímulo.

Ao abordar e colocar o adulto como aquele que poderá mediar a mudança de patamar de desenvolvimento da criança, Vygotsky (1984) considera que não apenas o adulto tenha competência para estimular seus bebês a se desenvolverem, mas também crianças mais experientes. Com isso pode-se inferir que crianças também podem ter comportamentos que caracterizam a *parentalidade intuitiva*, pois também tendem a proteger e estimular os bebês com os quais convivem.

Assim, desde o nascimento, o bebê ao ser estimulado pelo adulto, principalmente pela mãe, atinge um novo nível de desenvolvimento. A ampliação dos conhecimentos adquiridos pelo bebê e manifestados pelo seu desenvolvimento sensório-motor e pelas conquistas vocais são consequências da intervenção contínua do adulto e de outras crianças inseridas no ambiente do bebê.

Indiretamente, Vygotsky (1984) considerou a fundamental participação do adulto no desenvolvimento contínuo do ser humano, apesar de o autor não se referir especificamente à faixa etária aqui estudada, ao considerar que o homem age e dialoga com seu ambiente desde o seu nascimento, e por isso se desenvolve (OLIVEIRA)⁴⁷. Para dialogar é necessário que o outro esteja em outro extremo para que a comunicação seja recíproca.

“Embora as crianças dependam de cuidado prolongado, elas participam ativamente do próprio aprendizado nos contextos da família e da comunidade” (VYGOTSKY, 1991, p. 149). Nesta fala, Vygotsky apesar de reconhecer a dependência das crianças, reconhece que estas não permanecem inertes, mas são ativas no ambiente estimulador como é a família, que pode ser

⁴⁷ OLIVEIRA, Marta Kohl de - Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.*, (vídeo on-line). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

considerada o contexto mais propício à prática da *parentalidade intuitiva*.

Winnicott

Os atos de proteção, de alimentação, de estímulo, de intervenções intuitivas e o ensino das características da cultura podem ser identificados no período de adaptação da mãe ao bebê, quando esta assume três funções definidas por Winnicott (*apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 183) de - *apresentação do objeto*, o *holding* e o *handling*, como já descrito com detalhes no capítulo 2 deste trabalho. Essas três funções são simultaneamente atos de proteção e cuidados ao bebê proporcionados pela mãe.

Os cuidados diários da mãe ao tocar, falar, cantar e estar próxima ao bebê (WINNICOTT *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 185) apresentam várias características da *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK, M., 1996). Ainda que Winnicott não tenha descrito com detalhes como a mãe utilizou sua voz para conversar com o bebê, podemos supor que o “manhês” tenha sido utilizado, já que o autor utiliza vários verbos para descrever a atuação da “mãe ideal” ao relacionar-se com o bebê: “adapta-se, proporciona, favorece, estabelece, compreende e identifica-se”. Podemos supor que ocorreu uma adaptação vocálica da mãe, para favorecer o diálogo com seu bebê.

A alimentação, por meio da amamentação, proporcionada pela mãe ao bebê, não é descrita apenas como um ato de saciar a fome do infante. Segundo Winnicott, a capacidade da mãe de responder à necessidade de alimento demonstrada pelo filho desenvolve a capacidade do bebê de “assumir relações estimulantes com as coisas e com as pessoas” (WINNICOTT, *apud* ARCANGIOLI, 1995, p. 185), que nas palavras de Mechthild Papousek (1996), é um estímulo ao desenvolvimento da capacidade comunicativa da criança.

O conceito de “intuição” que faz parte da *parentalidade intuitiva*, também é destacado por Winnicott, como uma característica feminina, que capacita a mãe para compreender e se identificar com o bebê, além de estabelecer com ele uma “unidade relacional” (WINNICOTT, 1956 *apud* BRUM e SCHERMANN, 2003, p. 458).

Apesar de o conceito de *parentalidade intuitiva*, ser mais recente, reconhecemos que ele pode representar as funções exercidas pela mãe “suficientemente boa” ou “ideal”, apresentada por Winnicott.

Wallon

As manifestações afetivas do adulto que são demonstradas ao bebê por meio de gestos e da fala, segundo Wallon (2005, p. 141) são consideradas por Hannus Papousek (1996, p. 38) como formas intuitivas de o adulto interagir com o bebê.

