

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO

MONIQUE TRAVERZIM

A MUSICALIDADE DAS VOCALIZ[AÇÕES] DE BEBÊS NA BRINCADEIRA
SONORO-MUSICAL: um estudo de [INTER]ações entre mãe-bebê e pai-bebê

São Paulo – SP

2022

MONIQUE TRAVERZIM

**A MUSICALIDADE DAS VOCALIZ[AÇÕES] DE BEBÊS NA BRINCADEIRA
SONORO-MUSICAL: um estudo de [INTER]ações entre mãe-bebê e pai-bebê**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Música.

Área de concentração: Música: Relações Interdisciplinares.

Orientadora: Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

São Paulo

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

T781m	Traverzim, Monique, 1977- A musicalidade das vocalizações de bebês na brincadeira sonoro-musical : um estudo de interações entre mãe-bebê e pai-bebê / Monique Traverzim. - São Paulo, 2023. 297 f. : il. color. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Música - Instrução e estudo. 2. Música e crianças. 3. Educação - Participação dos pais. 4. Brincadeiras. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 780.71
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

MONIQUE TRAVERZIM

**A MUSICALIDADE DAS VOCALIZ[AÇÕES] DE BEBÊS NA BRINCADEIRA
SONORO-MUSICAL: um estudo de [INTER]ações entre mãe-bebê e pai-bebê**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Música.

São Paulo, 21 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

(Orientadora – Presidente da Banca)

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Debora Nieri Calderoni

Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Wasti Silvério Ciszewski Henriques

Colégio Pedro II (CP II)

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Eny Traverzim e Gerson Traverzim (in memoriam),
que de alguma forma encorajaram meus modos de
ser e estar no mundo quando eu era um bebê.
Tanto, que aqui cheguei.*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88882.429597/2019-01.

À minha orientadora Marisa, por tudo: pelas lições acerca da educação musical e da vida. Estar ao seu lado é ter uma fonte inesgotável de experiências, saberes da experiência, energia, disposição, inspiração e boas risadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do IA da Unesp, responsável pela realização da pesquisa.

Aos pais Helena, Ju e Marcelo por dividirem os preciosos momentos de convivência com seus filhos para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida.

Aos bebês Francisco, Nininha e Naná que se mostraram proficientes professores de seus saberes e propiciaram a realização de uma pesquisa com eles e para eles, a ser partilhada em benefício de outros bebês.

A todas as mães e pais que não mediram esforços para gravarem as interações com seus bebês, mas que na análise realizada desses materiais, seus vídeos não foram utilizados nesta investigação.

Ao Paulo Raposo, como compositor, pela criteriosa revisão dos dados de pesquisa e como esposo, pela parceria e suporte.

Aos funcionários do IA da Unesp pelas orientações e providências para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida, em especial, ao Fabio Maeda e Rodrigo Leão e à coordenadora do PPG Margarete Arroyo.

Aos profissionais da área da saúde Mirian, Eliane, Bruna e Joanna que me deram suporte para que essa Tese e todo o processo do Doutorado pudesse ser realizado de modo mais humanizado.

Aos amigos Ariane, Andressa, Wasti, Sérgio, Samuel, Tiago, Débora, Fabiana e Enny, que sempre estiveram presentes de perto ou de longe com incentivos e parcerias.

Aos colegas do G-PEM pela amizade e parcerias acadêmicas.

Ao Lucas Maggieri pela produção dos vídeos com as animações das partituras musicais das brincadeiras sonoro-musicais.

À Marina Fagundes pela revisão e formatação da tese nas normas da ABNT.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu realizasse este trabalho.

*O pé da criança ainda não sabe que é pé,
e quer ser borboleta ou maçã.*

*Mas depois os vidros e as pedras,
as ruas, as escadas,
e os caminhos de terra dura
vão ensinando ao pé que não pode voar,
que não pode ser fruta redonda num ramo.*

*Então o pé da criança
foi derrotado, caiu
na batalha,
foi prisioneiro,
condenado a viver num sapato.*

*Pouco a pouco sem luz
foi conhecendo o mundo à sua maneira,
sem conhecer o outro pé, encerrado,
explorando a vida como um cego.*

Pablo Neruda ([2019]).

RESUMO

Esta pesquisa nasce a partir dos desafios encontrados ao se trabalhar como educadora musical formadora em cursos de Licenciatura em Música e diretamente com bebês em escolas de educação infantil. As dúvidas dos licenciandos em relação à educação musical de bebês e a dificuldade em encontrar materiais didáticos, bem como teóricos em língua portuguesa, que considerem as potencialidades da criança em fase pré-verbal, para se comunicar musicalmente, delinearam o tema estudado. Tem-se como objetivo identificar os modos pelos quais o bebê faz uso dos parâmetros sonoros: altura, timbre, duração e intensidade, durante um diálogo sonoro-musical com um adulto afeiçoado. A investigação é de abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de casos múltiplos, desenvolvido em colaboração com pais, que filmaram interações livres com seus filhos, em situações cotidianas. Foram realizadas análises criteriosas das vocaliz[AÇÕES] das crianças e dos comportamentos de duas díades mãe-bebê e uma pai-bebê, durante as interações, que foram nomeadas “brincadeiras sonoro-musicais”. A fundamentação teórica perpassa as áreas da educação musical, educação, psicologia e biopsicologia no intento de se atender e estudar o bebê em sua multidimensionalidade. Foram estudados os conceitos de musicalidade comunicativa (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTEN, 2009) e parentalidade intuitiva (PAPOUSEK, 1996; PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002), a fim de se verificar a possibilidade de utilizá-los como estopim para a idealização de uma educação musical com a criança e não somente para ela. Após a escuta atenta e cuidadosa das condutas vocais das crianças e dos adultos na brincadeira sonoro-musical, infere-se que é possível, desejável e necessário que o educador utilize a musicalidade comunicativa como ponto de partida para construir, analisar e repensar a própria prática didático-pedagógica. Além de tomar o comportamento parental intuitivo como inspiração e referência a favor do desenvolvimento do potencial musical, comunicativo e inventivo de cada bebê, em experiências musicais. No que diz respeito ao estudo dos gestos vocais dos pequenos no âmbito dos parâmetros sonoros, aplicados em instituições que trabalham com bebês e na educação infantil, considera-se como achado mais relevante para a área a necessidade de atendimento individualizado nos Encontros Musicais coletivos, pois cada criança possui maneiras particulares de explorar a própria voz e interagir musicalmente com outras pessoas de modo espontâneo e inesperado.

Palavras-chave: educação musical de bebês; musicalidade comunicativa; práticas criativas em educação musical; formação de professores.

ABSTRACT

This research is born from the challenges encountered when working as a music educator who trains in Music Licentiate courses and directly with infants in kindergarten schools. The doubts of the undergraduates in relation to the musical education of babies and the difficulty in finding didactic materials, as well as theoretical materials in Portuguese, that consider the potential of the child in the pre-verbal phase, to communicate musically, outlined the topic studied. The objective is to identify the ways in which the baby makes use of sound parameters: pitch, timbre, duration and loudness, during a sound-musical dialogue with an affectionate adult. The investigation has a qualitative approach and is configured as a multiple case study, developed in collaboration with parents, who filmed free interactions with their children in everyday situations. Careful analyzes of the children's vocalizations and the behaviors of two mother-baby and one father-baby dyads were carried out during the interactions, which were named "sound-musical play". The theoretical foundation permeates the areas of music education, education, psychology and biopsychology in an attempt to meet the baby in its multidimensionality. The concepts of communicative musicality (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTEN, 2009) and intuitive parenting (PAPOUSEK, 1996; PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002) were studied in order to verify the possibility of using them as a trigger for the idealization of a musical education with the child and not only for her. After attentive and careful listening to the vocal behaviors of children and adults in the sound-musical game, it is inferred that it is possible, desirable and necessary for the educator to use communicative musicality as a starting point to construct, analyze and rethink their own practice. didactic-pedagogical. In addition to taking intuitive parenting behavior as inspiration and reference in favor of the development of each baby's musical, communicative and inventive potential, in musical experiences. With regard to the study of the vocal gestures of the little ones within the scope of sound parameters, applied in institutions that work with infants and in early childhood education, the need for individualized care in collective Musical Encounters is considered as the most relevant finding for the area. each child has particular ways of exploring their own voice and interacting musically with other people in spontaneous and unexpected ways.

Keywords: musical education of infants; communicative musicality; creative practices in music education; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de um trecho de microanálise realizada no ELAN.	90
Figura 2 – Layout do Software Transcribe.	102
Figura 3 – Exemplo de símbolos da notação musical não-convencional criados para o “Brincadeira responsorial”.	152
Figura 4 – Figuras que representam os timbres nas vocalizações de Naná.	196

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Parâmetros sonoros nas vocalizações de Francisco no "Tema".	118
Gráfico 2 – Vocalizações de Francisco no "Tema".	118
Gráfico 3 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 1".	120
Gráfico 4 – Vocalizações de Francisco na "Variação 1".	120
Gráfico 5 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 2".	123
Gráfico 6 – Vocalizações de Francisco na "Variação 2".	123
Gráfico 7 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 3".	125
Gráfico 8 – Vocalizações de Francisco na "Variação 3".	125
Gráfico 9 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 4".	128
Gráfico 10 – Vocalizações de Francisco na "Variação 4".	128
Gráfico 11 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Nininha na "Canção do quiabo".	141
Gráfico 12 – Vocalizações de Nininha na "Canção do quiabo".	141
Gráfico 13 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Nininha na "Improvisação em duo".	145
Gráfico 14 – Vocalizações de Nininha na "Improvisação em duo".	145
Gráfico 15 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Nininha na "Coda".	147
Gráfico 16 – Vocalizações de Nininha na "Coda".	147
Gráfico 17 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 2".	162
Gráfico 18 – Vocalizações de Naná no "Brincadeira responsorial".	162
Gráfico 19 – Frequência de utilização de notas musicais pela díade, destacadas pelo bebê.	178

LISTA DE PARTITURAS

Partitura 1 – Exemplo escrita em duas vozes.	100
Partitura 2 – Brincadeira sonoro-musical "Tema".	110
Partitura 3 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 1".	111
Partitura 4 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 2".	112
Partitura 5 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 3".	113
Partitura 6 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 4".	114
Partitura 7 – Brincadeira sonoro-musical "Canção do quiabo".	134
Partitura 8 – Primeira página da brincadeira sonoro-musical "Improvisação em duo".	135
Partitura 9 – Segunda página da brincadeira sonoro-musical "Improvisação em duo".	136
Partitura 10 – Brincadeira sonoro-musical "Coda".	137
Partitura 11 – Improvisação em duo – exemplo de diferença na altura	149
Partitura 12 – Canção do quiabo – exemplo das diferenças na altura	150
Partitura 13 – Improvisação em duo - exemplo de alturas iguais.	150
Partitura 14 – Bula da partitura da "Brincadeira responsorial".	153
Partitura 15 – Partitura não-convencional da "Brincadeira responsorial".	154
Partitura 16 – Segunda página da partitura não-convencional da "Brincadeira responsorial".	155
Partitura 17 – Terceira página da partitura não-convencional da "Brincadeira responsorial".	156
Partitura 18 – Quarta página da Partitura não-convencional da "Brincadeira responsorial".	157
Partitura 19 – Dois exemplos de padrão curto-longo com acentuação no segundo som.	163
Partitura 20 – Exemplo de imitação variada ou imitação diferente.	164
Partitura 21 – Exemplos de condutas vocais na Variação 3.	168
Partitura 22 – Exemplo de vocalizações em sequência e imitação de contornos melódicos..	169
Partitura 23 – Motivo musical do "Pópó"	170
Partitura 24 – Exemplo de manhês com mesma altura da vocalização do bebê.	172
Partitura 25 – Exemplo de imitação variada de uma vocalização complexa do bebê.	173
Partitura 26 – Exemplo de ritmos com métrica de Nininha.	176
Partitura 27 – Exemplos de combinações livres entre durações de Francisco.	177
Partitura 28 – Exemplo de alturas memorizadas por Francisco.	180
Partitura 29 – Exemplo de repetição de Francisco do padrão de alturas após pausa longa.	181

Partitura 30 – Exemplos das características musicais das vocalizações de Franciso na Variação 3.	183
Partitura 31 – Exemplos das características musicais das vocalizações de Franciso na Variação 1.	184
Partitura 32 – Exemplo de imitação de Franciso de alturas e intervalos na Variação 2.	185
Partitura 33 – Exemplo de imitação de altura na Variação 3.	185
Partitura 34 – Exemplo de imitação de Franciso de alturas e intervalos na Variação 3.	185
Partitura 35 – Exemplo de imitação de intervalo e duração por Nininha.	188
Partitura 36 – Exemplos de sons das vocalizações de Ju impregnados nas vocalizações de Nininha.	189
Partitura 37 – Exemplo de padrão rítmico na primeira parte da Improvisação em duo.	190
Partitura 38 – Exemplo padrão rítmico na <i>Coda</i>	191
Partitura 39 – Exemplo de direções e contornos das vocalizações de Ju na primeira parte da Improvisação em duo.	192
Partitura 40 – Exemplo de direções e contornos das vocalizações de Ju na segunda parte da Improvisação em duo.	193
Partitura 41 – Exemplo de modificações nas vocalizações de Nininha por desinteresse na brincadeira/alimentação.	194
Partitura 42 – Exemplo de padrão rítmico nas vocalizações de Naná.	197
Partitura 43 – Exemplo de uma vocalização do padrão curto-longo no gesto vocal de Naná.	197
Partitura 44 – Exemplo de combinações de vogais e experimentação de timbres realizada por Naná.	198
Partitura 45 – Exemplo de experimentações de timbres realizadas por Naná e as imitações do pai.	199
Partitura 46 – Exemplo de ampliação dos gestos vocais e utilização de novos fonemas por Naná.	200
Partitura 47 – Último gesto vocal de Naná na Brincadeira responsorial.	200

LISTA DE QR CODES

QR Code 1 – Áudio da Cena "Brincadeira Livre".....	108
QR Code 2 – Áudio com velocidade reduzida da Cena "Brincadeira Livre"	109
QR Code 3 – Áudio da Cena "Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo".	132
QR Code 4 – Áudio com velocidade reduzida da Cena "Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo".	133
QR Code 5 – Áudio da Cena "Trocando ideias" sonoras – brincadeira responsorial.....	151
QR Code 6 – Áudio com velocidade reduzida da Cena "Trocando ideias sonoras – Brincadeira responsorial"	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil da BNCC ...	50
Quadro 2 – Trecho de microanálise realizada com o ELAN e exportada em formato de texto.	92
Quadro 3 – Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical.....	93
Quadro 4 – Cabeçalho introdutório para a tabulação dos dados.	99
Quadro 5 – Modelo da tabela para organização e classificação dos dados da pesquisa.....	99
Quadro 6 – Formação e atuação profissional dos pais.	103
Quadro 7 – Idade dos bebês na data da gravação do vídeo.	105
Quadro 8 – Estágios de desenvolvimento de acordo com a teoria psicogenética de Henri Wallon (2007)	105
Quadro 9 – Cabeçalho da Cena "Brincadeira Livre".	116
Quadro 10 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso no "Tema".	116
Quadro 11 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 1".	119
Quadro 12 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 2".	121
Quadro 13 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 3".	124
Quadro 14 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 4".	126
Quadro 15 – Cabeçalho da Cena "Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo".	139
Quadro 16 – Tabulação dos gestos vocais de Nininha na "Canção do quiabo".	139
Quadro 17 – Tabulação dos gestos vocais de Nininha na "Improvisação em duo sobre a canção do quiabo".	142
Quadro 18 – Tabulação dos gestos vocais de Nininha na "Coda".	146
Quadro 19 – Cabeçalho da Cena “Trocando ideias” sonoras – Brincadeira responsorial.....	159
Quadro 20 – Tabulação dos gestos vocais de Naná no "Brincadeira responsorial".	159
Quadro 21 – Aspectos gerais trabalhados nas práticas de improvisação livre propostas por Alonso	210
Quadro 22 – Aspectos específicos trabalhados nas práticas de improvisação livre propostas por Alonso	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Altura
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AP	Anotações da pesquisadora (transcrição no ELAN disponibilizada nos Apêndices)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
D	Duração
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DeB	Departamento da Criança no Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ELAN	<i>Linguistic Annotator</i>
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
I	Intensidade
IA	Instituto de Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MB	Movimentos do bebê (transcrição no ELAN disponibilizada nos Apêndices)
MEC	Ministério da Educação
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PI	Parque Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
QR Codes	<i>Quick Response Code</i>
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SD	Duração do silêncio (transcrição no ELAN disponibilizada nos Apêndices)
T	Timbre
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TC	Duração de cada anotação (transcrição no ELAN disponibilizada nos Apêndices)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFACCAMP	Centro Universitário Campo Limpo Paulista

VB	Vocalização do bebê (transcrição no ELAN disponibilizada nos Apêndices)
VM	Vocalização da mãe (transcrição no ELAN disponibilizada nos Apêndices)
VP	Vocalização do pai (transcrição no ELAN disponibilizada nos Apêndices)
VP	Vocalizações provocativa
VR	Vocalização repetida
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	OBJETIVO GERAL	29
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
2	O DESENVOLVIMENTO HUMANO E MUSICAL NA VIDA DO BEBÊ DE ZERO A DOIS ANOS DE IDADE	31
2.1	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA	31
2.1.1	As leis que olham a criança, no Brasil.....	35
2.1.2	A legislação brasileira e a criança	39
2.1.3	O Plano Nacional de Educação e a questão curricular.....	41
2.1.4	O bebê perante a ciência.....	53
2.2	QUEM É O BEBÊ?	56
2.2.1	Ser humano, ser social, ser cultural e ser musical	57
2.2.2	Ser inventivo, criador de sentidos e interação	66
2.2.2.1	Parentalidade intuitiva	69
2.2.2.2	Musicalidade comunicativa.....	72
2.2.2.2.1	<i>Diálogos intersubjetivos: a brincadeira sonoro-musical</i>	77
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PERCORRIDOS A PARTIR DE ESCOLHAS E POSSIBILIDADES PARA SE FAZER PESQUISA COM BEBÊS EM TEMPOS INCERTOS.....	85
3.1	OS MODOS DE SE FAZER PESQUISA QUALITATIVA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E FERRAMENTAS PARA COLETA DE DADOS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL	85
3.1.1	Critérios para proceder à transcrição, identificação e categorização das vocaliza [AÇÕES] dos bebês durante o diálogo intersubjetivo com o adulto afeiçoado: sutilezas e singularidades	88
3.1.1.1	A organização dos dados: afinação inicial da escuta para a voz do bebê na brincadeira sonoro-musical	96
3.2	O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLOS	103
3.2.1	Aspectos relacionados à ética na pesquisa	106
4	AS BRINCADEIRAS SONORO-MUSICAIS: O FAZER MUSICAL OU A MÚSICA DE BRINCAR?	108