Wallon reconhece que tal atitude favorece o desenvolvimento da potencialidade inata do bebê de interagir com o meio (BOATO, 2009, p. 42). Estas duas observações de Wallon evidenciam que a comunicação entre adulto e bebê ocorre graças à capacidade intuitiva do adulto (*parentalidade intuitiva*) e a potencialidade inata do bebê para se comunicar (*musicalidade comunicativa*), demonstradas nas pesquisas de Malloch (1999/2000) e Malloch e Trevarthen (2009, p. 2). Ou seja, Wallon indiretamente reconheceu que a *musicalidade comunicativa* do bebê necessita ser alimentada para se desenvolver, isto é, necessita das ações da fala e dos gestos imbuídos de afetividade, demonstrados intuitivamente pelos adultos quando no exercício da *parentalidade intuitiva*.

Spitz

As descrições das ações maternas para com o bebê durante primeiro ano de vida, apresentadas por Spitz (1987) no capítulo 2 desta pesquisa, são similares às características atribuídas aos comportamentos próprios da *parentalidade intuitiva*: “uma habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês” (SHIFRES, 2007, p. 15).

Ao considerar a mãe como o primeiro parceiro do bebê, que o estimula de forma contínua desde o nascimento e que exerce a função de mediadora de vários aspectos do desenvolvimento deste, como a percepção, a ação, o *insight*, entre outros (SPITZ, 1987, p. 72 e 73), Spitz reconhece que o adulto tem habilidade para estimular e ensinar as características de sua cultura aos seus bebês.

Apesar de Spitz não descrever com detalhes como a mãe se comunica com o bebê, este confirma tal interação, quando menciona que ocorrem trocas de informações entre mãe e filho e que existe uma adaptação entre ambos. Ou seja, afirma a existência de um diálogo entre mãe e bebê, uma “protoconversa”, possivelmente como Malloch e Trevarthen (2009) evidenciaram em sua pesquisa quando constataram que bebê e sua mãe interagem por meio de movimentos

corporais ou vocalizações ritmadas (MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 2). Spitz destaca que a voz materna também apresenta estímulos acústicos vitais, que são os pré-requisitos para o desenvolvimento da fala (SPITZ, 1987, p. 73).

Outra similaridade de Spitz com os estudos do casal Papousek (1996) é observada quando aquele evidencia que, durante a gravidez e no período pós-parto, a mãe apresenta sua capacidade de reação sinestésica⁴⁸ mais apurada, tornando-se mais sensível e competente para comunicar-se com o bebê e de compreender as manifestações comunicativas do filho (SPITZ, 1987, p. 102).

Como já apresentado no capítulo 2, essas ações de cuidados conscientes e inconscientes da mãe para com o bebê, os *processos de modelagem*, ocorrem durante as trocas de informações na díade, num período de adaptação entre ambos, que se relacionam como dois parceiros e se influenciam de forma circular. Esta afirmação nos remete à “pré-disposição” dos pais de alterarem sua maneira de falar ao se dirigirem aos bebês, considerada por Hannus Papousek (1996, p. 38) como uma das adaptações que emergem durante o período de ontogenia, ou seja, ambos os autores reconhecem que mãe e bebê interagem desde o nascimento, quando ocorre uma capacitação natural da mãe, para se comunicar e compreender seu bebê, que por sua vez também interage com sua progenitora.

5.3 Síntese: *musicalidade comunicativa e parentalidade intuitiva* nas teorias de Piaget (1987/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987)

A partir das ideias apresentadas neste quinto capítulo, foi possível constatar que os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK M. e PAPOUSEK H, 1996) estão de alguma forma presentes em Piaget (1982/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987).

O Quadro 1, abaixo, apresenta os termos ou expressões adotados por Piaget (1982/1966),

⁴⁸ Esta expressão provém do grego ‘syn’, que tem o sentido de ‘união’, e de ‘esthesia’, que significa ‘sensação’ – união de diferentes sensações. Este fenômeno é igualmente associado a estados neurológicos não patológicos, provenientes de condições de excitação da mente ou de doses elevadas de criatividade. Uma sensação nasce na mesma fonte de que, normalmente, outra percepção teria procedência, ou seja, um estímulo se origina do local de onde outro impulso sensorial teria seu ponto de partida. Daí visão e olfato, por exemplo, se confundirem em determinado momento. Informação extraída do *site* <<http://www.infoescola.com/psicologia/sinestesia/>> Acesso em: 08/09/2013.

Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987) que podem ter significados similares aos conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK M. e PAPOUSEK H., 1996).

QUADRO 1

AUTOR	MUSICALIDADE COMUNICATIVA	PARENTALIDADE INTUITIVA
Piaget (1982/1966)	Bebê imita sons e se movimenta	Estímulo do contexto
Vygotsky (1984)	Fala socializante	Mediação de pessoa mais experiente
Winnicott (1996)	Impulso vital	Mãe suficientemente boa
Wallon (1988)	Desejo inato de sobrevivência	Fala e gestos imbuídos de afetividade
Spitz (1987)	Mensagens afetivas	Processos de modelagem

5.4 O papel da *musicalidade comunicativa* e da *parentalidade intuitiva* no desenvolvimento cognitivo-musical do bebê

As teorias de Gordon (2000) e Delalande (1995) e as pesquisas de Parizzi (2009), Beyer (2008), Carneiro (2006), e Stahlschmidt (2002) apresentam focos específicos: (a) a aptidão musical inata do ser humano não garante o desenvolvimento musical deste (GORDON, 2000); (b) o ser humano é curioso e um explorador inato de sons (DELALANDE, 1995); (c) as manifestações vocais da criança têm uma evolução previsível e desenvolvem-se em três níveis, quando há participação inconsciente e intuitiva de pais e cuidadores (PARIZZI, 2009); (d) a falta de iniciativa do bebê diante das atividades musicais está relacionada ao pouco envolvimento do adulto com o bebê e com as atividades propostas nas aulas de música (BEYER, 2008); (e) o amadurecimento do bebê, demonstrado ao longo de seu desenvolvimento sensório-motor, se manifesta nas aulas de música (CARNEIRO, 2006); (f) a música cantada pela mãe, juntamente com suas ações de cuidados, são elementos estimuladores do desenvolvimento vocal e psíquico do bebê (STAHLSCHEMIDT, 2002).

Entretanto é preciso considerar que, apesar das abordagens serem diferentes, tanto dos teóricos, Delalande (1995) e Gordon (2000), quanto das quatro pesquisadoras, suas ideias não se contradizem, mas se complementam.

O desenvolvimento musical do bebê é de origem dual, segundo Delalande (1995) e Gordon (2000). Estes consideram as competências inatas do bebê e a atuação consciente do adulto como elementos cooperadores e responsáveis pelo contínuo e progressivo desenvolvimento musical do infante. Estas características foram reconhecidas por Malloch e Trevarthen (2009) ao apresentarem a relação do desenvolvimento da *musicalidade comunicativa* do bebê com a atuação dos adultos, ou seja, a *parentalidade intuitiva*.

Sendo assim, a sistematizada teoria de Gordon (2000), na qual a aptidão musical é reconhecida como um elemento favorável, mas não suficiente para o processo de aprendizado musical, assemelha-se à competência inata do bebê para se comunicar – a *musicalidade comunicativa* - que também necessita ser nutrida para se desenvolver no primeiro ano de vida e ao longo de toda a infância.

Gordon (2000) confirma e complementa o que o casal Papousek (1996) e Malloch e Trevarthen (2009) já haviam afirmado sobre a importância da atuação do adulto na relação adulto-bebê como estímulo da potencialidade relacional inata do infante, quando orienta os pais a proporcionarem momentos musicais a seus filhos por meio do canto. Porém, o que o casal Papousek, Malloch e Trevarthen descrevem como ações “inconscientes”, Gordon (2000), como educador musical, propõe que haja uma atuação consciente dos pais e professores com o objetivo de provocar um aprendizado musical amplo, de acordo com as potencialidades inatas do bebê. Para tal, este autor orienta o adulto e justifica as condutas por ele sugeridas, como já apresentadas neste trabalho.

Apesar de Gordon (2000) não ter se referido ao conceito de *musicalidade comunicativa*, reconhece que o bebê apresenta uma natureza musical, que precisa ser alimentada desde o nascimento. Da mesma forma, neurologistas e psicólogos, distinguem que há o desenvolvimento neural, quando ocorre o acúmulo de informações e a formação de novas conexões, que serão utilizadas no processo de desenvolvimento do ser humano nos anos seguintes (GORDON, 2000, p. 305-306). Isto é, as experiências musicais proporcionadas pelos adultos na primeira infância e a potencialidade musical inata do bebê favorecem os períodos seguintes de desenvolvimento musical (CARNEIRO e PARIZZI, 2011, p. 89).

Delalande (1995) apesar de não mencionar explicitamente a *musicalidade comunicativa*, reconhece uma das manifestações desta, presente nas ações do bebê: a coordenação entre o

gesto e ritmo, que pode ser corporal ou sonoro. A partir da ideia de que a “música é um jogo de crianças”, Delalande (1995) propõe condutas aos pais e professores para que a musicalidade espontânea do bebê seja desenvolvida. Podemos considerar o termo “espontâneo” como “inato”, utilizado também por Malloch e Trevarthen (2009). Esses autores consideram que os movimentos dos bebês originários da capacidade inata deste para se comunicar são ações peculiares da *musicalidade comunicativa*.