4.1	CENA 1 – BRINCADEIRA LIVRE – TEMA COM VARIAÇÕES	108
4.1.1	As vocaliz[AÇÕES] da díade Helena e Francisco nas brincadeiras sonoro-musicais	109
4.1.2	Vocaliz[AÇÕES] de Francisco	115
4.1.3	Características das Brincadeiras na Cena <i>Brincadeira Livre</i>	128
4.1.3.1	Descrição dos gestos vocais de Franciso no Tema, mostrados na partitura e tabulados	129
4.1.3.2	Descrição dos gestos vocais de Franciso na Variação 1, mostrados na partitura e tabulados	130
4.1.3.3	Descrição dos gestos vocais de Franciso na Variação 2, mostrados na partitura e tabulados	130
4.1.3.4	Descrição dos gestos vocais de Franciso na Variação 3, mostrados na partitura e tabulados	131
4.1.3.5	Descrição dos gestos vocais de Franciso na Variação 4, mostrados na partitura e tabulados	131
4.2	CENA 2 – HORA DO ALMOÇO – CANÇÃO E IMPROVISAÇÃO EM DUO .	132
4.2.1	As vocaliz[AÇÕES] da díade Ju e Nininha nas brincadeiras sonoro-musicais	133
4.2.2	Vocaliz[AÇÕES] de Nininha.....	138
4.2.3	Características das Brincadeiras na Cena	147
4.2.2.1	Descrição dos gestos vocais de Nininha na Canção do Quiabo, mostrados na partitura e tabulados	149
4.2.2.2	Descrição dos gestos vocais de Nininha na Improvisação em duo sobre a canção do quiabo, mostrados na partitura e tabulados	149
4.2.2.3	Descrição dos gestos vocais de Nininha na <i>Coda</i> , mostrados na partitura e tabulados	151
4.3	CENA 3 – “TROCANDO IDEIAS” SONORAS – BRINCADEIRA RESPONSORIAL	151
4.3.1	Vocaliz[AÇÕES] de Naná	158
4.3.2	Características da Cena “Trocando ideias” sonoras – Brincadeira responsorial	163
4.3.2.1	Descrição dos gestos vocais de Naná na Brincadeira responsorial mostrados na partitura e tabulados	163

5	ENTRE SONS, GESTOS E MOVIMENTOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES A RESPEITO DOS ELEMENTOS MUSICAIS NOS GESTOS VOCAIS DOS BEBÊS.....	165
5.1	COMPORTAMENTOS DAS DÍADES – AÇÕES, REAÇÕES E VOCALIZ[AÇÕES] NAS BRINCADEIRAS SONORO-MUSICAIS	167
5.2	PARÂMETROS SONOROS EM EVIDÊNCIA NAS VOCALIZ[AÇÕES] DOS BEBÊS FRANCISCO, NININHA E NANÁ.....	175
5.3	REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL COM BEBÊS E NÃO SOMENTE PARA BEBÊS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS DÍADES FRANCISCO-HELENA, NININHA-JU E NANÁ-MARCELO PARA SE PENSAR A EXPERIÊNCIA MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	203
5.3.1	Proposições de práticas em improvisação livre para a ação do educador mediador, sujeito formador e sujeito da experiência na brincadeira sonoro-musical	212
5.3.1.1	A brincadeira de eco: escuta e reação	213
5.3.1.2	O jogo da mãe: imitação literal e metafórica	213
5.3.1.3	Ostinatos: proposta, desenvolvimento e recuperação; a ação do educador mediador, sujeito formador e sujeito da experiência na brincadeira sonoro-musical e na ação do bebê	214
5.3.1.4	Exercício de criação de diferentes atmosferas	216
5.3.2	O lugar e as funções do silêncio e dos corpos livres	216
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
	REFERÊNCIAS	225
	APÊNDICE A – Questionário enviado aos pais.....	238
	APÊNDICE B – TCLE – Adulto participante da pesquisa.....	239
	APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de voz.....	241
	APÊNDICE D – TCLE – Responsável pela criança participante da pesquisa	243
	APÊNDICE E – Transcrição da Cena Brincadeira Livre – Tema com Variações.....	244
	APÊNDICE F – Transcrição da Cena Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo	262
	APÊNDICE G – Transcrição da Cena “Trocando ideias” sonoras – brincadeira responsorial	274

APÊNDICE H – Áudios das brincadeiras sonoro-musicais com velocidade reduzida	284
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	288
ANEXO B – Escala de Bem-estar de Ferre Laevers.....	291
ANEXO C – Escala de Envolvimento de Ferre Laevers	292
ANEXO D – Escala de Comportamentos Cuidador-Bebê de Saint-Georges.	293
ANEXO E – Aspectos gerais trabalhados nas práticas de improvisação livre propostas por Chefa Alonso	294
ANEXO F – Aspectos específicos trabalhados nas práticas de improvisação livre propostas por Chefa Alonso	295

1 INTRODUÇÃO

A aproximação do tema *Educação Musical de Bebês* se deu a partir da experiência profissional desta Pesquisadora em classes de educação infantil, que vem sendo trilhada há vinte anos. Ao pesquisar livros didáticos desenvolvidos especificamente para trabalhar música com bebês, foi observado que se tem pouco material produzido no Brasil e que as propostas direcionadas à atuação do adulto não trazem sugestões e/ou orientações para a brincadeira musical, de modo a considerar as potencialidades do bebê para se comunicar musicalmente.

Esta Pesquisadora tem utilizado em sua prática pedagógica os livros didáticos atualmente disponíveis para aquisição, referentes à musicalização de bebês. São materiais bem elaborados, com orientações a professores em geral, pais, cuidadores e educadores musicais, que abordam os modos para se conduzir as práticas didático-pedagógicas, escolher os materiais a serem disponibilizados à criança, organizar o espaço e a aula de musicalização. Boa parte das músicas são composições originais, criadas especialmente para o trabalho com bebês, que atendem aos aspectos de desenvolvimento humano e musical dos pequenos, bem como a situações de cuidados e trocas afetivas do cotidiano que podem ser enriquecidas e conduzidas com o canto do adulto ou com o uso dos áudios dos CDs que acompanham os livros. Esses CDs apresentam arranjos musicais cuidadosamente preparados e gravações de qualidade ímpar. Parte deles traz, também, canções e parlendas da cultura tradicional brasileira, bem como histórias que apresentam diversos ambientes sonoros.

Os áudios encantam os bebês e propiciam o contato com diferentes timbres de instrumentos musicais e vozes cantadas – adultos e crianças –, como também, sons da natureza, do cotidiano, dos meios de transportes e do próprio corpo humano. As letras das músicas sugerem gestos, movimentos e toques corporais, bem como brincadeiras diversas que propiciam o desenvolvimento integral dos bebês e a interiorização de conteúdos musicais. Algumas propostas de vivências sugerem o uso de determinados instrumentos musicais de pequena percussão e objetos sonoros para se trabalhar o ritmo, o desenvolvimento de pulso interno. São diversas as possibilidades de práticas que se pode realizar a partir dos materiais mencionados.

Além de trabalhar com esses livros didáticos nas escolas de educação básica infantil, a Pesquisadora criou práticas e materiais originais de acordo com os contextos em que atua, mas mesmo com toda essa riqueza de recursos, sentia-se falta de algo, ao término de todos os encontros com as crianças. Havia a sensação de que os bebês não tinham sido atendidos em suas necessidades, em especial, aqueles que estavam na faixa-etária entre seis meses e um ano. Saía-se da sala de aula com os olhares dos pequeninhos pedindo mais; alguns olhares

pareciam dizer: — “Já acabou?”, outros ficavam paralisados esperando que algo mais fosse acontecer, com um olhar de expectativa. Isso se dava, inclusive, durante o encontro, quando se trocava de proposta no intuito de se seguir o planejamento da aula, de modo a passar pelo momento da escuta, momento do canto, bem como do movimento/expressão corporal. Não se pensava, na época, – antes do desenvolvimento desta pesquisa – que o fato de não se passar por todos os momentos fixos da aula, preestabelecidos no planejamento, não seria um problema ou falta de qualidade no trabalho com os pequenos. Faltava ciência de que a qualidade do trabalho, da ação didático-pedagógica da educadora estaria justamente em tirar proveito das situações de envolvimento do bebê, de suas interações espontâneas realizadas por meio da comunicação intersubjetiva (TREVARTHEN, 2002, 2010).

Decerto era fácil entender quando eles não queriam mais fazer algo ou não tinham interesse pela vivência musical proposta, mas, no anseio de seguir as orientações didáticas para o trabalho com bebês e cuidar dos aspectos relacionados ao desenvolvimento musical e humano, não se percebia, ou não se tinha conhecimento, de que faltava cuidar da afinação do olhar e da escuta desta Pesquisadora, para entender que alguns momentos da aula de música poderiam se estender, abrindo espaço para o diálogo com os pequenos, trabalhando-se a partir de seus gestos¹ sonoros e corporais.

Percebeu-se, então, uma certa artificialidade no *modus operandi* dessas aulas, pois era estritamente um modo de agir dos adultos, que não dava a devida importância aos modos de ser e estar no mundo dos bebês de até dois anos de idade. Apesar disso, eles eram, constantemente, encorajados a explorar seus gestos vocais e corporais, bem como a reconhecer e imitar os sons ouvidos.

Sabe-se que a criança, na referida faixa etária, aprende por meio da experiência e nas aulas de música, isso não é diferente. Os bebês são curiosos e estão atentos a tudo que lhes é oferecido. Ao longo dessas aulas, observava-se os olhares fascinados, as boquinhas abertas, como se tentassem experimentar os sons – do mesmo modo que fazem com os objetos que levam à boca –, os gestos corporais que, por vezes, reproduziam a rítmica de uma canção e os sons que produziam ao explorar suas vozes, ou imitar, de um jeito diferente, o que ouviam. Essa imitação que faziam, de acordo com as possibilidades de seu aparelho fonador em desenvolvimento e do seu modo de experimentar e explorar sua voz, produziam uma sonoridade

¹ Nesta pesquisa, o termo *vocalização* será substituído por *gesto sonoro* e, em especial, por *gesto vocal* para evitar repetição de palavras e pelo fato de autores utilizados no embasamento teórico da pesquisa como Malloch e Trevarthen (2018), fazerem uso do termo *gesto vocal*, em língua inglesa: *vocal gesture*. Esses autores utilizam, o termo gesto amplamente ao tratar do movimento corporal e das narrativas multimodais dos bebês como por exemplo: *gesto corporal* (*body gesture*) e *narrativas gestuais* (*gestural narratives*).

especial, que, aos ouvidos da Pesquisadora, se aproximava da estética da música contemporânea experimental – gestos sonoros curtos, longos, graves, agudos, fortes, sutis, gritos, risadas, sons labiais, guturais, glissandos, silêncios curtos e silêncios longos – somente para se citar alguns exemplos dos sons que compunham essa particular paisagem sonora dos encontros musicais com os bebês.

Ademais, fazia-se pesquisa com as professoras e auxiliares de classe² para saber quais eram as músicas preferidas dos bebês; aliás, em muitas situações, eles mesmos “diziam”, por meio de um gesto, som, uma sílaba ou palavra, qual música queriam que fosse trabalhada. Recordar-se de um bebê em torno de um ano e quatro meses de idade, que estava aprendendo a dar seus primeiros passos, adentrava a sala de música cambaleante, olhava fixamente a educadora e com o dedo indicador apertava uma de suas bochechas – ele pedia a música do *Zé Bochecha* que adorava bochechar; nessa canção, enche-se a bochecha de ar e “estoura-se” ao apertá-la com os dedos (FERES³, 2010).

As aulas eram cuidadosamente preparadas para as crianças, mas não havia espaço para fazer música com elas, nenhuma das propostas tomava como ponto de partida seus movimentos sonoros e corporais, fato que foi percebido somente depois de se iniciar esta pesquisa e fazer a revisão bibliográfica a respeito das potencialidades do bebê para a percepção e o fazer musical, bem como de sua musicalidade inerente (BRANDT; GEBRIAN; SLEVC, 2012; DISSANAYAKE, 2012; GORDON, 2000a; HONING *et al.*, 2015; MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, 2018; MIALI; DISSANAYAKE, 2003; MITCHEL, 2011; PAPOUSEK; PAPOUSEK, 1995; TREHUB, 2001, 2003, 2016; TREVARTHEN, 1999, 2015; TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019) e fruição estética da música (DISSANAYAKE, 2001).

As inquietações da Pesquisadora aqui expostas foram aguçadas pelo trabalho com a formação de educadores musicais no curso de Licenciatura em Música de uma Instituição de Ensino Superior privada (Centro Universitário Campo Limpo Paulista – UNIFACCAMP⁴), entre 2010 e 2022 e, em uma Universidade Pública (Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – IA/Unesp), entre 2021 e o primeiro semestre de 2022. Nesse período na UNIFACCAMP, foi possível notar o pouco espaço para o estudo da faixa

² O termo auxiliar varia de acordo com a escola de educação infantil e o município em que ela está inserida como agente de desenvolvimento infantil: berçarista, monitora, dentre outros.

³ Josette Feres foi a primeira educadora musical brasileira a sistematizar o trabalho de musicalização para bebês, formando várias gerações de educadores musicais, dentre eles, esta pesquisadora. Antes dela, a educadora Walkyria Passos Claros realizou experiências de aulas de música para bebês.

⁴ Situado na cidade de Campo Limpo Paulista no interior da cidade de São Paulo.

etária dos bebês, visto que esse curso tem duração de três anos, o que torna a grade curricular mais enxuta e, conseqüentemente, deficitária no que diz respeito à formação do licenciando em música para a atuação profissional com diferentes faixas etárias e em diversos campos de trabalho do educador musical – ensino formal e não-formal.

Na UNIFACCAMP e no IA/Unesp, a Pesquisadora ministra disciplinas relacionadas à educação musical – teoria e prática –, sendo que nesses dois contextos os alunos traziam inúmeras questões durante as aulas, sobretudo quando começavam a atuar como estagiários ou professores em creches, ou ainda no atendimento individual de bebês em aulas particulares:

— *“Os bebês ficam lá parados olhando para mim e eu não sei se eles estão aprendendo alguma coisa”;*

— *“Toda vez que chego os bebês começam a chorar e eu não sei o que fazer. Acho que eles não gostam de mim”;*

— *“A coordenadora quer que eu faça uma apresentação de final de ano com os bebês”;*

— *“Gostaria de dar aulas de música para bebês, mas não sei por onde começar”;*

— *“O bebê para quem dou aulas sai andando e vai embora quando a atividade não o interessa”.*

Seus comentários e dúvidas fomentavam o desejo de se estudar mais a respeito da educação musical de bebês. Além disso, quando se buscava atender às demandas dos licenciandos, percebia-se a carência de material teórico e didático em língua portuguesa e de fácil acesso, principalmente relacionado à prática docente nas creches. Nestes locais, não é comum ter instrumentos musicais apropriados para os bebês, aparelhos de som de qualidade ou, mesmo, instrumento musical para o professor conduzir sua aula; o educador trabalha com as crianças e duas assistentes ou, muitas vezes, com apenas uma assistente na sala de aula, diferentemente do que ocorre em escolas de música ou em outros ambientes do ensino não-formal, em que os pais acompanham seus bebês.

Foi, então, a partir das inquietações que surgiram no trabalho como educadora musical da primeira infância e dos desafios encontrados na formação de educadores musicais, que se sentiu o desejo e a necessidade de pesquisar a respeito da educação musical de bebês.

Iniciou-se este estudo no ano de 2018 e se pretendia fazer a pesquisa de campo em uma creche municipal com duas turmas de bebês, na faixa etária entre seis meses e dois anos de idade. Acredita-se que o caminho para a democratização do acesso ao ensino musical seria sua presença nas escolas de educação básica de todo o País, em especial, as públicas e por isso, inicialmente, optou-se por trabalhar diretamente com as crianças, nesse local. Os encontros seriam realizados ao longo do ano 2020 – logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de

Ética –, com início no mês de março, justamente, quando, no Brasil, se iniciou a quarentena, devido à Pandemia da COVID-19⁵.

Quando isso ocorreu, o Projeto de Pesquisa já estava pronto; os equipamentos para as gravações haviam sido todos comprados; o local de realização da pesquisa de campo, acertado; estudantes estagiários da Licenciatura da UNIFACCAMP, selecionados para atuarem como colaboradores no processo de registro em audiovisual e serem coparticipantes no processo de observação *in loco*, organização e desenvolvimento dos encontros musicais com os bebês. Foi então, neste contexto, que Pesquisadora e Orientadora conversaram e decidiram esperar até o início de 2021 para iniciar a pesquisa de campo, na esperança do retorno das aulas presenciais e da vacinação da população adulta.

Quando chegou janeiro de 2021, os profissionais que atuavam na educação básica ainda estavam sendo vacinados e não havia previsão de data de vacinação para professores e estudantes universitários, caso da Pesquisadora e dos alunos estagiários. Além disso, após ter conversado com a Diretora da creche, percebeu-se que, com os protocolos para evitar a transmissão do vírus, como o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) – máscara, protetor facial, calça e avental por cima da roupa – e pelo número reduzido de adultos dentro da escola, não seria possível levar estagiários para colaborar na organização dos encontros e filmagens. Além disso, havia rodízio entre as crianças, pois, a cada semana, iriam bebês diferentes para a creche e, ainda, tinha-se que contar com o possível fechamento da escola, na hipótese de que algum caso ou suspeita de contaminação pelo vírus viesse a ocorrer. Levando em consideração tudo que foi exposto, chegou-se à conclusão de que, realmente não seria possível realizar a pesquisa na creche.

Foi, então, a partir da situação exposta e, também, dos estudos realizados no levantamento bibliográfico, que se deu conta de que dedicar-se à investigação de interações entre mãe/pai e bebês poderia ser ainda mais interessante do que o trabalho na creche, para uma pesquisa que pretende responder à seguinte pergunta: o que o bebê é capaz de fazer com os sons vocais que pode produzir, no que diz respeito aos parâmetros sonoros: altura, timbre, duração e intensidade, durante uma brincadeira sonoro-musical com um adulto afeiçoado, na perspectiva da comunicação intersubjetiva?

⁵ “A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021, *online*).

Esperava-se, portanto, que por meio da observação e análise das vocaliz[AÇÕES]⁶ do bebê, por meio de sua própria motivação intrínseca para se comunicar e do comportamento parental intuitivo durante um diálogo sonoro-musical, fosse possível encontrar pistas para se pensar e repensar a prática didático-pedagógica do educador musical que trabalha com música na primeira infância. Para tanto, foram convidados mães e pais músicos e/ou educadores musicais, pois acreditava-se que um adulto com experiência nas áreas da performance e/ou educação musical, poderiam criar um espaço para que a experiência musical da díade bebê-adulto acontecesse e que os pequenos pudessem ser incentivados a explorar os sons que iriam produzir por meio de vocaliz[AÇÕES] espontâneas. A partir desse pensamento, idealizava-se uma educação musical **com** os bebês e não, somente, **para** eles.