Tanto a família quanto a escola são considerados por Delalande (1995) e Gordon (2000), como ambientes onde adultos podem ser estimuladores da musicalidade do bebê, por meio de um conjunto de condutas práticas. A família, como o ambiente favorável ao estímulo musical, também é reconhecida por Papousek H. (1996), ao considerar que os pais e cuidadores são como “professores competentes” da língua materna e das influências culturais, porém de forma inconsciente.

Delalande (1995) enfatiza que a escuta do bebê associada a seus movimentos e gestos funcionam como canais que favorecem o seu desenvolvimento cognitivo-musical. Esses movimentos corporais do infante e suas manifestações vocais na verdade revelam sua habilidade inata de comunicação que, se estimulada, certamente influenciará positivamente o desenvolvimento geral do bebê (PARIZZI et al, 2013).

Beyer (2008) demonstra em sua pesquisa como a ausência da interação do adulto com o bebê pode provocar também a falta de envolvimento deste com as atividades musicais. Neste estudo de Beyer (2008), onde foram observados bebês sem reação e sem participação nas aulas de música, podemos especular que não ocorreu estímulo da *musicalidade comunicativa* dessas crianças por parte do adulto, isto é, não ocorreu a atuação de um adulto no que se refere à *parentalidade intuitiva*. Provavelmente, não houve estímulos sonoros e gestuais suficientes por parte dos cuidadores, o que, por consequência, pode ter provocado uma diminuição do desenvolvimento da habilidade dos bebês de se comunicarem. Como foi mencionado pela autora, ocorreu a “apatia do infante” durante as aulas de música.

Carneiro (2006) demonstra que pode ocorrer exatamente o contrário, quando um bebê inserido em um contexto de aprendizagem musical, onde há a participação do adulto, professor de música, consciente das aptidões do bebê, que o estimula e o observa com atenção e constata seu amadurecimento cognitivo, manifestado por alterações de sua ação sensório-

motora. Esta relação dentro da sala de aula e a fala de Carneiro (2006) confirmam que o bebê estudado esteve inserido em um ambiente musical estimulante, desde o nascimento. Além dos estímulos inconscientes dos pais, apontados como uma das características da *parentalidade intuitiva* houve também o estímulo consciente da professora. Podemos constatar que a *musicalidade comunicativa* foi alimentada de forma intensa.

O reconhecimento da capacidade vocal dos bebês e da pré-disposição dos pais de estimularem seus bebês são fatores relevantes para desenvolvimento vocal que evolui significativamente no primeiro ano de vida, segundo Parizzi (2009). Ao descrever os três níveis de competência vocal dos bebês, esta autora demonstra os diferentes níveis de diálogos entre pais e bebês, quando a linguagem pré-verbal é utilizada. Assim a autora apresenta a *musicalidade comunicativa*, característica inata do bebê, sendo edificada e transformada por comportamentos dos pais característicos da *parentalidade intuitiva*.

Verificamos que há uma adequação inconsciente da fala dos pais às vocalizações de seus bebês em cada nível de expertise, ou seja, os pais se comunicam com seus filhos a partir do código vocal que estes apresentam, além de lhes fornecerem novas sonoridades. Este comportamento não é apenas um processo de trocas de informações, mas também um estímulo para o contínuo desenvolvimento vocal do bebê. É a *parentalidade intuitiva* estimulando a *musicalidade comunicativa* do bebê e promovendo o seu desenvolvimento musical (CARNEIRO e PARIZZI, 2011).

A música, os sons e os gestos manifestados pela mãe ou cuidador para com o bebê são responsáveis por favorecer a estrutura psíquica do bebê, segundo Stahlschmidt (2002). Podemos substituir estas ações maternas pela expressão *parentalidade intuitiva*, já que são idênticas às considerações de Papousek e Papousek (1996), sobre o comportamento dos pais no primeiro ano de vida.

As respostas do bebê diante de sua mãe ou cuidador, descritas por Stahlschmidt (2002) também podem ser chamadas de *musicalidade comunicativa*, por que, por meio de gestos e vocalizações, o bebê responde aos apelos comunicativos da mãe. Esta autora, ao apresentar a influência da relação mãe-bebê no desenvolvimento da criança, descreve com outras palavras, o comportamento dos pais, presente na *parentalidade intuitiva* e a habilidade inata dos bebês para se comunicar - a *musicalidade comunicativa*, e demonstra que essa interação favorece a

estrutura psíquica da criança e promove o desenvolvimento do canto e da linguagem.