O termo *experiência musical* é adotado aqui, na ciência de que ela acontece de maneira única com cada díade, isto é, não é repetível e muito menos previsível. Deste modo, “não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência”, pois ela “é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida” (LARROSA, 2014, p. 7). A *experiência* não será tomada, nesta pesquisa, como fundamento para a prática ou para a metodologia, mas sim como ponto de partida para se “saber e pensar a educação a partir do par **experiência/sentido**” (LARROSA, 2014, p. 11, grifo nosso). Em suma, a proposta era pensar na perspectiva de se dar sentido ao que o ser humano é e ao que a ele acontece, de acordo com a proposta do pesquisador e pedagogo espanhol Jorge Larrosa (2014).

Portanto, não se pretende, neste trabalho, fabricar uma realidade ou uma verdade na área da educação musical de bebês, mas sim, abrir caminhos para as práticas pedagógicas, os olhares e as escutas dos educadores musicais para os modos de ser e estar no mundo da criança durante a primeira infância. “Nesse marco, [parece] que a palavra *experiência* ou, melhor ainda, o par **experiência/sentido**, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira” (LARROSA, 2014, p. 30, grifo nosso).

Em vista disso, considera-se pertinente o desenvolvimento de uma investigação a respeito das potencialidades dos bebês para se comunicar musicalmente durante interações livres com o adulto, uma vez que eles se desenvolvem por caminhos musicais diferentes e que cada um “segue sua própria ‘trilha sonora’, suas preferências e características musicais que considera mais desafiantes. Assim, há tendências diferentes, pois as crianças seguem lógicas cognitivo-musicais diferenciadas” (BEYER, 1994, 1995, 1996; BEYER; PONSO, 1998; ELMER, 2000 *apud* BEYER, 2003a, p. 6). A partir dessa concepção, a educadora musical e

⁶ Criou-se a palavra com destaque no termo [AÇÃO] para se enfatizar que a vocalização do bebê é uma ação vocal, é uma habilidade de atuação autônoma e criativa que pode e deve ser encorajada pelo adulto/educador.

pesquisadora brasileira Esther Beyer supracitada, diz que os educadores deveriam refletir mais a respeito de sua concepção de infância, de aprendizagem e de aluno, a fim de propiciar às crianças um desenvolvimento cognitivo-musical mais completo. Além disso, ela destaca que

[...] os processos cognitivos só podem acontecer quando passam pela questão afetiva. Qualquer aprendizagem musical nos bebês e nas crianças pequenas vai passar necessariamente pela relação entre música e o adulto que com ela convive – pais, babás, avós ou professores –, sendo esta relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal. (BEYER, 2003b, p. 6).

Além disso, a ideia de se fazer pesquisa na área da educação musical a partir de cenas cotidianas da vida de bebês e de seus pais se faz necessária, pela falta de relatos sistemáticos e detalhados acerca dos aspectos musicais das rotinas, mesmo no caso de estudos realizados, em que são consideradas as vocalizações das crianças (ADESSI, 2012).

Sabe-se que o desenvolvimento humano é bastante estimulado no aprendizado musical e não pode ser desprezado pela educação musical de bebês. Porém, faz-se necessário olhar para o modo pelo qual a criança se relaciona com a música, com os sons e para a maneira como ela faz uso do repertório sonoro colecionado desde a vida intrauterina, para que se possa pensar, como educadora musical e pesquisadora, nas vivências capazes de proporcionar ao bebê um fazer musical significativo, que contemple essa fase tão importante para o desenvolvimento musical.

De acordo com educador musical e investigador em psicologia e pedagogia musical americano Edwin Gordon (*apud* RODRIGUES, 1997), a aptidão musical está em seu potencial máximo no nascimento do bebê e vai diminuindo, se não for estimulada, até os nove anos de idade, quando se estabiliza. Depois dessa idade, diz ele, não se pode mais desenvolver esse potencial, mas somente aumentar o nível de realização musical, o que torna pertinente o estudo da musicalidade dos bebês, de maneira a apresentar ao meio musical, à comunidade acadêmica e à sociedade contemporânea, a importância e a necessidade do desenvolvimento de trabalhos e pesquisas para a educação musical de bebês.

Segundo as metodologias de inúmeros educadores musicais desde o início do século XX, é desejável e oportuno que a experiência preceda a sistematização no processo de musicalização. Com isso, o bebê teria oportunidade de brincar com os sons vocálicos que pode produzir, reproduzir e perceber, de modo a conhecer a respeito de si, do outro, e do contexto sociocultural no qual ele está inserido.

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p. 117).

Nesta pesquisa discutir-se-ão as possibilidades das potencialidades vocais de bebês na faixa etária entre oito e dezoito meses de idade, durante a participação em uma brincadeira sonoro-musical, por meio da observação de interações lúdico-afetivas entre eles e seus pais, em cenas de suas rotinas diárias. Cabe aqui esclarecer que a diversidade de contextos e faixas-etárias é desejável, pois é intenção desta pesquisadora aproximar-se da realidade de boa parte dos educadores musicais brasileiros, que, em geral, atuam nas creches, com turmas de crianças de diferentes idades; nas escolas de música, eles, também, trabalham com diferentes faixas etárias em uma mesma turma; e em ambos os locais citados, acolhem bebês provenientes de diferentes contextos familiares; conseqüentemente, carregam consigo diferentes experiências sonoro-musicais, que colecionam desde a vida intrauterina. Elucida-se, também, que se optou por convidar pais e não somente mães para colaborarem com o desenvolvimento desta pesquisa, pois é notável o aumento da participação deles nos cuidados e educação de bebês, nos últimos anos, tanto que pesquisadores como Stephen Malloch e Colwyn Trevarthen iniciaram suas investigações com mães e passaram a realizá-las com pais no decorrer dos anos (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTEN, 2018).

Para a elaboração e a realização desta investigação utilizou-se a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e o método estudo de casos múltiplos (YIN, 2010). Os casos estudados foram duas díades mãe-bebê e uma díade pai-bebê, em que os pais atuaram como colaboradores da pesquisa, gravando em vídeo interações livres, solicitadas pela pesquisadora.

Na intenção de se ter contato com os modos de interação no contexto familiar cotidiano, não foram solicitadas ações específicas para os pais, mas sim, que interagissem com seus filhos como acontecia em suas rotinas e utilizassem a técnica de registro contínuo (DANNA; MATOS, 1982), gravando toda a situação de interação, sem cortes, com foco no bebê.

Cada mãe e cada pai escolheu uma cena de sua rotina. Foi necessário realizar uma primeira análise audiovisual do material recebido, a fim de se selecionar os vídeos e, depois, os trechos de cada um deles, nos quais os bebês eram mais ativos em termos de vocalização.

Foram, então, realizadas microanálises dos trechos selecionados dos diálogos sonoro-musicais de cada uma das díades com o *software* ELAN⁷. Esta ferramenta permite observar e

⁷ ELAN *Linguistic Annotator* – ferramenta de transcrição de gravações em áudio e vídeo.

transcrever as sutilezas dos gestos vocais do bebê no diálogo com o adulto, tornando viável a análise do que ele faz, em termos dos parâmetros sonoros, para se comunicar musicalmente.

A partir das microanálises realizadas com base no referencial teórico estudado foi possível identificar quatro tipos de comportamentos recorrentes dos bebês:

- a) repetição – o bebê repete sua própria vocalização;
- b) imitação – quando imita a vocalização do adulto em termos de um ou mais dos parâmetros sonoros altura, timbre, duração e intensidade;
- c) transformação – transforma a vocalização do adulto no tocante a um ou mais dos parâmetros sonoros altura, timbre, duração e intensidade, como também ao repetir o próprio gesto sonoro;
- d) provocação – quando o bebê cria um som, um desenho melódico ou rítmico novo, a fim de convidar o adulto para a brincadeira ou, ainda, quando o gesto sonoro criado modifica o rumo da “conversa”.

Esses padrões de comportamento foram utilizados como categorias para a criação de uma tabela, a fim de se tabular e quantificar as vocalizações de cada um dos bebês em termos dos parâmetros sonoros, bem como seus comportamentos – provocação, repetição, imitação e/ou transformação.

Ao se examinar a quantidade de vocalizações em relação ao tipo de comportamento do bebê ou os modos que ele faz uso dos parâmetros sonoros, utilizou-se a técnica do método de pesquisa quantitativa como suporte para enriquecer a discussão, que é de cunho qualitativo (RICHARDSON, 2012). O fato de se utilizar números na tabulação dos dados, não torna uma pesquisa quantitativa ou mesmo mista, pois “[...] por seu caráter qualitativo, ela não está regida pela preocupação de generalizar, e sim pela intenção de compreender. Neste caso, os números são recursos para traçar um panorama geral ou para indicar ocorrências observadas” (PENNA, 2015, p. 156).

Após essa primeira etapa de análise quantitativa, foi realizada uma segunda, de análise qualitativa, em que os resultados obtidos foram interpretados e discutidos, foi feito também o cruzamento com os dados registrados do comportamento parental durante o diálogo sonoro-musical, em cada um dos casos; em seguida, os múltiplos casos foram comparados entre si, a fim de se analisar diferenças e semelhanças no que diz respeito à interação da díade, que propiciaram o acontecimento de uma brincadeira sonoro-musical improvisada com características peculiares.

A partir dos resultados obtidos dessa segunda etapa de análise foram descritas algumas sugestões aos educadores musicais, a fim de que eles pudessem reconhecer os gestos vocais

espontâneos dos bebês como musicais e fossem capazes de improvisar uma brincadeira sonoro-musical com eles.

Os caminhos metodológicos apresentados nesta Introdução foram: o protocolo de observação (DANNA; MATOS, 1982); a elaboração e classificação dos dados coletados – seleção, codificação, tabulação (MARCONI; LAKATOS, 2003); e a análise de dados em duas etapas. Esses caminhos foram percorridos por meio de escolhas realizadas a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos da presente pesquisa.

1.1 OBJETIVO GERAL

Identificar os modos pelos quais o bebê faz uso dos parâmetros sonoros: altura, timbre, duração e intensidade, durante um diálogo sonoro-musical com um adulto afeiçoado.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Investigar quais circunstâncias e condições do ambiente social incentivam o bebê a explorar de diferentes maneiras suas potencialidades vocais, ou seja, quais tipos de comportamento do adulto afetam os modos pelos quais o bebê se comunica musicalmente;
- b) Comparar as diferentes situações de interação das díades mãe-bebê e pai-bebê que propiciaram o diálogo sonoro-musical;
- c) Apresentar sugestões de propostas práticas aos educadores musicais para desenvolverem trabalhos em educação musical com bebês, refletindo a respeito das possibilidades de sua atuação a partir das potencialidades vocais e comunicativas do bebê.

Como fundamentação teórica foram utilizadas: a concepção dialética de desenvolvimento de Henri Wallon e a teoria sociocultural de Vigotski, para o estudo da criança na relação com o meio sociocultural – meio físico e humano –, em que o adulto tem um importante papel no processo de desenvolvimento da criança, que se dá mediante a aprendizagem; o conceito de *parentalidade intuitiva* – desenvolvido pelo casal Papousek, que define um tipo de comportamento de pais e cuidadores o qual, embora tenha bases biológicas, também sofre influências culturais; o conceito de *musicalidade comunicativa*, cunhado por Stephen Malloch e Colwyn Trevarthen, que trata de “um princípio de organização intrínseca e

simpática de movimentos e gestos (corporais e vocais) presentes na interação que se estabelece entre o bebê e os que lhe estão próximos” (RODRIGUES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2016, p. 24), cujos movimentos e gestos são carregados de elementos explorados na música. A *musicalidade comunicativa* é inata e pode ser desenvolvida espontaneamente, se for encorajada por adultos afetuosos e disponha de um rico ambiente sonoro-musical.

Além da introdução, a tese é organizada em mais quatro seções.

Seção 2: quadro teórico em que se apresenta uma breve contextualização do conceito de criança e de educação musical utilizado na pesquisa; expõem-se e discutem-se as habilidades e potencialidades do bebê como ser humano, ser social, ser cultural e ser musical, capaz de criar interações e se comunicar de maneira multimodal, expressiva e musical; elucidam-se os conceitos de parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa.

Seção 3: quadro metodológico pelo qual se explicam as características da investigação qualitativa escolhida para o desenvolvimento da pesquisa e do estudo de caso, bem como da coleta de dados. São colocados de maneira pormenorizada os passos que foram seguidos para o desenvolvimento do estudo de caso, a coleta de dados, bem como sua categorização, análise e discussão; apresenta-se e explica-se, além disso, o conceito de brincadeira sonoro-musical e, também, os Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical.

Seção 4: apresentação dos dados de pesquisa – áudios das cenas e das brincadeiras sonoro-musicais, transcrições em partitura musical dos diálogos das díades, tabulações e descrições dos achados.

Seção 5: análise e discussão dos dados coletados a partir da fundamentação teórica estudada. A análise foi dividida em três partes: a primeira destinada aos tipos de comportamentos da díade que influenciam as características musicais dos gestos vocais do bebê; a segunda que trata dos parâmetros sonoros em evidência nas vocaliz[AÇÕES] das crianças, de modo a se identificar como fazem uso desses elementos musicais; e a terceira parte em que se reflete acerca da construção de uma educação musical que atenda às singularidades dos bebês, a partir da escuta atenta das vozes de Francisco, Nininha e Naná.

2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E MUSICAL NA VIDA DO BEBÊ DE ZERO A DOIS ANOS DE IDADE

“As crianças vão crescer para assumir que vida e arte são polos separados porque nunca terá sido dada a elas a oportunidade de descobrir que arte é vida e vida é arte”
– Edwin E. Gordon (2013, p. 40, tradução nossa⁸).

O presente capítulo será organizado por meio de temas que tratem do desenvolvimento musical e humano do bebê de modo a apresentar as especificidades do conceito de *musicalidade comunicativa* de Colwyn Trevarthen e Stephen Malloch, do comportamento denominado *parentalidade intuitiva* a partir das investigações de Hanus e Mechthild Papousek, e relacionar as ideias desses pesquisadores, seus princípios e preceitos a duas teorias que tratam do desenvolvimento humano a partir dos pressupostos do materialismo dialético.

Nestas duas teorias, seus autores, Henri Wallon e Lev Semionovitch Vigotski, colocam a aprendizagem em lugar de destaque, pois a veem como mola propulsora do desenvolvimento, proporcionando novos saberes/conhecimentos, além de um salto qualitativo no potencial afetivo-cognitivo do indivíduo. Nessa acepção, o ensino e o educador têm papel destacado como imprescindível para a evolução do sujeito e necessitam estar em constante consonância com suas necessidades (BASTOS, 2014).

Além do exposto, serão apresentadas as concepções de infância, criança e educação musical que regem o desenvolvimento desta Tese.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Faz pouco tempo que a criança é vista como um ser que tem necessidades, potencialidades e desejos próprios, um ser que age e interage com adultos, outras crianças, artefatos culturais, recursos naturais e tudo o mais que constitui o ambiente no qual ela está inserida. A perspectiva da criança como um miniadulto, como um ser que precisa se desenvolver para se tornar alguém, ou seja, que ainda não é uma pessoa atuante na sociedade e nem pode trazer contribuições a ela persistiu até o século XX. Trilhou-se um longo caminho até se ter a visão da criança como um indivíduo que se constitui como ser humano, social, cultural e que, ao mesmo tempo, cria interações, cultura, história e tem direitos.

⁸“They will grow up to assume that life and art are poles apart because they will never have been given opportunity to discover art is life and life is art”, no original.

Ocorreram muitas mudanças nos modos de olhar, entender, cuidar e educar a criança de acordo com as transformações da sociedade, incluindo-se seus aspectos culturais, sua estrutura econômica e política. Portanto, optou-se por trazer, neste texto, alguns pontos abordados pelo pesquisador francês Philippe Ariès (1986) em seu estudo a respeito da história da criança e da família, por ele discutir as características da infância e suas mudanças ao longo da história, de maneira interrelacionada aos modos que a sociedade e suas instituições familiares, religiosas, educacionais, econômicas e políticas olham para a criança e delineiam suas ações para com ela.

O referido estudo foi traçado a partir da Idade Média, quando a criança pequena era vista como um animalzinho de estimação, um ser que diverte a família. Existia um sentimento superficial pela criança pequena que era “paparicada” em seus primeiros anos de vida por ser considerada “engraçadinha”, mas assim que adquirisse algum desenvolvimento físico, “era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1986, p. 10).

O alto índice de mortalidade infantil perdurou por séculos e não se sentia a perda de uma criança como hoje, pois logo viria outra para substituí-la. Neste cenário, não se sabia por quanto tempo ela ficaria na família e, portanto, não era possível haver qualquer tipo de investimento a longo prazo como “a preocupação com a educação infantil” (FONTEERRADA, 2008, p. 37). As crianças eram entregues para outras famílias para serem educadas e aquelas que sobrevivessem retornavam para casa por volta dos sete anos de idade, quando, então, eram consideradas aptas a adentrarem a vida familiar e o trabalho. Essas tinham como função “a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana” (ARIÈS, 1986, p. 10). Em vista disso, tanto as crianças pequenas quanto as grandes aprendiam observando e ajudando os adultos, praticando seus ofícios, bem como cumprindo suas ordens; e o que se entende hoje por socialização, dava-se tanto no convívio diário, como em festas e visitas, por exemplo.

Diz-se que, nesse período histórico, não existia o sentimento de infância, porque a criança não era considerada diferente do adulto; a sociedade era indiferente acerca do desenvolvimento infantil e assim que ela ingressava no mundo adulto, não mais se distinguia dele. Esclarece-se que o sentimento de infância nada tem a ver com a afeição pelas crianças, mas sim “corresponde à consciência da particularidade infantil” (ARIÈS, 1986, p. 156), fato esse que pode ser facilmente observado na arte medieval, que retratava a criança com as mesmas características do adulto – traços do rosto, formato do corpo, desenho da musculatura, vestuário –, porém, em tamanho menor. Ao se observar um quadro desse período, vê-se um adulto que tem, apenas, sua dimensão modificada de acordo com a faixa etária em que é retratada: bebê, criança ou adolescente, categorias que não existiam na época.

“Mas foi sobretudo no século XIV que essa iconografia fixou seus traços essenciais, que permaneceram quase inalterados até o século XVIII” (ARIÈS, 1986, p. 39) representando diferentes idades não somente em seus aspectos biológicos, como também, em suas funções sociais. “Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar” (ARIÈS, 1986, p. 39)

As idades da vida retratadas seguiam até à fase adulta, como se conhece hoje, no que diz respeito ao desenvolvimento biológico, porém, com os papéis sociais de acordo com a período histórico. Destaca-se a participação de jovens adultos na guerra e a particularidade de que as meninas que não iam à escola; apenas os meninos aprendiam a ler e escrever, enquanto elas aprendiam os ofícios domésticos. A partir do momento em que surge um novo sentimento de infância, as mulheres ficam responsáveis pelos cuidados da criança.

O respeito pela infância surge, então, no fim do século XVI por parte de educadores, religiosos – católicos e protestantes –, homens da lei e moralistas que se preocupavam com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Nota-se que o primeiro sentimento de infância, caracterizado pela “paparicação”, emergiu da convivência familiar com crianças pequenas e o segundo, aqui exposto logo a seguir, provém de um núcleo exterior à família. Esse novo sentimento de infância

[...] inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável. (ARIÈS, 1986, p. 162).

A criança passa, então, a ser vista à semelhança dos anjos e “próximas de Cristo, que as havia amado”, como seres frágeis que necessitavam, portanto, ser educadas a fim de se tornarem “homens racionais e cristãos” (ARIÈS, 1986, p. 163). Aparecem, então, muitas observações sobre psicologia infantil nos textos do final do século XVI e século XVII, uma vez que se tem a preocupação em compreender a mente das crianças para melhor adaptar os métodos de educação a seu nível. “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1968, p. 11).

Essa separação só pôde ocorrer devido à cumplicidade sentimental das famílias ao “movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado” (ARIÈS, 1986, p. 11).

Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 1986, p. 163-164).

A afeição familiar se manifestou por meio da importância atribuída à educação, tornando a família o núcleo de uma necessária afetividade entre cônjuges, pais e filhos que, posteriormente – no século XVIII –, vai tomar uma nova preocupação relacionada ao corpo: a higiene e a saúde física. Nesse mesmo período, na área da educação, surgem textos que se dedicam ao ensino e à aprendizagem e aqui serão apontados apenas dois autores – Rousseau e Pestalozzi –, pois ambos enfatizam a relevância de se compreender a infância e apresentam “maneiras de se contar com a presença da música na escola, em consonância com as normas pedagógicas que sugeriam” (FONTERRADA, 2021, p. 15).

Além do exposto, o representante da corrente chamada *naturalista*, Jean Jacques Rousseau, participou do desenvolvimento do “sentimento pela infância”,

[...] em torno do qual se constituiu a família nuclear. Entretanto, ele reagiu também contra a complacência desmedida do adulto em relação ao que tendia a se tornar o centro do mundo: se, por um lado, é necessário rejeitar a imagem da criança, fruto do pecado, por outro, não se pode divinizar seus desejos. (SOËTARD, 2010a, p. 12).

Nos processos educativos, Rousseau aponta a importância da subjetividade e valoriza aspectos como “a experiência, a ligação com a natureza e a sensibilização” (FONTERRADA, 2021, p. 16). No que diz respeito à música, é o primeiro pensador da educação a deixar documentada a importância de seu aprendizado (FONTERRADA, 2021,).

Johann Heinrich Pestalozzi, o segundo pensador da educação mencionado, afirma que

o professor, e muito antes o pai e a mãe atuam como educadores, ocupam uma posição especial no ponto do encontro, entre o desejo sensível e a razão social na criança. Nesse período decisivo, têm o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou de impedi-lo talvez para toda a vida. Tal é a imensa responsabilidade moral do pedagogo. (PESTALOZZI *apud* SOËTARD, 2010b, p. 25).

A fim de que o educador possa exercer sua responsabilidade e articular o desenvolvimento dessa força autônoma, Pestalozzi (*apud* SOËTARD, 2010b) aponta que

independentemente da disciplina e da época em que o professor atue, ele precisa manter o equilíbrio entre os polos intelectual, sensível (artístico) e técnico.

A abordagem de Johann Heinrich Pestalozzi está centrada na criança, o ensino musical se dá a partir da experiência e ele sugere “que se separem os diferentes atributos da música – ritmo, melodia e expressão –, como recurso pedagógico, antes de fazer a criança praticar todos eles de uma só vez” (SOËMART, 2010 *apud* FONTERRADA, 2021, p. 16).

Durante os séculos XIX e XX, os pais começaram a se interessar pelos estudos de seus filhos e a acompanhar seu desenvolvimento, quando a família principiou a se estruturar em torno da criança e a valorizá-la. Nesse contexto, perdê-la ou substituí-la sem sofrimento se tornou impossível e os pais passaram a ter uma quantidade menor de filhos para melhor cuidar deles (ARIËS, 1986).

2.1.1 As leis que olham a criança, no Brasil

A partir desse período – séculos XIX e XX –, no Brasil, houve muitas e consideráveis mudanças nos modos de ver e atender a criança em suas necessidades de cuidado e educação, de acordo com os sistemas econômicos, sociais e políticos vigentes até chegar-se na concepção contemporânea de criança como indivíduo que aprende e se desenvolve por meio da experiência, definindo-a como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

As instituições de educação infantil que despontam no Brasil, na década de 1870, devido à expansão das relações internacionais, surgiram em diversos países europeus na segunda metade do século XVIII e primeira metade do século XIX (CAMPOS; PEREIRA, 2015; GOMES *apud* AZEVEDO, 2010).

Em 1875, o primeiro jardim de infância privado do País foi instalado no Rio de Janeiro, por “Joaquim Menezes Vieira, um dos mais conceituados educadores da Corte, e sua mulher, Carlota” (KISHIMOTO, 1988 *apud* KISHIMOTO, 1990, p. 56). Isso se deu sob a influência do modelo educativo norte-americano, a partir da educação dos sentidos por grandes colégios da elite (KISHIMOTO, 1990).

Entre as diversas modalidades de estabelecimentos de educação infantil que se expandem [...], emergem os jardins de infância, criados por Froebel, na Alemanha, em 1837; as escolas maternas, divulgadas na França por Pape-Carpantier, em 1848; as creches, estabelecidas inicialmente por Mme. de Pastoret, em 1801 e, posteriormente, por Marbeau, em 1844, na França, e uma multiplicidade de organizações denominadas orfanatos, salas de asilos, casas de infância etc., destinadas a prestar assistência a infância. (KISHIMOTO, 1990, p. 56).

O *Kindergarten*⁹ foi criado por Froebel com a finalidade de atender crianças pobres entre três e seis anos de idade, porém, tanto no Brasil, como em alguns países europeus capitalistas, nesse início da criação da educação infantil, “serviu como instrumento de discriminação social” (KISHIMOTO, 1990, p. 56). Seus ideais para o desenvolvimento integral da criança, baseado no brincar como “trilogia: *criar, sentir e pensar*” (FROEBEL, 1912 *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 51), que demonstra valorização da “ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação”, era privilégio dos filhos da elite brasileira.

Em 1896, por meio do Decreto nº 342, surgiu “a primeira unidade pré-escolar instalada com recursos governamentais destinada a formar crianças de 3 a 7 anos, segundo a metodologia froebeliana” que funcionava como “centro de estágio para o preparo de professores”. Apesar de ser primeira instituição pública, instalada junto à Escola Normal Caetano de Campos, era disputada por famílias de “crianças de meios privilegiados” (KISHIMOTO, 1990, p. 59).

Essa é uma das razões que leva Gabriel Prestes a afirmar, em entrevista concedida a um jornal, que uma das funções do jardim de infância consiste na oferta de educação às crianças (de elite) que ficam sob os cuidados de governantas, uma vez que seus pais não dispõem de tempo ou não conseguem encarregar-se da educação dos próprios filhos. (KISHIMOTO, 1990, p. 60).

Na intenção de diminuir a apatia existente por parte dos governos em relação aos problemas da criança, em 1899, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, no Rio de Janeiro, que tinha como objetivos:

Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 2011, p. 52).

No mesmo ano e cidade, ocorreu a inauguração da primeira creche para filhos de operários, a *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, de caráter assistencialista, que tinha

⁹ Do alemão, *Kind* significa criança e *Garten*, jardim.

como funções “guardar” as crianças, e dar apoio às famílias (CAMPOS; PEREIRA, 2015). Em 1908 foi criada em São Paulo a primeira escola maternal para atender aos filhos de operários. As escolas maternais surgiram na França, em 1848, como o objetivo de substituir o termo *salas de asilo* e substituir a proposta assistencialista de atendimento à população infantil pobre, pela froebeliana, fato que não ocorreu (KISHIMOTO, 1988 *apud* CAMPOS; PEREIRA, 2015).

A partir do exposto, percebe-se que há uma grande diferença entre os *asilos* e *creches* destinados a atender camadas populares, filhos de operários e crianças abandonadas, que se pautavam na educação moralizante, higiene e saúde, e os *jardins de infância* para os filhos dos ricos que tinham como objetivo “educar, formar o ser social, cultivar os bons hábitos, espaços propícios ao desenvolvimento da criança” (CAMPOS; PEREIRA, 2015, posição¹⁰ 27802).

Em 1919, foi fundado o Departamento da Criança no Brasil (DeB) pelo Dr. Arthur Moncorvo Filho que tinha como objetivos registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta da infância – a puericultura, os estabelecimentos de ensino, infâncias doentes, profilaxia e proteção à infância em geral (KUHLMANN JUNIOR, 2011).

O processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, irá estabelecer a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo educação infantil gratuita [para] filhos de 0 a 6 anos de idade de pais e mães trabalhadores, mas que nunca chega a ser aplicada de forma generalizada. (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 481-482).

O movimento do escolanovismo no Brasil, fortemente influenciado pelo que vinha da Europa e dos Estados Unidos, trouxe importantes mudanças para a educação infantil do País com seus ideais de democratização do ensino que por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que defende o ensino de qualidade para toda a população, independentemente de classe social, desde a escola infantil – de quatro a seis anos de idade – até a universidade; sem interrupções, com a finalidade de levar

¹⁰ Alguns livros eletrônicos não apresentam número de páginas, mas a posição e ainda não se tem normas técnicas da ABNT para sua citação.

[...] à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. (TEIXEIRA, 1984, p. 418).

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros de 1932 prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares” (AZEVEDO, 2010, p. 124).

Dentre seus pioneiros destaca-se Fernando de Azevedo que incluiu jardins de infância junto às escolas normais e grupos escolares, por meio de reformas educacionais no Rio de Janeiro e São Paulo (KISHIMOTO, 1990), como também, Anísio Teixeira, criador “das Escolas Parque, na Bahia e em Brasília, e do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas com Escolas-Laboratório em diferentes regiões do país” que “ensinavam carpintaria, culinária, trabalhos de tecelagem”, tanto para meninos como meninas, da mesma maneira que acontecia nas escolas criadas por John Dewey na Universidade de Chicago (BARBOSA, 2015, p. 65-66).

A Escola Parque, criada na década de 1940, voltada à educação popular, constitui-se ao lado de classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, como uma “experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral. De novo, uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, **artes**, recreação, socialização e extensão cultural” (NUNES, 2010, p. 30, grifo nosso). Ressalta-se a inserção das artes no currículo, umas das influências do pensamento de Dewey nas propostas educacionais de Anísio Teixeira.

Outro movimento que merece ser apontado, a fim de se observar o processo de transformação da concepção de criança e, conseqüentemente, dos modos pelos quais ela é atendida em diferentes contextos e épocas no Brasil, foi a criação do Parque Infantil (PI). Este surge em 1935, em São Paulo, junto do Departamento de Cultura, dirigido por Mário de Andrade até 1938, tendo sua expansão refreada em 1940 (FARIA, 1999; KUHLMANN JUNIOR, 2011). O PI era um centro de educação extraescolar que se utilizava dos rituais, danças e apresentações folclóricas como atividades da criança e “o lúdico estava presente juntamente com o artístico” (FARIA, 1999, p. 155-156). Para se entender melhor o PI como proposta educacional, é importante observar que

[...] as ideias de Mário de Andrade em relação à construção de uma identidade nacional englobavam todas as faixas etárias e todas as camadas sociais. Através das manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas, a infância e o operariado estavam presentes consumindo e produzindo cultura abrileirando, portanto, o país (FARIA, 1999, p. 155).

Destaca-se que essa é uma ação pontual e se dá fora da educação básica.

No que se refere à iniciativa privada, iniciaram-se no País as atividades do Comitê-Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), no ano de 1952 (KRAMER, 2011). Nas duas décadas seguintes – 1960 e 1970 – a crise política e econômica que despontava refletiu-se nos documentos oficiais produzidos nesse período. Todos os dispositivos legais, com exceção da Lei 5.692/71, “tratam a educação infantil acentuando o caráter **não-educacional**” (KISHIMOTO, 1990, p. 64, grifo nosso).

Paralelamente, a tendência descentralizadora que se inicia nas discussões efetuadas na década de 50 materializam-se nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Leis 4.024/61 e a 5.692/71, que, ao invés de contribuírem para a expansão da pré-escola, acabam até por prejudicá-la. Especialmente a 5.692, ao propor ao Estado a responsabilidade de priorizar o 2º grau, esvazia a pré-escola estadual, trazendo uma queda no índice de atendimento ofertado pelo governo estadual. (KISHIMOTO, 1990, p. 64).

2.1.2 A legislação brasileira e a criança

A educação infantil tornou-se um direito de todas as crianças, com a *Constituição Federal de 1988*, ao considerá-la um dever do Estado. Em consequência disso, ocorreram diversas reformas na educação. Novas leis e documentos oficiais foram criados com a finalidade de nortear o trabalho dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas, garantir a qualidade de serviços prestados às crianças nesses ambientes; além de assegurar seus direitos, não somente na escola de educação básica, mas no meio familiar e comunitário no qual estão inseridas.

A *Constituição Federal de 1988*, em seu artigo 227 determina que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à **cultura**, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (redação dada pela Emenda Constitucional nº 65). (BRASIL, 1988, *online*, grifo nosso).

Para se garantir e regulamentar esses direitos da criança¹¹ relacionados a cuidados e educação para seu pleno desenvolvimento e bem-estar foi criada a Lei nº 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Este documento considera criança a pessoa de até doze anos incompletos e define em parágrafo único, incluído pela Lei nº 13.257 de 2016 que

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 2016, *online*).

Ressalta-se que esse parágrafo foi inserido, somente, no ano de 2016, por meio de uma Lei criada para estabelecer “princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 2016), mas até chegar-se a ela, foram muitos os movimentos a favor da educação infantil, em especial, na década de 1990.

Após a criação do ECA, instituiu-se a Lei nº 9.394/96 que estabeleceu Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), a qual definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e, também, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de até seis anos de idade. Ela tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar as ações da família e da comunidade.

A partir desse período histórico, a criança no Brasil passa a ter direitos estabelecidos pela Legislação vigente, no que diz respeito a educação, cuidados e proteção, que devem ser garantidos pelo Estado, pela família e por todos os ambientes sociais nos quais ela está inserida, independentemente de classe social, raça, religião.

Não se pretende aqui discutir o alcance dessas medidas, bem como sua eficiência, mas sim apontar as transformações das políticas públicas para a educação infantil de meados do século XX até o atual momento – século XXI – que vão influenciar e constituir a concepção de infância, criança e o seu lugar na sociedade brasileira.

¹¹ Apesar de o documento ECA contemplar crianças e adolescentes, para as finalidades desta pesquisa serão discutidos apenas os aspectos que se referem à criança.

Embora o escopo deste trabalho não contemple a referida discussão, aponta-se que boa parte das crianças brasileiras ainda sofrem maus tratos e abusos, passam fome e não têm moradia, educação escolar ou cuidados com a saúde. A Fundação Abrinq lançou o *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2021*¹², em que apresenta indicadores sociais relacionados ao acesso à creche, à violência, ao trabalho e mortalidade infantil, somente para se citar alguns exemplos. Em conformidade com a referida Fundação, os principais indicadores que representam as condições de vida de muitas crianças no Brasil são:

- 45,4% de crianças de 0 a 14 anos vivem em situação de pobreza;
- 1.768.476 milhão de crianças estão em situação de trabalho infantil, correspondendo a 4,6% da população nesta faixa etária;
- 1,6 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade afirmaram não estar na escola, entre os meses de julho e novembro de 2020;
- 4,6 milhões de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade [declararam] não ter recebido nenhuma atividade escolar, mesmo que estivessem estudando, entre os meses de julho e novembro de 2020;
- 27,4% da população de crianças de até 3 anos de idade frequenta uma creche, considerando somente as matrículas desta faixa etária;
- 7,1 mil crianças e adolescentes foram vítimas de homicídio em 2019, sendo 5,4 mil destes homicídios (75,5%) cometidos por arma de fogo. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2021, *online*).

Nota-se, portanto, que parte das crianças brasileiras é excluída de exercer seus direitos garantidos por lei. Uma vez que isso se dá, tira-se da criança a própria infância.

2.1.3 O Plano Nacional de Educação e a questão curricular

A LDB 9.394-96 determina por meio do art. 9º que a União fica responsável por:

- I - elaborar o **Plano Nacional de Educação**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a educação infantil**, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum**. (BRASIL, 1996, *online*, grifo nosso).

Além de fixar a necessidade de competências e diretrizes para a educação da criança pequena, de um Plano Nacional com metas estabelecidas para a educação, essa mesma lei estabelece a necessidade de elaboração de currículos específicos para os diferentes níveis dos sistemas de ensino, a partir de uma base nacional comum.

¹² Disponível no *Observatório da Criança e do Adolescente* (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2022).

Art. 26. Os **currículos da educação infantil**, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, *online*, grifo nosso).

A fim de atender a essas demandas colocadas pela LDB, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento elaborado pelo Ministério de Educação (MEC) para nortear o trabalho dos profissionais das escolas de educação infantil públicas e privadas. Esse documento apresenta orientações e referências pedagógicas aos educadores da infância, mas sem caráter normativo à ação docente. É composto por três volumes; o primeiro – *Introdução* – “apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional” (BRASIL, 1998, p. 7).

Os outros dois volumes foram elaborados nos âmbitos da experiência: *Formação Pessoal e Social* e *Conhecimento de Mundo*. O segundo volume contempla “os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças” e o terceiro, abrange a “construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, **Música**, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 1998, p. 7, grifo nosso).

Esse documento apresenta uma concepção de criança historicamente construída, que se transforma ao longo do tempo, sem forma homogênea, ainda que “no interior de uma mesma sociedade e época” (BRASIL, 1998, p. 20). A criança, nesse entendimento, é um “sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nota-se que, em seu terceiro volume, o RCNEI é o primeiro documento oficial do Estado a apresentar, mesmo que brevemente, as singularidades do bebê. Ao retratar o primeiro ano de vida do bebê, suas capacidades expressivas e o movimento corporal são colocados em destaque.