Assim, a partir das relações estabelecidas entre os conceitos de *musicalidade comunicativa* e *parentalidade intuitiva* com as teorias de Piaget (1987/1966), Vygotsky (1984), Winnicott (1996), Wallon (1975) e Spitz (1987) acerca do desenvolvimento cognitivo e emocional do bebê e das ideias de Gordon (2000), Delalande (1995), Carneiro (2006), Beyer (2008), Parizzi (2009) e Stahlschmidt (2002) acerca do desenvolvimento musical do bebê, foi possível encontrar respostas para as questões que me motivaram a realizar esta pesquisa. Essas reflexões serão apresentadas nas Conclusões, a seguir.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo discutir e investigar as características musicais da comunicação entre o adulto e o bebê de zero a doze meses e suas implicações no desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. Para isso, foram estudados o desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget (1982/1966), o desenvolvimento intersocial proposto por Vygotsky (1984), e o desenvolvimento emocional de Donald Winnicott (1967), Henry Wallon (1975) e de Spitz (1987), com o foco no primeiro ano de vida. Foram também estudadas as teorias do desenvolvimento musical de François Delalande (1995) e Edwin Gordon (2000) bem como quatro pesquisas realizadas no Brasil sobre o mesmo assunto: o desenvolvimento vocal (PARIZZI, 2009), o intersocial (BEYER, 2008), o sensório-motor (CARNEIRO, 2006) e o emocional (STAHLSCHMIDT, 2002).

Estes dois pilares teóricos – o desenvolvimento cognitivo e emocional e o desenvolvimento musical - foram então confrontados com os conceitos de *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000) e *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK H, e PAPOUSEK M., 1996), que constituíram o terceiro pilar teórico desta pesquisa.

Minha intenção com este trabalho foi iluminar algumas questões que há muito tempo me intrigam e ao mesmo tempo me fascinam. Por que consigo me relacionar tão bem com os bebês durante as aulas de músicas sem utilizar a linguagem falada? Qual seria então o papel da música neste contexto? Quais os recursos disponibilizados pela música para possibilitar essa interação em nível não verbal e, possivelmente, o desenvolvimento das crianças?

Ao longo de minha pesquisa e, principalmente ao escrever o último capítulo, fiquei consciente das possíveis razões que tornam fluente e espontânea a minha interação com os bebês em sala de aula. Percebi que o meu comportamento em relação às crianças é determinante neste processo. Na verdade, tenho exercido a *parentalidade intuitiva* (PAPOUSEK, 1996) durante minhas aulas. Procuro agir de forma análoga à maneira como os pais e cuidadores agem com seus bebês, conforme mencionado neste trabalho.

Reconheço que minha intenção tem sido a de estimular os bebês e “lhes ensinar a música de nossa cultura”, característica da *parentalidade intuitiva*. Para que isso seja implementado, eu recorro a um alfabeto pré-linguístico, denominado pelos autores aqui estudados como

protoconversa (MALLOCH e TREVARTHEN, 2009), *fala socializante* (VYGOTSKY, 1984) e *mensagens afetivas* (SPITZ, 1987).

Comunico com os bebês por meio da dimensão expressiva da palavra que é justamente a dimensão musical da palavra. Na verdade, recorro a recursos sonoros e corporais como: fala mais aguda, com glissandos⁴⁹ ascendentes e descendentes, estalos com língua, sons produzidos com os lábios, palmas, estalos de dedos, toque nas mãos e nos pés dos bebês no mesmo ritmo de fala e do canto. Posiciono-me em frente e próxima aos bebês, permitindo que eles possam me olhar bem de frente e observar os movimentos de sobrancelhas, cabeça, ombros, braços, tronco, pernas e pés.

As adaptações inconscientes em minha forma de interagir e “conversar” com os bebês, mencionadas no parágrafo anterior, demonstram que ajustei os estímulos visuais, gestuais e táteis para interagir com os bebês, de acordo com a capacidade perceptual e cognitiva das crianças, adaptações descritas como “manhês” ou “mamanhês” reconhecidas por Papousek (1996, p. 90) como ações inconscientes dos adultos que favorecem as primeiras competências musicais das crianças.

Com esse comportamento, estou utilizando recursos próprios da música para ativar, provocar e ampliar a competência inata dos bebês para se comunicar com o mundo. Estou ativando a *musicalidade comunicativa* da criança que é inata e deve ser nutrida pelo adulto, como afirmam Gordon (2000), Delalande (1995), Carneiro (2006), Beyer (2008), Parizzi (2009) e Stahlschmidt (2002).