“Nessa fase, predomina a dimensão subjetiva do movimento, pois são as emoções o canal privilegiado de interação do bebê”. O diálogo afetivo estabelecido com o adulto constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem. A criança cria suas próprias reações a partir da imitação do parceiro. Dedica um grande tempo a explorações de seu corpo, “investiga os efeitos dos próprios gestos sobre os objetos do mundo exterior” e em consequência disso, “descobre

os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal” (BRASIL, 1998, p. 21).

É curioso lembrar que a aceitação da importância da corporeidade para o bebê é relativamente recente, pois até bem pouco tempo prescrevia-se que ele fosse conservado numa espécie de estado de ‘crisálida’ durante vários meses, envolvido em cueiros e faixas que o confinavam a uma única posição, tolhendo completamente seus movimentos espontâneos. Certamente esse hábito traduzia um cuidado, uma preocupação com a possibilidade de o bebê se machucar ao fazer movimentos para os quais sua ossatura e musculatura não estivessem, ainda, preparadas. Por outro lado, ao proteger o bebê dessa forma, se estava impedindo sua movimentação. Não tendo como interagir com o mundo físico e tendo menos possibilidades de interagir com o mundo social, era mais difícil expressar-se e desenvolver as habilidades necessárias para uma relação mais independente com o ambiente. (BRASIL, 1998, p. 22).

A partir do exposto, percebe-se uma concepção de bebê como um ser curioso, criativo que está em processo de constituição como indivíduo e detém um aparato biológico potente, que permite a ele se desenvolver como ser humano, social e cultural. O bebê depende, portanto, das interações sociais e intervenções do adulto para se desenvolver plenamente.

No entanto, as singularidades do bebê que, na publicação, são apresentadas separadamente das características das crianças de dois anos em diante, não são contempladas adequadamente, ao se estabelecer os objetivos para a prática educativa e os conteúdos para o trabalho com o movimento. Tanto os objetivos quanto os conteúdos são traçados para orientar a prática didático-pedagógica com crianças na faixa etária de zero a três anos de idade, sem se especificar as particularidades dos bebês, ou seja, suas necessidades e potencialidades. Ressalta-se que esse é um período em que a criança apresenta maior quantidade de transformações em suas capacidades motoras, comunicativas, afetivas e mentais e essa omissão denota fragilidade no conhecimento de crianças dessa faixa etária.

Como exemplo do que está sendo dito, diga-se que, no momento em que a expressividade é abordada, a subjetividade do movimento é apontada como um aspecto a ser contemplado e acolhido no cotidiano da educação infantil, “possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar” (BRASIL, 1998, p. 30), além de se criar oportunidades para que “se apropriem dos significados expressivos do movimento” (BRASIL, 1998, p. 30). Em seguida, define-se a dimensão expressiva do movimento como manifestação da cultura corporal de diferentes grupos sociais, a qual está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades das crianças relacionadas a esse campo, englobando tanto expressões, comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais, quanto manifestações corporais, como a dança, por exemplo.

Recorde-se que a subjetividade do movimento foi apontada como uma característica predominante no primeiro ano de vida, mas, ao se expor as orientações aos educadores, conforme o exemplo dado, essas especificidades não são retomadas e nem explicadas. Nota-se, portanto, que, apesar de as características do bebê terem sido apresentadas separadamente daquelas próprias das crianças de dois anos em diante, elas não são retomadas nas demais partes do documento. Quando, na mesma publicação, são colocados os objetivos para a prática educativa e seus conteúdos, as particularidades que caracterizam o primeiro ano de vida não são exploradas e misturam-se às particularidades da vida, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de dois e três anos de idade. Isso se dá, também, ao serem abordados os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática – cujos objetivos são descritos como se fossem os mesmos para o trabalho com crianças de zero a três anos, o que é inapropriado, pelas mesmas razões apontadas anteriormente.

Destaque-se que, quando se trata do objeto de conhecimento *Música*, assunto estudado nesta pesquisa, as orientações didáticas para o fazer musical trazem sugestões práticas para o educador, direcionadas aos bebês, tais como: cantar para eles e “fazer sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés etc.” (BRASIL, 1998, p. 58); outras sugestões são: embalar as crianças e, também, dançar com elas, práticas que, de acordo com o RCNEI, podem contribuir para o desenvolvimento da percepção e da atenção do bebê, bem como

[...] favorecer a interação e resposta dos bebês, seja por meio da imitação e criação vocal, do gesto corporal, ou da exploração sensório-motora de materiais sonoros, como objetos do cotidiano, brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores etc. (BRASIL, 1998, p. 58).

Nas seções em que se trata de apreciação musical, jogos e brincadeiras, da organização do tempo e espaço, oficinas para criação de instrumentos musicais e registro musical, também aqui, as peculiaridades do bebê são ignoradas e as práticas, abordadas de modo geral, apresentadas para crianças de zero a três anos de idade, sem que se diferenciem as características, os interesses e as capacidades próprias de cada faixa etária.

No mesmo período da publicação do RCNEI, mediante a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório. De acordo com o art. 2º da Resolução citada, as

Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999, p. 1).

O início do século XXI, trouxe o *Plano Nacional de Educação* (PNE), também em resposta às demandas da LDB e da *Constituição de 1988*. Esse plano, com duração de dez anos (2001-2010), foi aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, na qual a educação infantil foi amplamente contemplada. Esta lei aborda as especificidades das faixas etárias de zero a seis anos e a necessidade de profissionais qualificados para o atendimento dessas crianças. Aponta “um decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola, em 1998, persistindo, embora em número menor (159 mil), em 1999” (BRASIL, 2001, *online*). Esse fato foi “atribuído ao FUNDEF, fundo que contemplava o Ensino Fundamental separadamente das demais etapas da educação” (WINTERHALTER, 2014, p. 6) e trouxe a preocupação em relação ao acesso à educação infantil, colocando-se dentre os objetivos e metas do PNE (2001-2010): “Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001, *online*).

Ressalta-se o fato de se ter como meta, no prazo de cinco anos, o atendimento de apenas 30% da população de crianças de até 3 anos de idade.

Em 2006 foi lançada a *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação, “contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” (BRASIL, 2006a, p. 3) de modo a procurar atender a legislação pertinente.

Cabe esclarecer que todos os documentos e leis apresentados até aqui contemplam a faixa etária de zero a seis anos, pois nesse período ainda não havia sido implementado o *Ensino Fundamental de Nove Anos*, que deslocou a última fase pré-escolar (o antigo pré) para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi com a promulgação da Lei nº 11.274 de 2006 que a matrícula da criança a partir dos seis anos de idade nesse segmento escolar se tornou obrigatória (BRASIL, 2006b).

Nesse mesmo ano, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c), publicados em dois volumes, estabelecem, em atendimento à determinação legal do PNE, “padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006c, p. 8). Destaca-se que este documento contempla as singularidades dos bebês ao apresentar uma

concepção de criança que “é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento”, em constante transformações que ocorrem de modo qualitativo e quantitativo – “o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas” (BRASIL, 2006c, p. 14).

Embora a educação infantil fosse reconhecida como um direito de todas as crianças e dever do Estado, somente no ano de 2009, a matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade passa a ser obrigatória, com a *Emenda Constitucional nº 59* (BRASIL, 2009a). Essa Emenda dispõe a respeito da obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, e é incluída na LDB em 2013, alterando a *Constituição Federal de 1988*.

Ainda em 2009, publicam-se *Os Indicadores de Qualidade*, “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009b, p. 9), que tem como objetivo traduzir e detalhar em indicadores operacionais as indicações dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c), mencionados anteriormente neste texto.

Cabe ressaltar que os *Indicadores de Qualidade* possuem questões que podem ser respondidas por qualquer instituição de educação infantil, por contemplarem todas as idades, e algumas questões específicas, que se aplicam apenas a determinada faixa etária, atendendo, dessa forma, às singularidades dos bebês e das crianças pequenas. Segue-se a divisão das questões por faixas etárias: “Questão que se refere apenas a bebês (crianças até 1 ano e meio) e/ou crianças pequenas (de 1 ano e meio até 3 anos); [...] Questão que se refere apenas a crianças de 4 até 6 anos” (BRASIL, 2009b, p. 23).

Ao longo desse documento são abordadas as particularidades dos bebês e das crianças pequenas, no que diz respeito ao atendimento às suas necessidades de desenvolvimento.

Ainda no mesmo ano, é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, o qual se refere à revisão e atualização das DCNEI (BRASIL, 2009c). A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009d) fixa as novas Diretrizes que mantêm: os princípios éticos, políticos e estéticos da primeira versão; a concepção de criança como ser histórico e social; o entendimento de que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, mas, agora, com matrícula obrigatória para crianças de quatro e cinco anos; o entendimento de que as interações e brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil. Uma vez que a criança na fase da educação infantil aprende e se desenvolve por meio da experiência consigo mesma e com o outro, é essencial que interações e brincadeiras ocupem o centro da *práxis* docente que permeia o cuidar e o educar.

No ano de 2012 foi publicado pelo MEC/SEB um documento técnico intitulado *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*, que tem como finalidade

[...] orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2012, p. 5).

A partir da ideia de que o brincar ou a brincadeira é um direito da criança, é sua principal atividade e basilar para o seu pleno desenvolvimento, os autores desse documento têm o cuidado de apresentar orientações específicas para o trabalho com bebês de 0 a 18 meses de idade e crianças pequenas de 1 ano e meio a 3 anos e 11 meses. É o primeiro texto oficial que apresenta o bebê como um ser criativo, curioso, capaz de tomar decisões, fazer escolhas e que “gosta de explorar novas situações” (BRASIL, 2012, p. 63).

Ao apresentar as orientações para o uso, a organização e o planejamento de brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (0 a 1 ano e meio), dividiram-se as sugestões aos educadores de acordo com a diversidade dos momentos da vida dos pequenos da seguinte forma: aqueles “que ficam deitados, sentados, que engatinham e que andam” (BRASIL, 2012, p. 63). Nota-se, com base na temática desta tese, a preocupação com a qualidade das brincadeiras e interações, inclusive, entre bebê e educador. Este último é orientado a incentivar a exploração vocal dos pequenos por meio de balbúcias, bem como as experiências narrativas – corporal, gestual e vocal –; atender individualmente cada criança e utilizar o canto com e sem palavras.

No contínuo movimento de atender às novas demandas geradas pelas transformações históricas da sociedade e ao disposto no art. 214 da Constituição Federal, em 25 de junho de 2014, a Lei nº 13.005 aprova o novo PNE com vigência de dez anos. Esta Lei coloca a educação infantil ainda mais em destaque nas políticas públicas, como se vê em sua primeira meta:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, *online*).

Em suas estratégias para alcançar a meta mencionada, determina que as especificidades da educação infantil devem ser preservadas na organização das redes escolares, de modo a garantir “o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte,

visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental” (BRASIL, 2014, *online*).

A citação demonstra, por parte das autoridades educacionais, preocupação em atender às crianças em suas necessidades e potencialidades na fase da educação infantil e, também, no preparo para a transição para o ensino fundamental. Porém, essas autoridades não veem necessidade de se adotar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, como faz a LDB 9.394/96, mencionando, apenas, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que configurarão a BNCC do ensino fundamental e médio.

Afinal, em cumprimento às determinações da *Constituição Federal de 1988*, LDB 9.394 e PNE (BRASIL, 2001, 2014), foi homologada a versão final desse documento – BNCC –, em 14 de dezembro de 2018 que contou com três versões, a primeira, publicada no ano de 2015. Nesse período de três anos, foram realizadas consultas públicas até se chegar à versão homologada em 2018, que contempla a educação infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 7).

No que diz respeito à etapa da educação infantil, a BNCC determina que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. “Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 25). São eles:

- a) o eu, o outro e o nós;
- b) corpo, gestos e movimentos;
- c) traços, sons, cores e formas;
- d) escuta, fala, pensamento e imaginação;
- e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Nota-se que a organização curricular para a educação infantil é diferente dos demais segmentos escolares, que são divididos em disciplinas, aproximando-se da realidade de vida dos bebês e crianças pequenas – seus modos de ser e estar no mundo –, como também, de aprender.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BRASIL, 2018, p. 40).

Nesse documento, a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é vista como início e fundamento do processo educacional. Mantém a “concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”, o que vem se consolidando nas últimas décadas, na educação infantil (BRASIL, 2018, p. 36). Tem como base a definição de criança como sujeito histórico e de direitos, bem como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas – interações e brincadeira – das DCNEI e aponta a necessidade de se impor intencionalidade educativa a essas práticas pedagógicas.

De acordo com o disposto pela BNCC a respeito dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, diz-se que eles revelam uma “concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos”, assimila valores, como também, constrói conhecimentos, apropriando-se “do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 38).

Nessa afirmação, pode-se observar que, mais uma vez, a concepção de infância é delineada com base nas habilidades das crianças maiores da educação infantil. O bebê não questiona, não levanta hipótese e nem faz julgamentos, mas tem potencialidade para que essas competências sejam desenvolvidas. Apesar disso, nota-se que as habilidades dos bebês raramente são contempladas nas definições de criança e infância apresentadas pelas políticas públicas mencionadas nesse texto – citam-se, como exemplo, as capacidades do bebê para imitar, criar interações e se comunicar por meio de diferentes linguagens, mesmo antes de aprender a falar, o que é verdadeiro, mas não suficiente.

A despeito do exposto, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada um dos campos de experiência são sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, reconhecendo-se as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da educação infantil. A divisão é feita de modo semelhante ao dos *Indicadores de Qualidade* mencionados anteriormente: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Vê-se que há uma mudança na nomenclatura utilizada, somente: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, uma vez que nos *Indicadores de Qualidade*, usam-se os termos: bebês, crianças pequenas e crianças.

Ressalta-se que os campos de experiência são integrados na educação infantil, ou seja, uma situação educacional proporcionada aos bebês e às crianças não é preparada a partir dos objetivos de um único campo de experiência. Para as finalidades da discussão aqui realizada, cabe trazer, apenas, um exemplo dos objetivos de aprendizagem para bebês e crianças bem pequenas, do campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*, o qual contempla o tema estudado nesta pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil da BNCC

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
Bebês (de zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.

Fonte: Brasil (2018, p. 48).

Percebe-se a preocupação em atender às particularidades das faixas etárias da educação infantil, ao dividi-las em grupos, mas fica evidente a falta de sequência para o desenvolvimento da habilidade relacionada ao objetivo exposto. Ora, é importante para o bebê explorar os sons que pode produzir com o próprio corpo e com os objetos que fazem parte do ambiente em que ele está inserido, mas, também, questionar qual é a razão de não se continuar com os processos de exploração sonora, em especial, por meio de gestos vocais e corporais com as crianças bem pequenas.

Sabe-se que, nesse período, as crianças estão em fase de aquisição da linguagem e a possibilidade de brincar com os sons vocais poderia contribuir tanto para o desenvolvimento da linguagem verbal, como para a descoberta e experimentação da voz cantada. Diante disto, é importante que as crianças bem pequenas tenham oportunidade de explorar e criar sons com o próprio corpo e materiais diversos oferecidos a elas.

Outros dois aspectos que chamam a atenção nesse quadro se referem, especificamente, ao trabalho com a linguagem musical. O primeiro trata da presença de instrumentos musicais somente no **objetivo de aprendizagem e desenvolvimento** das crianças bem pequenas, não contemplando a faixa etária dos bebês.

Pensando-se na educação musical de bebês, não existe um motivo para não se oferecer a eles instrumentos musicais, mas apenas objetos do cotidiano, como está colocado no quadro. Precisar-se-ia, apenas, ter cuidado na escolha dos instrumentos, da mesma maneira como se faz com brinquedos e demais materiais disponibilizados aos bebês, como por exemplo: escolher

instrumentos de tamanho mediano, para que não possam ser engolidos; de superfície lavável, pois os bebês levam à boca os objetos que manipulam; que não contenham bordas cortantes ou peças pontiagudas, para não ferir a criança; também, é importante prestar atenção à intensidade¹³ do som que o instrumento musical produz, para não assustar o bebê ou ferir seus ouvidos.

O segundo aspecto que merece atenção se refere à criação de sons para acompanhar diversos ritmos de música, proposto como objetivo para as crianças bem pequenas.

Ao se colocar o processo criativo em função do acompanhamento de ritmos de música, limitam-se as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades das crianças para o fazer musical e para que se expressem por meio de brincadeiras musicais, em especial, nas interações com o adulto. No mesmo texto, algo parecido acontece, quando é apresentado o objetivo que trata da exploração sonora pelos bebês, pois, da forma que é colocado, parece que seu aprendizado e desenvolvimento se darão de modo natural, ao deixá-los livremente explorando sons do corpo e de objetos sonoros.

A partir do exposto, percebe-se algumas fragilidades no próprio objetivo, pois sua redação abre margem a interpretações errôneas e limitadas no que se refere às práticas pedagógicas do educador infantil, o que pode comprometer a qualidade do trabalho oferecido nas creches e, conseqüentemente, também, a democratização do acesso às aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral de todas as crianças brasileiras, a que se propõe a BNCC.

Ressalte-se, ainda, que nem sempre se pode contar com a presença do educador musical na educação infantil, em especial, nas escolas públicas, quando o trabalho com música fica a cargo do/a professor/a¹⁴ e do/a auxiliar de classe. Portanto, é necessário que se desenvolvam mais estudos a respeito do fazer musical na primeira infância, de modo a contribuir com a formação dos educadores que atuam com a referida faixa etária. Destaque-se que os modos de o bebê fazer música, também, são peculiares e se dão de acordo com suas competências sensoriais, motoras, cognitivas e relacionais, bem como com as oportunidades oferecidas a ele, para explorar e desenvolver essas competências.

Sabe-se que a formação profissional do educador é essencial, uma vez que irá influenciar o olhar para a criança, o entendimento a respeito dela e, conseqüentemente, os modos de atuação

¹³ Intensidade é parâmetro sonoro que diz respeito à variação da amplitude da onda sonora, que, com isso, produzirá sons situados no âmbito entre o forte e o suave que, em música, é chamado *piano*.

¹⁴ O pedagogo é o profissional responsável pela educação das crianças na escola de educação básica e recebe diferentes nomeações no Brasil como: professor de classe, professor de referência, professor regente, somente para se citar alguns exemplos.

com ela – isto é, a prática pedagógica. Quando se trata da educação na primeira infância, o cuidado com a formação do educador se torna ainda mais evidente, uma vez que os bebês são subestimados, devido à dependência do adulto. Quando se trata de aulas de música, seja no contexto escolar ou em ambientes do ensino não-formal, a situação não é diferente.

As aulas são pautadas, em grande parte das propostas para a musicalização de bebês, em vivências que desenvolvam habilidades necessárias para a apreciação e o fazer musical futuro, sem que se tire proveito das competências da criança na fase em que ela se encontra. A aula é toda preparada para o bebê, ou seja, quando ele chega para participar, está tudo pronto, não havendo espaço para o trabalho com o que ele próprio traz – seus gestos vocais, faciais e corporais, sua curiosidade, sua escuta habilidosa e capacidade de criar interações.

As aulas costumam ser organizadas em partes fixas para se trabalhar conteúdos musicais e habilidades dos bebês, o que ocorre de modo fragmentado, com pouco espaço para situações de brincadeiras em interação com o adulto, experimentação de diferentes fontes sonoras – corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais – e de movimentos corporais. Não se vê um equilíbrio entre situações em que os educadores conduzem as vivências para que os bebês tenham a oportunidade de absorver, imitar e reagir aos elementos sonoros oferecidos a eles; e nem momentos em que os próprios bebês deem as pistas para a atuação do professor, a fim de que sejam encorajados a explorar os sons e movimentos que são capazes de fazer, como também, para que possam descobrir e desenvolver novas habilidades para a apreciação e o fazer musical, nas interações com o adulto e consigo mesmo, sem intervenções.

Organizam-se trabalhos de educação musical para bebês com foco nas habilidades que eles “precisam” desenvolver para serem bons músicos no futuro, de acordo com a concepção de música do educador, ou da instituição de ensino de que ele faz parte. A partir dessa visão, o bebê precisa ser instruído e o adulto é o modelo que mostra como se deve cantar ou tocar um instrumento. Em algumas ocasiões, o professor chega a fazer tudo por ele, como também o pai, a mãe ou o cuidador que o acompanha nas aulas de música. Esta última situação é ainda mais comum quando os pequenos ainda não se locomovem sozinhos, pois os adultos que os acompanham, mantêm sua criança no colo, parada, para que preste atenção no que está acontecendo na aula, ou, então, caminham e dançam com ela, novamente, no colo.

Outra maneira de se estruturar uma aula de música para bebês frequentemente observada é a que tem como centro o aspecto lúdico da educação infantil, a partir de uma noção de falsa liberdade, tomada como *laissez-faire* –, isto é, o entendimento de que, se se deixar a criança brincar, ela aprende. Aqui, os aspectos lúdicos se tornam espontaneístas e ocupam o lugar da técnica, do conteúdo e do educador como mediador no processo de desenvolvimento do bebê.

Esses aspectos, apontados em seus extremos, priorizam, ou o ensino conteudista, baseado na imitação e repetição infrutífera, com a finalidade de preparar o bebê para o seu futuro, ou o ensino espontaneísta, pelo qual acredita-se que ele se desenvolva brincando livremente.

Pensa-se, então, em uma pedagogia musical que compreenda a criança como um ser participativo do processo educacional e não, que fique à espera de participação, que reconheça seus direitos, suas competências e ouça sua voz, mesmo antes de ela aprender a falar. Para isso, necessita-se de uma pedagogia que transforme “a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. vii), na intenção de se construir uma educação musical na qual o bebê tenha a oportunidade de ser protagonista e não para, simplesmente, receber do educador apenas propostas dirigidas a ele.

Além da preocupação em respeitar e atender às singularidades do bebê, espera-se poder aproveitar uma importante fase de sua vida, em que ele está aberto para todo o tipo de aprendizado, e busca conhecer e experimentar coisas a respeito de si mesmo e do mundo em que vive, e a se relacionar com as pessoas com as quais convive. Além disso, a melhor fase para se educar musicalmente uma criança é nos seus primeiros anos de vida, pois, como nos ensinam os estudiosos, com o passar do tempo, suas habilidades para aprender música vão diminuindo. Alguns desses estudos estão citados a seguir.

2.1.4 O bebê perante a ciência

Esclarece-se que até meados do século XX, não se tinha conhecimento de que o bebê nascia com capacidades e podia perdê-las, se não fossem incentivadas. Pesquisadores das áreas médica e da psicologia, embasados em evidências comportamentais observáveis, apontavam para uma perspectiva de desenvolvimento infantil embasada em ganhos de capacidades. Acreditava-se que o desenvolvimento psíquico da criança era similar ao seu crescimento físico e mental. A capacidade escassa de análise desses pesquisadores dificultava detectar as habilidades de percepção e produção dos bebês (PARLATO-OLIVEIRA, 2019).

O uso de registro fílmico nas pesquisas realizadas na década de 1980 trouxe a possibilidade de análise realizada por observação direta, sem deixar escapar detalhes, o que produziu uma inversão do conhecimento que se tinha como certo e verdadeiro; sabe-se “agora que o bebê perde capacidades ao desenvolver-se; suas escolhas, em função de seu entorno, fazem com que várias possibilidades de desenvolvimento psíquico percam valor e não se constituam como um aparato para o bebê” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.18).

Edwin Gordon (2013) complementa essa asserção ao falar a respeito do funcionamento e desenvolvimento cerebral das crianças a partir do ponto de vista de neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos, que apontam a fase pré-natal e a primeira infância como períodos críticos para o estabelecimento de conexões e sinapses neurológicas. Ele diz que

O córtex consiste em células interconectadas por axônios e dendritos, que são estimuladas pela atividade sintática. A natureza fornece à criança um excesso de células (neurônios) para fazer essas conexões. Embora o cérebro continue crescendo e atinja aproximadamente noventa por cento de seu tamanho adulto aos cinco anos, a menos que as células formem redes neurais complexas e o bloqueio negativo seja evitado durante esse período vital, as células não utilizadas são removidas e não podem ser restauradas. Os períodos de pico para o aprendizado de uma criança diminuem¹⁵ (GORDON, 2013, p. 39, tradução nossa).

Portanto, o fato de o bebê perder capacidades, ou seja, habilidades e aptidões durante seu processo de desenvolvimento, a partir de suas escolhas, feitas de acordo com aquilo que o seu entorno lhe oferece, é um dado relevante, que sustenta a necessidade de se pesquisar a respeito da educação musical de bebês a favor do desenvolvimento de sua musicalidade.

A musicalidade é uma das habilidades inatas do bebê que é, também, afetada pelo meio em que a criança vive, sendo que em geral, diminui após o nascimento. Isso se dá porque o ambiente musical do recém-nascido nem sempre é rico o suficiente para que sua musicalidade se mantenha ou se desenvolva, fazendo que continue a diminuir, até que o ambiente mude.

A influência do meio na musicalidade, em especial, no primeiro ano de vida, pode ser confirmada pelo exemplo que Wallon (1980) traz a respeito do aprendizado da língua materna. Ele diz que, até aos sete e oito anos de idade, uma criança pode esquecer a língua materna, se for levada a outro meio linguístico que em nada recorde o primeiro meio. “A plasticidade do sistema nervoso é tal, pelo menos nos primeiros anos, que os sistemas de referência necessários à atividade psíquica podem substituir-se totalmente entre si, se as circunstâncias o exigirem” (WALLON, 1980, p. 57-59).

Leontiev e seus colaboradores (*apud* WALLON, 1980) colocam em evidência esse tipo de lacuna nas elaborações psíquicas, ao apresentar um caso de crianças incapazes de cantar uma melodia, mesmo sendo ela familiar aos seus ouvidos. Nessa situação, eles explicam que,

¹⁵ “Neurologists, pediatricians, biologists, and psychologists have come to believe critical periods for establishing neurological connections and synapses take place prenatally and during early childhood. The cortex consists of cells interconnected by axons and dendrites, which are stimulated by syntactic activity. Nature provides the child with an excess of cells (neurons) to make these connections. Although the brain keeps growing and reaches approximately 90 percent of its adult size by age five, unless cells form complex neural networks and negative blocking is evaded during this vital period, unused cells are pruned and cannot be restored. Peak times for a child’s learning are diminished”, no original.

[...] o que lhes faz falta não é um fator musical qualquer admitido como tal; é não ter constituído, no período lúdico [primeiros anos de vida] da sua aprendizagem vocal, associações audiocinestésicas a partir do tom. Outras ligações prevaleceram de modo exclusivo: por exemplo, aquelas que lhe permitiram aprender a falar, ligando aos movimentos da voz e de articulação outros elementos acústicos que não a altura e o som. (WALLON, 1980, p. 60).

A asserção de Leontiev e seus colaboradores vem elucidar a premissa do educador musical Edwin Gordon, de que a criança precisa ouvir bastante – desde o seu nascimento – a voz cantada, para que seja capaz de diferenciá-la da voz falada.

A teoria psicogenética vem embasar a proposição de que o desenvolvimento musical da criança depende de sua musicalidade que é, ao mesmo tempo, inata e influenciada pelo meio, além de estar em seu expoente máximo no primeiro ano de vida, pois “a psicogênese do homem está ligada a dois tipos de condições, umas orgânicas, outras relativas ao meio de que a criança recebe os motivos das suas reações” (WALLON, 1980, p. 59).

Portanto, a atuação do educador se torna parte deste trabalho de investigação, uma vez que ele será o responsável em preparar um ambiente socioafetivo propício para a ampliação ou a interrupção do desenvolvimento das habilidades que o bebê já tem e de novas que possam surgir. O adulto é, então, co-partícipe e mediador desse processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança, que se dá por meio da interação entre ambos.

É, então, a partir desse contexto, que se apresenta o bebê como um ser inventivo, criador de sentidos e de relações, que, não somente foi estudado, mas, também, considerado fonte de informações, que deram pistas de como desenvolver uma pesquisa, uma vez que ele foi considerado sujeito dessa investigação. Com isso, ela só se concretizou **com** ele e não, somente, com dados a respeito **dele**, na área da Educação Musical.

Será o bebê quem dirá quais os meios a serem usados e os caminhos a serem percorridos para que o adulto possa observá-lo, escutá-lo, acolhê-lo, atendê-lo, entendê-lo e, desse modo, aprender com ele as possibilidades de trabalho com Educação Musical na primeira infância.

Pretende-se que esse seja um tipo de Educação Musical que possa ajudá-lo a ter a música como parte de sua vida, independentemente de ele se tornar músico ou não, e que seja visto como prática emancipatória para o fazer musical e o desenvolvimento pleno do indivíduo. Para tanto, faz-se necessário conhecer quem é o bebê, suas potencialidades e necessidades para aprender e se desenvolver.

2.2 QUEM É O BEBÊ?

A construção deste texto parte da visão da criança como cidadã, indivíduo social e sujeito criativo que produz história e cultura, “ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p. 43), reconhecendo-se que os modos de ser e estar no mundo dos bebês, em especial, no primeiro ano de vida, são distintos em relação às crianças a partir dos três anos de idade.

O bebê é um ser preenchido por uma condição pré-individual, que ainda não construiu sua identidade. Ele é o devir, o exemplo de diferença e carrega “consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver”; está imerso em um “plano de imanência e possibilidades” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 53). Esse devir, nada tem a ver com o futuro, com um “vir-a-ser”, mas, sim, com aquilo que os seres humanos são “capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida” (ABRAMOWICZ, 2020, p. 612).

Ressalta-se que o fato de a criança ser dependente do adulto para sobreviver, não contradiz o fato de ela ser capaz, desde bebê, de interagir em um meio natural, social e cultural.

A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos. (BRASIL, 2006c, p. 14).

Percebe-se, portanto, que ser bebê é estar em um período no qual ele passa por um intenso processo de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo; conhece a respeito de si, do outro e do universo cultural em que está inserido, por meio das relações sociais estabelecidas inicialmente no âmbito familiar, de modo ativo, agindo e transformando os espaços que ocupa a partir de suas singularidades.

Com base nessa visão, o bebê não é um ser de sensações limitadas, que recebe e absorve os acontecimentos de seu entorno e que, somente, reage a estímulos. Ele não é, apenas, constituído de fora para dentro e participante do processo de interações, “como objeto de investimento do outro” (BRASIL, 2006c, p. 35). É uma pessoa dotada de saber interpretativo, que constrói suas próprias percepções do que chega até ela e decodifica o mundo ao seu redor (BOISSON-BARDIES, apud PARLATO-OLIVEIRA, 2019).

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da concepção do bebê como ser inventivo, que por meio de gestos, expressões faciais e da voz – mesmo na fase pré-verbal –

cria sentidos e interações com os outros (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019), sendo capaz de estabelecer diálogos e encontros com outras pessoas, habilidades que precisariam ser levadas em consideração por educadores, na organização e desenvolvimento de encontros musicais **com** bebês.

2.2.1 Ser humano, ser social, ser cultural e ser musical

A aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano não é uma perda ou um obstáculo para o seu desenvolvimento,

[...] uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir do ser *humano*. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. Isso se pode dizer de quase todas as funções biológicas: o fato de não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio. (PINO, 2005, p. 46, grifo do autor).

Colwyn Trevarthen (2010, p. 121, tradução nossa) confirma essa proposição ao reiterar que a “inteligência do bebê está preparada para crescer e ser educada pelo compartilhar de intenções e sentimentos com outros humanos por meio de diversas formas expressivas de movimento corporal que podem ser percebidas em diversas modalidades”¹⁶.

Entende-se que o ser humano tem uma necessidade obsessiva de interagir e que é esta necessidade o principal motivador para o desenvolvimento de suas linguagens, as quais estão em estado latente no nascimento e limitadas por seu equipamento biológico ainda em desenvolvimento (FONSECA; PARIZZI, 2016). A mímica facial, a gestualidade, a fala, ou a musicalidade – da voz e dos gestos – e o número são mecanismos de linguagem que o ser humano desenvolveu para expressar e comunicar suas experiências de vida – sentir, pensar, agir e existir (ARCELA, 2011; LANGER, 1980; LEHMANN, 1993 *apud* FONSECA; PARIZZI, 2016).

Ressalta-se, dentre essas linguagens, a musicalidade inata de todo o indivíduo que é, comumente, pouco reconhecida, valorizada e aproveitada na educação musical de bebês. Acredita-se ser possível, a partir do estudo de trabalhos e pesquisas já existentes para a musicalização de bebês, pensar em criar espaços para que sua musicalidade latente possa ser

¹⁶ “*Their Intelligence is prepared to grow and be educated by sharing the meaning of intentions and feelings with other humans by means of many expressive forms of body movement that may be perceived in several modalities*”, no original.

desvelada e eles possam se desenvolver musicalmente. Dessa forma, o próprio termo “musicalização” necessita ser reconsiderado, uma vez que carrega em si a ideia de que é preciso introduzir na experiência da criança algo que ela não tem, quando já se conta com fortes evidências de que ela tem musicalidade dentro de si.

Recorda-se aqui a fala do educador musical e pesquisador africano Kofi Gbolonyo durante um curso realizado pela Associação ORFF Brasil (ABRAORFF)¹⁷ no ano de 2011, em que ele dizia não compreender a necessidade da musicalização infantil a que os ocidentais tanto se referem. Em sua cultura, a música e a dança dão-se simultaneamente, som e movimento não se separam e a performance musical faz parte da vida cotidiana desde o nascimento. Para existir neste contexto, a música não precisa de compositor, intérprete e público, ela se dá nas interações sociais em diferentes situações cotidianas como ninar um bebê, brincar com uma criança e apresentar-se quando jovem aos seus pares, somente para se citar alguns dos exemplos apontados por Bologna.

Baseada nessa concepção de música e musicalidade, esta pesquisa foi desenvolvida com o próprio bebê e não investigou coisas sobre ele, tornando-o sujeito ativo no processo de desenvolvimento de sua musicalidade inerente, com a qual se pretende criar um espaço em que, na interação com o adulto, ele se sinta confortável e seja encorajado a explorar seus potenciais musicais, expressivos e comunicativos. Galvão (2018) menciona que a expressão do indivíduo, ou seja, o movimento de exteriorização do eu, poderia ser possibilitado por meio de atividades artísticas, campo que, de acordo com a autora, estudiosa da teoria walloniana, favorece a expressão de estados e vivências subjetivas.

Foi considerado, também, “que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições uma diante da outra” (SCHMITT, 2013, p. 18-19). Aquilo que será interno, nas funções psicológicas superiores do indivíduo, um dia, foi um processo externo, ou seja, as relações sociais entre duas pessoas – plano interpessoal – passam para as formas individuais da atividade psíquica – plano intrapsíquico. Dizer que a função psicológica superior foi externa significa que antes de se tornar função, ela foi social (VIGOTSKI, 2000).

Ressalte-se a necessidade do Outro mediador, para que ocorra essa conversão das funções sociais em individuais no desenvolvimento da criança e que “as funções superiores (pensar, falar, lembrar, ter consciência, etc.) não são obras da natureza, mas dos homens”

¹⁷ Oficina de brincadeiras e músicas africanas ministrada pelo Prof.º Dr. Kofi J. S. Gbolonyo durante o V Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, promovido pela Universidade Católica de Santos, realizado pela ABRAORFF, em São Paulo, 2011.

(PINO, 2005, p. 53). Apesar das funções superiores serem de natureza diferente das funções elementares, a primeira se propaga por meio da herança genética e a segunda por meio das práticas sociais, mas ambas são inseparáveis entre si (PINO, 2005).

Pode-se transpor o conceito das funções elementares e superiores para a aprendizagem musical ao se tomar a musicalidade como uma habilidade inata de todo o ser humano, que é revelada por meio de sua audição, seus gestos vocais e corporais, ainda na fase pré-verbal, e que necessita ser encorajada pelo meio social em que vive para se desenvolver.

Dessa forma, o bebê pode ter sua musicalidade incitada por um ambiente rico em sons, músicas e interações lúdico-afetivas que propiciem a construção de seu vocabulário musical, da mesma forma que ocorre com a aprendizagem da língua materna. Inicialmente, a criança ouve, imita e improvisa com os sons que pode fazer, experimenta a voz cantada e, de acordo com as oportunidades que lhe são dadas, poderá continuar a se desenvolver musicalmente. Com o passar dos anos, a partir das experiências proporcionadas à criança, bem como do desenvolvimento de suas competências cognitivas e psicomotoras, ela se torna capaz de refletir a respeito dos elementos da estrutura do repertório musical que ouve ou executa, de improvisar, compor, ler e escrever música.

Reafirma-se que as funções elementares são propagadas por meio da herança genética e as funções psicológicas superiores ou culturais são de origem social, ou seja, sua aquisição se dá em condições específicas do meio em que o indivíduo está inserido e não, simplesmente, é fruto de sua constituição biológica. Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, “nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simplesmente manifestações daquelas” (PINO, 2005, p. 53).

Para que haja a transposição da experiência coletiva para a individual, que ocorre por meio da conversão das funções sociais em funções pessoais, há a necessidade de um mediador ou “conversor” (VIGOTSKI, 1997, 2000; PINO, 1992 *apud* PINO, 2005, p. 50) que são o adulto/educador e os artefatos culturais – sons e músicas – apresentados ao bebê por meio da interação lúdica. Ressalte-se que, apesar de as origens das formas superiores de comportamento consciente serem encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, para Vigotski, Luria e Leontiev (1988, p. 25), “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é, também, um agente ativo no processo de criação deste meio”.