Vale mencionar que, na minha relação com os bebês, durante as aulas de música, existe sempre uma reação das crianças ante as minhas “provocações sonoras”: sorrisos, piscadas de olhos; movimentos de dedos, mãos, braços e pernas; vocalizações, boca aberta; movimentos de língua e de lábios; acompanhamento dos meus movimentos com o olhar, às vezes, com os movimentos de cabeça; e possíveis tentativas de imitação dos gestos ou sons desta educadora ou de um colega. Estes movimentos e vocalizações do bebê revelam a competência da criança

⁴⁹ Do francês “glisser”, significa deslizar. Glissando é um som musical contínuo, (ou seja: sustentado, sem interrupções) escorregando de uma nota grave até uma nota mais aguda, ou vice-versa, (por exemplo; de dó para sol, ou de sol para dó) sem “pular” de uma nota para outra dentro da escala compreendida no intervalo. Informação adquirida em: <<http://cantorg.blogs.sapo.pt/16373.html>> Acesso em: 08/09/2013.

para interagir com seus pais e cuidadores (MALLOCH, 1999/2000; TREVARTHEN, 2004). É justamente isso que acontece durante as aulas de música: diálogos semelhantes às “protoconversas expressivas” que evidenciam a habilidade inata e universal do bebê de se comunicar, identificada por Malloch (1999/2000) em sua pesquisa.

Diante de tais observações, percebo que o meu comportamento, intuitivo, estimula a capacidade de interação inata do bebê - a *musicalidade comunicativa*, que, por sua vez, favorece a possibilidade de diálogo entre nós e cria laços afetivos, que proporcionam um ambiente favorável para as aulas de músicas ao longo do ano.

Com o fortalecimento de um ambiente afetivo, tão preconizado por Winnicott (1996), Wallon (1975), e Spitz (1987), a participação dos bebês se torna mais ativa e mais elaborada, à medida que eu lhes ofereço “alimento musical” por meio de atividades estimulantes e desafiadoras, com a utilização de vários materiais que não foram aqui descritos por não ser este o foco desta pesquisa.

A *musicalidade comunicativa* é nutrida pela *parentalidade intuitiva* e ambas promovem não apenas o desenvolvimento musical do bebê, mas provavelmente, o seu desenvolvimento intersocial, pois edificam um ambiente de confiança e afeto entre a professora e os alunos.

Foi gratificante ter encontrado respostas para as questões que me motivaram a realizar esta pesquisa. A minha interação bem sucedida com os bebês acontece por meio da *parentalidade intuitiva* que provoca e alimenta a *musicalidade comunicativa* dos bebês. Reconheço que o fato de ter tomado consciência de um comportamento meu, antes completamente intuitivo, me dará condições de aprimorar o trabalho junto aos bebês. Imagino que a partir do momento em que o educador musical recorre à *parentalidade intuitiva*, principalmente de forma consciente, poderá ampliar seus recursos pedagógicos e certamente nutrirá com maior eficácia a *musicalidade comunicativa* de seus alunos.

O papel da música neste contexto está relacionado à habilidade inata do bebê para se comunicar, que acontece por meio de sons e gestos expressivos - sua *musicalidade comunicativa*, que é construída a partir de recursos expressivos próprios da música: *pulso, qualidade e narrativa* (MALLOCH, 1999/2000). E é esta dimensão expressiva da música - a dimensão pragmática - que possibilita a riqueza e a profundidade da relação adulto-bebê, sem

a necessidade da palavra falada. Essa forma de comunicação certamente estimula e amplia o repertório de sonoridades, gestos, expressões faciais e corporais com o qual a criança interage com o mundo, o que certamente promove e impulsiona o seu desenvolvimento.

Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz não mencionam explicitamente a *musicalidade comunicativa* nem a *parentalidade intuitiva*, mas de alguma forma delineiam esses conceitos, cada um à sua maneira, o que trouxe a confirmação de sua relevância, especialmente para nós, educadores musicais.