De início, as respostas das crianças ao mundo são dominadas pelos processos naturais, em especial, por aqueles propagados por sua herança biológica e depois, quando os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma, pela constante mediação dos adultos. Nesse estágio, o adulto é um agente externo que possibilita o contato da criança

com o mundo e, inicialmente, esses processos só podem operar durante a interação criança-adulto.

De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (1988), qualquer ação que a criança pode fazer com o auxílio de um adulto é chamada de Zona de Desenvolvimento Iminente¹⁸ (ZDI). Portanto, entende-se que o Encontro do educador musical com bebês, em que ele tenha como objetivo incentivá-los a explorar, conhecer e desenvolver suas habilidades vocais e corporais, mesmo antes de falar e andar, de modo a revelar e incentivar sua musicalidade inata, pode criar a ZDI. Esse ponto de vista parte do pressuposto de que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de Desenvolvimento [Iminente]” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 116).

Essa musicalidade inerente foi demonstrada por diversos pesquisadores, dentre eles, Colwyn Trevarthen, que realizou estudos de caso da interação pais-bebê. Esse pesquisador, a partir de suas observações, de análises dessas observações e de estudos teóricos, optou pelo uso do termo musicalidade para designar o desenvolvimento da capacidade de atuar musicalmente, porque ela está em todos os indivíduos, permanentemente, atrai simpatia e move-se por meio de diferenças culturais e históricas, entre indivíduos e comunidades, desde a infância até a velhice. Ele ressalta que este é o seu valor adaptativo e que todos têm a mesma capacidade fundamental para responder musicalmente, por mais diferentes que suas culturas musicais possam ser (TREVARTEN, 1999).

Portanto, o educador musical que trabalha embasado na ideia de que ele e o bebê são seres musicais e que essa musicalidade se desenvolve por meio da interação, abre espaço para que a brincadeira aconteça, pois ao cantar e se movimentar para a criança, ao imitar um som, um padrão melódico ou rítmico, uma melodia que ela produz, um gesto facial ou corporal que realiza; ao silenciar para esperar uma nova provocação ou uma resposta que sempre será acolhida, ele interage com o bebê de forma lúdica, afetiva, espontânea e sem pressões.

Essa modalidade de brincadeira é feita em turnos; ora é o adulto que se manifesta, ora é a criança; as provocações do Outro ampliam essas manifestações e as tornam cada vez mais complexas. As regras dessa brincadeira não são preestabelecidas, mas ocorrem durante a interação que se dá por intermédio da escuta e da observação do Outro, bem como de suas ações

¹⁸ De acordo com a pesquisadora brasileira Zoia Prestes, a palavra iminente “traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo” (VIGOTSKI, 2008, p. 35, nota da tradutora), por esse motivo, optou-se pelo uso desse termo no lugar de Zona de Desenvolvimento Proximal, utilizado nas traduções dos textos em língua portuguesa, até então.

e reações. O tempo é, então, compartilhado de modo prazeroso, enquanto adulto e criança criam, por meio da improvisação, seus modos de ser e estar no mundo, durante esse diálogo expressivo musical constituído de sons, gestos e movimentos.

Trevarthen, Aitken e Gratier (2019, p. 31) esclarecem que “os seres humanos se compreendem, intimamente, em diversos níveis”, mas que há uma diferença essencial entre as interações “de uma pessoa com os objetos e o mundo físico, e o controle de uma comunicação entre seres vivos”. Os objetos físicos não podem predizer as intenções e muito menos ter relação social. Na comunicação interpessoal, cada um pode prever o que o outro sabe e fará, ou seja, as duas pessoas que interagem podem compartilhar o controle – esse tipo de comunicação é regido por um *feedback* de informações. De acordo com os autores citados, o bebê precisa ter duas competências para poder partilhar o controle mental com outras pessoas.

A primeira competência é a *subjetividade* – o bebê precisa mostrar que apresenta, pelo menos, rudimentos de uma consciência individual e intencional, ao criar relações entre objetos, situações e ele mesmo, além de demonstrar que prevê as consequências de suas ações de modo inteligível “e não simplesmente por um processo cognitivo inferido” (TREVARTHEN, 1979 *apud* TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 32).

A segunda é a *intersubjetividade* e prevê a competência do bebê para se adaptar ou ajustar seu controle subjetivo à subjetividade dos outros, ou seja, ele tem “a capacidade de mostrar, através de atos coordenados, que a intenção é controlada” (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 32). A *intersubjetividade* pressupõe a consciência do outro e a coordenação das motivações por parte do adulto e do bebê. Ressalte-se que a criança “nasce com a mente aberta, em direção ao outro” (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 92).

Colwyn Trevarthen (2010) menciona, ainda, que pode parecer bastante absurdo sugerir que um recém-nascido tenha capacidades mentais intersubjetivas pelo fato de o adulto pensante depender de anos de experiência prática e raciocínio sobre fatos e causas, além do domínio da linguagem para sustentar seus conhecimentos, crenças, memórias e entender outra pessoa. Porém, têm sido desenvolvidas pesquisas detalhadas a respeito de “como os *selves*¹⁹ neonatais coordenam os ritmos de seus movimentos e sentidos, como eles se envolvem em precisão íntima e sedutora com os movimentos de outras pessoas, sentindo seus propósitos e sentimentos que trazem evidências de que é assim” (TREVARTHEN, 2010, p. 119, tradução nossa²⁰).

¹⁹ *Selves* – plural de “self” “que na língua portuguesa significa “eu”.

²⁰ “[...] *how neonatal selves coordinate the rhythms of their movements and senses, and how they engage in intimate and seductive precision with other persons’ movements, sensing their purposes and feelings, gives evidence that it is so*”, no original.

A neurociência desenvolvimental e funcional, também, traz aporte para essa asserção e parece, de fato, “que a própria inteligência cultural é motivada pelos poderes de simpatia da **intersubjetividade** inata que um bebê alerta pode mostrar logo após o nascimento” (TREVARTHEN, 2010, p. 119, grifo nosso, tradução nossa²¹). Entende-se que o ser humano nasce para gerar mudanças de estado na sua autoconsciência, tanto para mostrá-las, como também, para provocar interesse e receber respostas de outras pessoas. Assim, a partir desses estudos “começa uma nova psicologia da criatividade e do conhecimento e significado cooperativo nas comunidades humanas” (TREVARTHEN, 2010, p. 119, tradução nossa²²).

Dentre todas as competências e potencialidades dos bebês discutidas até aqui, destaca-se a musicalidade que desde as primeiras semanas de vida já apresenta características culturais e é revelada pelo seu modo multimodal de comunicação e percepção durante interações bebê-adulto, que agem de maneira cooperativa em simpatia mútua, compartilhando um lapso de tempo. A fim de explicar o que é essa musicalidade com o propósito de utilizá-la como base para a reflexão a respeito da educação musical não somente **para** o bebê, mas, também, **com** ele, apresenta-se uma pesquisa realizada por Trevarthen, Aitken e Gratier (2019).

Essa pesquisa foi baseada na análise acústica detalhada das expressões vocais espontâneas de trinta e seis interações naturais mãe-bebê registradas em áudio, em seus próprios domicílios, em três contextos culturais diferentes: França, Índia e Estados Unidos. Os bebês estudados “tinham entre oito e doze semanas de vida, eram primogênitos, nascidos a termo e em boa saúde” (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 92). Por meio das análises das vocalizações foi possível perceber que as expressões vocais têm uma forma quase musical ou dotadas de “musicalidade”, que segue uma estrutura coerente universal, em que mãe e bebê se sintonizam, instante a instante, e já apresentam marcas de pertencimento cultural. Foi demonstrado, também, que,

Entre os espaços culturais da mãe, suas representações e comportamentos, seus hábitos e o espaço intersubjetivo estabelecido por ela e seu bebê, através da dinâmica interativa. A experiência cultural por vezes **molda**, e ao mesmo tempo, é **co-construída no espaço intersubjetivo** mantido pela coordenação sensível e sutil das expressões da mãe e do bebê. (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 92, grifo nosso).

²¹ “[...] *that cultural intelligence itself is motivated at every stage by the kind of powers of innate intersubjective sympathy that an alert infant can show shortly after birth*”, no original.

²² “[...] *starts a new psychology of the creativity and cooperative knowing and meaning in human communities*”, no original.

Percebeu-se que a duração da vocalização, das pausas e a quantidade de verbalização mudam de acordo com a origem cultural da díade (GRATIER, 2001 *apud* TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019). Porém todas as interações apresentaram organização de duração semelhante, em torno de três unidades temporais hierárquicas, da seguinte forma: “aproximadamente, um ‘pulso’ de 1 segundo uma ‘frase’ de 3 segundos e um ‘episódio narrativo’ de 30 segundos” (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 92).

A partir dessas análises, foi evidenciado como os bebês estão impregnados pela cultura desde as primeiras semanas de vida (HALL, 1989 *apud* TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019) e que é por meio da microtemporalidade das primeiras relações afetivas que seu pertencimento cultural é expresso. É o momento em que as regras conversacionais específicas e implícitas da comunidade à qual pertencem começam a ser incorporadas, ou seja, inscritas em seu corpo. Ressalte-se que o bebê pode fazer isso, por ser dotado por “uma sensibilidade multimodal para os contornos temporais da **expressão humana**, cuja voz, sua energia e suas dinâmicas representam um veículo primordial” (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 93-94, grifo nosso).

Os autores supracitados colocam em local de destaque a voz e a expressividade corporal, tão presentes na primeira infância e, muitas vezes, negligenciadas nos espaços educativos. Pelo senso comum, acredita-se que o indivíduo aprenda quando está parado, pois, nessa posição, pressupõe-se que esteja prestando atenção. Inclusive, nas aulas de música, é esperado que o bebê esteja sentado em um local fixo para que possa participar das atividades com eficiência. Quando ele começa a engatinhar, é comum colocá-lo no colo de um adulto ou em uma cadeirinha específica para essa faixa etária, para que ele não fique saindo do lugar e preste atenção na aula.

Wallon escreve a respeito da dificuldade da criança em permanecer parada e concentrada, como a escola exige, ao explicar que isso se dá devido ao fato de a consolidação das disciplinas mentais ser um processo lento e gradual. Nesse sentido, a escola tem um importante papel, uma vez que essa competência “depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como o desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento” (GALVÃO, 2018, p. 76). Ele chama de disciplinas mentais a capacidade que o indivíduo tem para controlar as próprias ações – o ato motor – que está em pleno desenvolvimento na primeira infância.

O ato motor tem diversas significações na psicogenética walloniana, como seu papel na relação com o mundo físico – motricidade de realização – e o papel fundamental do movimento na afetividade e na cognição. Esta perspectiva teórica dá ênfase à motricidade expressiva –

dimensão afetiva do movimento – a qual é um de seus traços originais. Para se compreender essa perspectiva, faz-se necessário admitir que a atividade muscular exista mesmo sem o deslocamento corporal, seja no todo ou em partes.

Wallon vincula o estudo do movimento ao do músculo, responsável por sua realização. A musculatura possui duas funções: a *função cinética*, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é responsável pelo movimento propriamente dito; e a *função postural* ou *tônica*, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos. (GALVÃO, 2018, p. 69, grifos do autor).

Ele diz que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é a afetiva, que age sobre o meio humano antes de atuar no meio físico, de modo a mobilizar as pessoas pelo seu teor expressivo. Ao desenvolver as *praxias*²³, caracterizadas pelos gestos de pegar, empurrar, abrir ou fechar, no final do primeiro ano da criança, suas possibilidades de movimento como instrumento de exploração do mundo físico são intensificadas e voltam à ação da criança, para sua adaptação à realidade objetiva. “O desenvolvimento das primeiras praxias define o início da dimensão cognitiva do movimento” (GALVÃO, 2018, p. 70).

A função cinética “possibilita o deslocamento dos membros para uma determinada direção” e “as regulações tônicas são responsáveis pela estabilidade dos gestos e pelo equilíbrio do corpo” (GALVÃO, 2018, p. 70). Ela está intimamente relacionada com a motricidade cinética – o movimento propriamente dito –, apesar de ser mais evidente no domínio da expressividade, ao se verificar a função que desempenha nas emoções. A atividade postural é intensa na imobilidade, pois depende dela para sustentar o corpo em uma determinada posição. Além disso, a função postural está relacionada à atividade intelectual e “as variações tônicas refletem o curso do pensamento” (GALVÃO, 2018, p. 70-71).

Para o escopo desta Pesquisa, é importante ressaltar que a percepção, também, está estreitamente vinculada à função tônica, pois é na infância que o papel do movimento na percepção é mais pronunciado (GALVÃO, 2018). Esclarece-se que o bebê é dotado de um elaborado e complexo sistema de percepção, pelo qual tece suas impressões a respeito do mundo, o que possibilita interpretá-lo com a finalidade de compor um saber (PARLATO-OLIVEIRA, 2019).

Percebe-se, contudo, que o bebê tem uma forma multimodal de interagir e perceber o mundo. Ao reagir corporalmente a estímulos externos, por exemplo, a criança adota

²³ A praxia é o movimento coordenado voltado para uma determinada finalidade que necessita aprendizagem e intenção por parte de quem realiza a ação.

[...] posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando em uma impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança se torna capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. (GALVÃO, 2018, p. 72).

Então, para se observar as ações do bebê, nesta pesquisa, durante uma brincadeira intersubjetiva com o pai ou mãe, foi tomada por base a ideia de imitação como forma de atividade que revela as origens motoras do cérebro e levado em consideração o caráter predominantemente expressivo e subjetivo da motricidade infantil (WALLON *apud* GALVÃO, 2018).

Henri Wallon (*apud* GALVÃO, 2018) esclarece, ainda, que o processo pelo qual os atos motores se ajustam ao espaço e às situações exteriores é gradual e pode ser ilustrado pelo modo pelo qual as crianças se relacionam com os objetos no cotidiano. Mesmo quando ela já sabe se alimentar sozinha, somente para se citar um exemplo, a criança usa o talher para diferentes finalidades que não, somente, levar a comida à boca. Dessa forma, ela “usa os objetos como instrumento para sua comunicação expressiva e para o exercício de sua imaginação” (WALLON *apud* GALVÃO, 2018, p. 74). Do mesmo modo que ela pode raspar a pele de um tambor em vez de golpeá-lo com as mãos ou uma baqueta como se faz, tradicionalmente.

Por meio dos exemplos expostos, fica evidente a importância de o educador musical reconhecer a função do gesto para a comunicação expressiva da criança, a fim de pensar a respeito de sua prática pedagógica como uma ação para o desenvolvimento musical da criança, em vez de promover seu enrijecimento ou sua estagnação. Wallon (*apud* GALVÃO, 2018) explica que há uma progressiva objetivação no desenvolvimento dos gestos e que o processo de objetivação e internalização do movimento é dotado de especificidades distintas em cada cultura, sendo que “do amplo repertório gestual da criança, tendem a desaparecer gestos que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles habitualmente não utilizados pelos adultos” (GALVÃO, 2018, p. 75).

Essa afirmativa destaca ainda mais a necessidade de se explorar, valorizar e incentivar as formas de expressão do bebê precocemente e de, para isso, o educador musical cantar, se movimentar com simpatia e fluidez, como, também, imitar sons, movimentos e expressões da criança, além de improvisar com esse material expressivo.

Trevarthen, Aitken e Gratier (2019, p. 94) propõem que “o saber cultural implícito muito precoce, inscrito no germe da voz e na microexpressividade do corpo constroem um senso profundo de pertencimento e favorecem a inscrição de uma criança na comunidade”. A esse

respeito, as experiências de educação musical com bebês podem contribuir, tanto para seu senso de pertencimento, como para o reconhecimento e a valoração da própria cultura, ao longo de toda sua vida.

2.2.2 Ser inventivo, criador de sentidos e interação

As primeiras trocas de expressões emocionais, faciais e vocais, entre mãe e bebê (SLATER; BREMNER, 2005), já podem ser consideradas brincadeiras e uma primeira forma de fazer musical que se dá na “interação lúdica vocal-gestual entre bebês e cuidadores, é uma mistura de ambos – uma forma de linguagem musical” (BROWN, 2000 *apud* PARNCUTT, 2016, p. 372, tradução nossa²⁴).

“As interações entre adultos e bebês têm sido vistas como manifestações **protomusicais** por exibirem uma série de traços, características específicas que, em princípio, evocam modos de produção, organização, recepção e comunicação musical” (SHIFRES, 2007, p. 13, tradução nossa²⁵, grifo nosso).

Esses comportamentos **protomusicais** são constituídos de diversos elementos: sons, padrões sonoros, gestos e movimentos que podem ser relacionados pelo bebê em seus diversos campos de experiência. Destaca-se que tanto os comportamentos **protomusicais** como os musicais permitem “de fato sustentar periodicidade e sincronia como os principais componentes da interação” (CROSS, 2003, p. 3, tradução nossa²⁶).

Nessas interações entre bebê e adulto, este último tem suas vocalizações ajustadas, uma vez que

²⁴ “[...] *playful vocal-gestural interaction between infants and cares, is a mixtures of both – a form of musilanguage*”, no original.

²⁵ “*Las interacciones entre adultos y bebés han sido vistas como manifestaciones protomusicales debido a que exhiben una serie de rasgos que, en principio, evocan modos de producción, organización, recepción y comunicación musical*”, no original.

²⁶ “[...] *indeed, to sustain, both periodicity and synchrony as major components of interactions*”, no original.

Os bebês costumam incitar um adulto afetuoso, homem ou mulher, a um discurso poético ou musical estendido, que frequentemente se transforma em cantos sem palavras, ou sons sem sentido, imitativos, rítmicos e repetitivos. Este estilo distinto de fala adulta é chamado de ‘*motherese*²⁷’, ‘*parentese*²⁸’, ou ‘*infant directed speech*²⁹’ (IDS), e é atendido e respondido com muito prazer pelos bebês. (FERNALD, 1992; PAPOUSEK, 1992; STERN *et al.*, 1985 *apud* MALLOCH, 1999/2000, p. 30, tradução nossa³⁰).

Então, essas vocalizações dos adultos são ajustadas de acordo com o tipo de interação, o momento, o estado físico e emocional da díade e, dessa forma, os bebês são atendidos em suas necessidades de cuidados relacionadas à nutrição, higiene, afetividade e, inclusive, à necessidade de interação/comunicação. Essas alterações que pais e cuidadores fazem em sua voz, nos momentos de comunicação com o bebê é um exemplo de uma predisposição inconsciente, pela qual o adulto atua por meio de intervenções intuitivas, essenciais para o desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança (PARIZZI; RODRIGUES, 2020).