Quanto à Piaget, não posso deixar de citá-lo novamente neste momento. Foi com ele que tudo começou. Foi com ele que eu aprendi a amar os bebês; a percebê-los como seres afetuosos, inteligentes e competentes; e a observar o desenrolar fascinante de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do trabalho científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARCANGIOLI, A.M. Introdução à obra de Winnicott. In: NASIO, Juan-David. (Org.) **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 193-194.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 2000, p. 78.
- 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.
- BOATO, Elvio Marcos. **Henri Wallon e a deficiência múltipla, uma proposta de intervenção pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- BRUM, Evanisa Helena and SCHERMANN, Lígia. Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2004, vol.9, n.2, p. 457-467.
- CARNEIRO, Aline Nunes. **Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas**. Belo Horizonte, 2006. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
- CAUDURO, Célia Regina Souza. **Holding**: o contexto da neurogênese. Uma aproximação de Winnicott à neurociência do desenvolvimento. 2008. 132 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Neurociências e comportamento). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2008.
- DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves de Oliveira; KOHL, Marta. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em discussão. 3ª ed. São Paulo, Summus, 1992.
- DELALANDE, F. **La música es un juego de niños**. Ricordi Americana S. A.E.C. Buenos Aires. 1995.
- DOWLING, W. Jay. Development of musical schemata in children's spontaneous singing. In: Crozier W. R.; Chapman A. J. (Ed.) **Cognitive processes in the perception of art**. Amsterdam: Elsevier, 1984.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

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.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd. **Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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.

ILARI, Beatriz Senoi, **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção a produção**. ILARI, Beatriz Senoi (org). Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p.271-302.

ILARI, Beatriz Senoi, **Bebês também entendem de música; a percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida**. **Revista ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical**, 7, 83-90, 2002.

KOLB, Bryan; WHISHAM, Ian. **Neurociência do comportamento**. São Paulo: Manole, 2001.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKII L.S et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-37.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon, Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2009.

MALLOCH, S. **Mothers and Infants and communicative musicality**. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 1999/2000, p. 29-57.

MALLOCH, Stephen, TREVARTHEN, Colwyn. **Communicative Musicality**, Exploring the basis of human companionship. New York: Oxford Press, 2009, p. 29-57.

MARTINET, M. **Teoria das emoções**: introdução a obra de Henri Wallon. Lisboa: Moraes, 1981.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2000, p. 151.

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

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLLER, D. C; EILERS R. E. Development of vocal signaling in human infants: toward a methodology for cross-species vocalization comparison. In: **Nonverbal vocal communication**: comparative and developmental approaches. Papousek, H. *et al* (Eds). Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAPOUSEK, H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIÈGE I & SLOBODA J. (Org). **Musical Beginnings: origins and development of musical competence**. Oxford: Oxford University Press.1996, p. 37-55.

PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIÈGE, I & SLOBODA, J. (Org). **Musical beginnings**: Origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press.1996, p. 88-112.

PARIZZI, Maria Betânia. In: Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. In: SANTIAGO, D., BROOK, A., CARVALHO, T., **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011, p. 49- 59.

PARIZZI, Maria Betânia. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. 2009. 232 f. **Tese** (Doutorado em Saúde e Música). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios as canções transcendentais. **Revista da ABEM** n. 15, p. 39-48. Out, 2006.

PARIZZI, Maria 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.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4ªed. Rio de Janeiro: LTC, Científica Editora S.A. 1987/1966.

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

PULASKI, Mary Ann. **Compreendendo Piaget**: Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Ed. Guanabara/Koogan, 1986.

SHAFFER, David R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. Trad. Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

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.

SPLITZ, René A. **O primeiro ano de vida**: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetivas. Trad. Erothildes Millan Barros da Rocha. São Paulo, Martins Fontes Editora LTDA, 1987.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior, A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito. 2002.321f. **Tese** (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do

Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TREVARTHEN, Colwyn. Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness. In: Hargreaves *et al* (Ed.) **Musical identities**. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 2, p. 21-38.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5.ed. Pioneira, São Paulo, 1993.

WALLON, H. **As Origens do pensamento na criança**. São Paulo, Manole, 1988.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa, Portugal, 1981.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975a.

WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975b.

WELCH, Graham F. Singing as communication. In: Miell D.; Macdonald R.; Hargreaves D. (Ed.) **Musical Communication**. New York: Oxford University Press, 2006, 239-259.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. Trad. Por Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação, estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Trad. Por Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2006). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In J. Cipolla Neto, L.S. Mena Barreto, M. T. F. Rocco e M. K. Oliveira (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6ª ed.). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1933)

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Por Maria da Penha Villa-Lobos. 10.ed. São Paulo. Ícone Editora, 2006.

VIGOTSKY, L. S. O Teórico do ensino como processo social. **Revista Escola**. Edição Especial. São Paulo. SP, Editora Abril, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. O Teórico do ensino como processo social. **Revista Escola**. Edição Especial. São Paulo: Editora Abril, 2004.

VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In CIPOLLA Neto et al (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. São Paulo: Ícone. (2006).

REFERÊNCIAS DE CONSULTA ONLINE

BLOG. < <http://cantorg.blogs.sapo.pt/16373.html>> Acesso em: 08/09/2013.

DICIONÁRIO ON-LINE <<http://www.significados.com.br/menmonico/>> Acesso em: 08/09/2013.

DICIONÁRIO ON-LINE <<http://www.dicionarioinformal.com.br/m%C3%A9trica/>> Acesso em: 08/09/2013.

DOURADO, Ione C.P., PRANDINI, Regina, C.A.R. Henri Wallon: psicologia e educação. In: **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. São Paulo: FICS, n. 5, p.23-31, nov. 2002. Faculdades Integradas Campos Salles. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110/128> Acesso em 29/10/2012.

DUQUE, Celeste, Desenvolvimento humano na primeira Infância – perspectiva de René Spitz. Scribd. Reflexão/síntese, Abril 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2437175/Desenvolvimento-na-primeira-infancia-Perspectiva-de-Rene-Spitz>> Acesso em: 14/06/2012.

FREIRE , Ricardo; GOMES, Verônica. **Influencia de Jerome Bruner na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon**. In: CONGRESSO, 2005, Rio de Janeiro: *Anais ANPPOM*, 2005. Disponível em: <http://www.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/anppom%202005/sessao2/ricardo_freire_veronica_gomes.pdf> Acesso em: 30/06/2013.

GOLOVATY. **Os conceitos de saúde e doença à luz da Teoria do Amadurecimento de D.W.Winnicott**. Disponível em:< <http://www.psiquevida.com.br/downloads/literatura1.pdf>> Acesso em: 10/10/2012.

GUIA DO BEBÊ – Uol. Disponível em: <<http://guiadobebe.uol.com.br/as-mudancas-no-vinculo-mamae-e-bebe/>> Acesso em: 2/12/2012

GOLOVATY, Maira, Os conceitos de saúde e doença à luz da Teoria do Amadurecimento de D.W.Winnicott [on line]. Disponível em: < <http://www.yumpu.com/pt/document/view/14874204/os-conceitos-de-saude-e-doenca-a-luz-da-teoria-do-> /> Acesso em: 10/10/2012

HOME PAGE, CONCEITO DE. Disponível em: < <http://conceito.de/consciencia#ixzz2eDkm2r10>> Acesso em: 07/05/2013.

INFOESCOLA. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/psicologia/sinestesia/>> Acesso em: 08/09/2013.

LIMA, Silvia Ferreira, **Comunicação e Expressão Através dos textos**. São Paulo, Copyright, 2010. Disponível em: < <http://comunicarexpress.blogspot.com.br/2010/05/signo.html>> Acesso em: 09/01/2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de - Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico”, (vídeo on-line). Publicado em 30/03/2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 30/08/2012.

PORTAL CEFID, Disponível em <http://portalantigo.cefid.udesc.br/laboratorios/anatomia/neuroanatomia/14_Estesiologia-sensorial.pdf> Acesso em: 09/01/2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE MOGI DAS CRUZES, SÃO PAULO. Acesso em 02/10/2013. Disponível em: <http://www.sme.pmmc.com.br/site2011/index.php?option=com_content&view=article&id=525&Itemid=123#.UkyEpobVBXk> Acesso em: 02/10/2013.

UNIDADE DE TELECOMUNICAÇÕES E MULTIMÍDIA [Intro]. Disponível em: <http://telecom.inescn.pt/research/audio/cienciaviva/constituicao_audicao.html> Acesso em: 01/07/2012.

Primórdios da Psicologia da Forma. Disponível em: <<http://www.methodus.com.br/artigo/84/primordios-da-psicologia-da-forma.html>> Acesso em: 07/02/2012.

HENRY, Pierre - *Variações para uma porta e um suspiro* (1963). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dud4D6PeHqQ>> Acesso em: 07/10/2013.

WINNICOTT, Espaço Winnicott – A Cultura Familiar. [on line]. Disponível em <<http://psicologandonanet.blogspot.com.br/2008/03/teorias-de-desenvolvimento-winnicott.html>> Acesso em: 10/10/2012.

ENCICLOPÉDIA ON-LINE: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gestalt#cite_note-HV-4> Acesso em: 07/02/2012.

YAHOO RESPOSTA. Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070503033402AAjBY0I>> Acesso em: 07/07/2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. “A teoria de Vygotsky”, Capítulo 5 Disponível em <http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf> Acesso em: 2/09/2012.