Ademais, os bebês têm muito prazer em atender e responder ao *manhês*, de diferentes maneiras, de acordo com sua idade e seu estado, bem como com as motivações e emoções de seu parceiro (FERNALD, 1992; PAPOUSEK, 1992; STERN *et al.*, 1985 *apud* MALLOCH, 1999/2000). Percebe-se, então, que essa interação comunicativa entre mãe e bebê, depende da ação de ambos para que aconteça e o *manhês*, o *paiês* ou a fala que qualquer adulto mantenha com ele, é que vai regular a atenção e o nível de excitabilidade do bebê e, em algumas situações, também, o canto.

Grande parte dos cuidadores, em todo o mundo, usam um gênero musical distinto para cantar durante a prestação de cuidados ao bebê, como canções de ninar e de brincar, “mas alguns deles modificam suas músicas favoritas ou inventam canções para bebês” (TREHUB, 2016, p. 388, tradução nossa³¹).

²⁷ O termo *motherese* foi traduzido para o português como *manhês* e será utilizado nesta Tese para se referir à fala da mãe dirigida ao bebê no período pré-verbal.

²⁸ O termo *parêntese* será adaptado para a língua portuguesa como *paiês* para se referir ao discurso dirigido ao bebê, de seu pai e de seus demais cuidadores, ao longo deste texto.

²⁹ *Infant directed speech* - fala dirigida ao bebê.

³⁰ “*Infants usually stimulate an affectionate adult, male or female, to extended poetic or musical speech, which often moves into wordless song, or imitative, rhythmic and repetitive nonsense sounds. This distinctive style of adult speech is called ‘motherese’, ‘parentese’, or ‘infant directed speech’ (IDS), and is attended to and responded to with much pleasure by infants. It varies with the age and state, and motives and emotions of the infant partner*”, no original.

³¹ “[...] *but some of them modify their favorite songs or invent songs for infants*”, no original.

Ainda mais distintivo do que o material musical para bebês é a maneira de cantar para eles. Tal canto tem intenções lúdicas ou calmantes e favorece a ligação social. Embora as canções tenham intervalos musicais e ritmos já prescritos e a fala não, o canto dirigido ao bebê compartilha uma série de recursos com a fala dirigida aos ouvintes pré-verbais, incluindo a altura³² elevada, o ritmo lento, a articulação arrastada das palavras, o tom vocal positivo e ritmicidade aprimorada. (CORBEIL; TREHUB; PERETZ, 2013; LONGHI, 2009; TRAINOR *et al.*, 1997; TREHUB *et al.*, 1997 *apud* TREHUB, 2016, p. 388, tradução nossa³³).

A partir dessas colocações, percebe-se o quanto o bebê, também, vai regular as ações e emoções do adulto. Ele tem habilidade para criar interações, convocar o adulto ao diálogo e se comunicar com ele, mesmo antes do domínio da linguagem falada. Então, o par do bebê vai ajustar sua voz, suas expressões faciais e seus gestos utilizando-se do *manhês*, do *paiês*, ou do canto, de acordo com as necessidades do momento de interação, estejam eles relacionados a cuidados ou, simplesmente, ao desejo de passar um tempo juntos.

Outro aspecto importante para que a interação lúdica associada à brincadeira aconteça é o movimento. Mesmo quando se tem o domínio da linguagem falada, os indivíduos usam de gestos e expressões faciais para se comunicar com inteireza; não obstante, na fase pré-verbal, ele é essencial para o bebê se fazer entender e para que ele compreenda o que o adulto tem a lhe dizer, além de o movimento ser mais um fator de regulação para que o dueto se mantenha ou termine.

Desse modo, os movimentos na brincadeira têm de ser estimulantes o bastante para manter o bebê animado, mas não a ponto de torná-lo, logo de início, demasiadamente excitado e desorganizado. No entanto, não podem ser entediantes porque ele poderá ficar aborrecido e desinteressado. Mantê-lo em uma boa faixa de envolvimento e prazer durante as brincadeiras não é fácil. Os bebês se familiarizam rapidamente com qualquer coisa repetida e assim que algo se torna habitual, eles se sentem entediados (STERN, 1991).

Por esta razão a mãe não pode fazer exatamente os mesmos movimentos em um jogo repetitivo, mas deve variá-los com cada movimento sucessivo. Assim ela intuitivamente transforma a brincadeira em um tema ou variação, onde cada repetição é diferente o bastante da anterior para evitar que o bebê se habitue e para prender sua atenção. (STERN, 1991, p. 64).

³² A altura é o parâmetro do som relativo à variação da frequência da onda sonora, ou seja, quando a frequência é a alta, o som é agudo e quando é baixa, o som é grave. O som agudo é, comumente, associado pelas crianças como um som fininho e o grave como grosso.

³³ “*Even more distinctive than the musical material for infants is the manner of singing to infants. Such singing has playful or soothing intentions, and it also serves social bonding functions. Although songs have prescribed pitch intervals and rhythms and speech does not, infant-directed singing shares a number of features with infant-directed speech to preverbal listeners, including elevated pitch, slow tempo, slurred articulation of words, positive vocal tone, and enhanced rhythmicity*”, no original.

Ao se discutir a respeito do *manhês*, do *paiês*, do canto dirigido à criança e do movimento corporal presente nessas formas de adulto interagir com os bebês, é notável a competência inata e construída na relação interpessoal do comportamento parental. A intenção deste estudo é, portanto, aprender com o comportamento parental para se pensar em maneiras de se conectar com o bebê, a fim de se discutir acerca da prática pedagógica do educador musical.

2.2.2.1 Parentalidade intuitiva

Essa fala dirigida ao bebê, discutida anteriormente, é expressa por meio da parentalidade intuitiva que, além de ser baseada em predisposições inatas para o cuidado parental, depende da aprendizagem sociocultural, no que diz respeito às capacidades integrativas e comunicativas – características específicas do ser humano. Assim sendo, pode-se dizer que ela é constituída, também, por conteúdos culturais (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002; SHIFRES, 2007).

A parentalidade intuitiva é considerada como uma característica humana que pode ser responsável pela alegria e envolvimento dos adultos nos momentos de interação com seus bebês (PARIZZI; RODRIGUES, 2020). Ela tem traços inatos e culturais, uma vez que se dá por meio de ações intuitivas de pais e cuidadores, que atendem às necessidades dos bebês, inserindo-os em sua cultura. Os adultos não atendem, somente, às necessidades de cuidados biológicos do corpo do bebê como a alimentação, higiene e proteção, mas também, às de comunicação.

O comportamento parental intuitivo é carregado de características musicais expressas por meio da fala dirigida ao bebê, que são analisadas a partir de uma caracterização metódica dos componentes de altura, qualidade sonora e de duração das condutas verbais dos adultos (SHIFRES, 2007). Por meio dessas análises, é possível perceber a estreita relação entre seus traços melódicos e as funções específicas dos cuidados com o bebê, tais como: a regulação da excitação e da atenção, o suporte didático para as aprendizagens sociais e os modelos para a aprendizagem vocal, fonológica e para a aquisição de componentes prosódicos da linguagem (PAPOUSEK, 1996 *apud* SHIFRES, 2007).

No entanto, além da importância linguística das características musicais da parentalidade intuitiva, a música também parece caracterizar aspectos centrais da capacidade comunicacional não linguística do bebê, bem como a experiência de si mesmo e do mundo através de uma predisposição para compartilhar impulsos, interesses, ações e significados com o adulto. A alta sofisticação dos movimentos de membros, cabeça e rosto que os bebês muito pequenos apresentam atesta essa predisposição para tal abordagem. (SHIFRES, 2007, p. 13, tradução nossa³⁴).

Portanto, a necessidade de comunicação do ser humano, compartilhada inconscientemente por pais e cuidadores é expressa por esse comportamento inato chamado de parentalidade intuitiva (PAPOUSEK, 1996 *apud* PARIZZI; RODRIGUES, 2020) que faz uso, também, das pistas dadas pelos bebês.

Nota-se que, na interação em díade, adulto e bebê observam-se e agem contaminados pelas ações e emoções do outro, mesmo antes de o recém-nascido dominar o diálogo em turnos. Os pais e cuidadores, intuitivamente, aprendem a ver e ouvir o bebê, de modo a ajustar suas ações, expressões e vocalizações, para saber o momento adequado de manter ou encerrar o “diálogo”, de animá-lo ou acalmá-lo. Dessa forma, percebe-se a capacidade dos pequenos da intenção em convocar ou afastar o outro, em “dizer” algo ou em necessitar ficar sozinho a se descobrir e conhecer o mundo que o rodeia.

Considera-se importante expor essa questão e esmiuçá-la, pois ela pode trazer pistas para nortear a ação do educador musical, na maneira de acolher a criança, olhá-la, ouvi-la e encorajá-la em seus modos de se expressar e se comunicar espontaneamente.

Outro aspecto importante do comportamento parental é a sua multimodalidade perceptiva e as formas com que os pais atuam para regular o comportamento do bebê, afetando sua atenção e seu estado de alerta. “Os pais combinam os modos auditivo, visual, tátil e proprioceptivo em diálogos com seus bebês em padrões variáveis, embora não aleatórios” (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002, p. 194, tradução nossa³⁵).

Esclarece-se que a percepção proprioceptiva é a sensibilidade de perceber o próprio corpo, nomeada por Sherrington (*apud* WALLON, 2007), oposta à “sensibilidade exteroceptiva, voltada ao exterior, e cujos órgãos são os sentidos. A cada uma delas

³⁴ “Sin embargo, más allá de la importancia lingüística de los rasgos musicales de la parentalidad intuitiva, la música parece también caracterizar aspectos medulares de la capacidad comunicacional no lingüística del infante así como de la experiencia del sí mismo y del mundo a través de una predisposición por compartir impulsos, intereses, acciones y significados con el adulto. La alta sofisticación de movimientos de miembros, cabeza y rostro que despliegan los bebés muy pequeños da cuenta de esta predisposición para tal acercamiento”, no original.

³⁵ “Parents combine auditory, visual, tactile, and proprioceptive modes in dialogues with their infants in variable, although not random [...]”, no original.

correspondem formas de atividade muscular distintas, intimamente conjugadas (WALLON, 2007, p. 46-47).

Percebe-se, portanto, que “há uma transcendência da palavra oral nos encontros de crianças e adultos, o que não significa negligenciar a importância dela na constituição das relações sociais” (SCHMITT, 2013, p. 24). O entendimento de que existem outras formas de comunicação que ligam os seres humanos, junto ou no lugar da palavra é importante para que o educador que trabalha com bebês esteja ciente de que não se trata de conversar oralmente com eles o tempo inteiro. Existem outras formas de diálogo com o bebê, por meio do corpo, de sua expressividade e de suas ações; portanto, é fundamental que o educador esteja atento às formas pelas quais interage com a criança: “o tom da voz, o olhar de aprovação, desaprovação, alegria, entusiasmo, o gesto feito com cuidado ou rapidez, a força ou a leveza do toque, a espera ou não pela resposta do outro” (SCHMITT, 2013, p. 24). Ressalta-se aqui a importância do rosto, como um forte instrumento de expressar emoções.

Daniel Stern (1991), psiquiatra e especialista em desenvolvimento infantil americano, diz que todos os seres humanos são especialistas naturais em expressões faciais, pois é, principalmente, por meio do rosto, que se podem ler sentimentos e intenções em outras pessoas, e que essa especialidade se desenvolve no início da vida. Por volta de oito e doze semanas, o sorriso social emerge; o bebê começa a vocalizar e faz longos contatos olho a olho. “Nesta forma não diluída, este intenso mundo social continuará até seus seis meses de idade aproximadamente. Como um meio de interagir com outros e ler o seu comportamento, permanecerá por toda a sua vida” (STERN, 1991, p. 49).

Por intermédio do comportamento parental, os pais fornecem quadros conhecidos como tomada de turno. Isso quer dizer que durante um diálogo com o bebê, há momentos em que os pais conversam com ele, e momentos que silenciam para ouvi-lo e observá-lo. Cada integrante da díade tem a sua vez para falar e são os pais, de modo intuitivo, que organizam o espaço de cada um na conversa. Desse modo, abrem e fecham turnos enquanto respondem aos comportamentos simultâneos do bebê, encorajando sua vocalização e fazendo uma pausa sempre que ele parece pronto para vocalizar (PAPOUSEK, 1994a *apud* PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002). Logo nos primeiros meses de vida, por meio da experiência e de seu desenvolvimento, o bebê aprende a controlar as tomadas de turno durante as interações com o adulto (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002).

Grande parte dos pais deseja e necessita saber o que se passa na cabeça de seu bebê e faz perguntas a ele para tentar entendê-lo.

‘Ah! Você gosta disto, não é?’, ‘Bom, parece que você não quer mesmo o brinquedo verde...’, ‘Ok, você está com muita pressa, não é mesmo? Vou aprontar tudo já, já’. ‘Tudo bem, agora, não acha?’ É através de tais interpretações que os pais sabem o que fazer a seguir, como sentir e o que pensar. A própria função parental depende destas interpretações, do mesmo modo que as pesquisas, a prática clínica e, na verdade, todo o eventual desenvolvimento da criança. (STERN, 1991, p. 14).

Essa colocação de Stern a respeito da dependência da interpretação para a função parental e, também, para a pesquisa, a parte clínica e todo o conhecimento acerca do desenvolvimento da criança vêm para embasar a intenção de se utilizar das características do comportamento parental intuitivo na prática didático-pedagógica do educador musical.

A pesquisadora brasileira, psicanalista e psiquiatra de crianças Erika Parlato-Oliveira (2019) vem completar essa colocação de Stern, ao dizer que “para escutar as falas do bebê é preciso estar atento” e disposto a reconhecer que a linguagem e a fala são distintas. A linguagem se revela, não somente, por meio da fala, mas também está presente “nos gestos, no olhar, na sucção, no tônus, nos movimentos por vezes inarticulados de prazer e de sofrimento e no ritmo que embala cada uma dessas produções, tornando-as singulares, expressões de um sujeito” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 84).

Portanto, este saber acerca dos saberes do bebê leva os adultos – refere-se aqui, aos educadores e pesquisadores da primeira infância – a lidarem com ele como um sujeito ativo e não, somente, “como alguém que só se anima na presença do outro e que aguarda para ser treinado e instruído” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 84). Esse fato sinaliza a necessidade de se pensar uma educação musical específica para os bebês, que leve em consideração suas necessidades e habilidades, aceitando-as como ponto de partida, sem ter a intenção de treiná-lo ou instruí-lo, como se fosse um ser passivo, que não possui musicalidade intrínseca.

Para tanto, será discutido o conceito de “musicalidade comunicativa”, como ela se dá e se desenvolve durante as interações entre o bebê e seus pais/cuidadores, além de suas características: pulso, qualidade e narrativa, carregadas de qualidades da música e da comunicação humana.

2.2.2.2 Musicalidade comunicativa

A combinação dos elementos da cooperativa e codependente interação entre mãe e bebê apresentados até aqui, compõem o que Stephen Malloch (1999/2000) chamou de musicalidade comunicativa, uma habilidade inata que emerge logo no nascimento e permite que a competência dos indivíduos se mova com simpatia para que eles possam se desenvolver.

Ela é despertada pelo comportamento parental durante as interações precoces e só pode ocorrer se ambos os partícipes da díade estiverem em sintonia, ou seja, bebê e adulto precisam afinar seu olhar e sua escuta, para poderem receber e responder aos gestos vocais, corporais e emocionais do outro. Como a musicalidade comunicativa é revelada pelo comportamento parental, o educador musical precisa, então, aprender a desenvolver essa atitude intuitiva dos pais, carregada de afetividade e disponibilidade, para desenvolver seu trabalho com bebês.

Entende-se que a musicalidade comunicativa deveria ser o núcleo da educação musical para a primeira infância, pois não é, somente, a base para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do bebê – linguagem verbal e não-verbal –, como também para suas primeiras competências musicais. Ela é caracterizada por elementos explorados na música e pode se desenvolver de maneira surpreendente, se for encorajada por educadores afetuosos que reconheçam seu valor para o desenvolvimento pleno da criança.

São as habilidades do ser humano para se envolver e apreciar a música entendida como “brincadeira criativa com o som” que estão no cerne da aquisição inicial da linguagem e que, portanto, podem ser aproveitadas pela educação musical (BRANDT; GEBRIAN; SLEVC, 2012).

É possível ao educador, desse modo, valer-se da musicalidade comunicativa como base para desenvolver sua prática didático-pedagógica. A partir do conhecimento de suas características, de como ela se manifesta nos indivíduos e de como pode ser encorajada, o educador musical trabalhará desde o planejamento de seus encontros com bebês até a sua ação em conjunto com eles. Diz-se em conjunto, pois, ao se organizar um processo educativo para trabalhar com a musicalidade de crianças pequenas, a ação do educador parte das potencialidades, necessidades e interesses que apresentam e se dá em interação com elas.

A musicalidade comunicativa é a capacidade de o ser humano criar significados em interação com outras pessoas, ou seja, é a arte de comunicação humana, baseada no companheirismo, que se dá por meio de narrativas gestuais – vocais e corporais – estruturadas, sem palavras (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVATHEN, 2018). Uma vez que se assuma que todo indivíduo tem musicalidade inerente, o próprio educador precisará se reconhecer como um ser musical, dotado de habilidades inatas para se comunicar musicalmente.

A partir do exposto, é essencial apresentar neste texto de que modo a teoria da musicalidade comunicativa foi formulada e quais são suas características, para que elas possam ser identificadas e exploradas por educadores musicais em seus trabalhos com bebês.

Stephen Malloch (1999/2000), ao formular a teoria da musicalidade comunicativa por meio da análise acústica criteriosa de protoconversações e brincadeiras com bebês, dá

ênfase à musicalidade das vocalizações da mãe e do bebê. Ele sugere que a expressão *musicalidade comunicativa* não se refere especificamente à comunicação mãe/bebê como musical, mas sim um agrupamento particular dos elementos *pulso*, *qualidade* e *narrativa* que são intrínsecos a toda comunicação humana. Esses três elementos são, portanto, “as ferramentas pelas quais a emoção é transmitida e, assim, o companheirismo é formado” (MALLOCH, 1999/2000, p. 47, tradução nossa³⁶).

O *pulso* é uma sucessão regular de eventos comportamentais distintos e expressivos – vocais ou gestuais – que ocorrem ao longo de um tempo, e a produção e a percepção desses atos fazem parte do processo pelo qual duas ou mais pessoas podem coordenar suas comunicações, passar um tempo juntas e, por meio de seu sentido de atuação, antecipar ou criar o que e quando algo pode acontecer (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTEN, 2009, 2018).

Por meio da análise do *pulso* é possível observar a periodicidade das vocalizações da diáde, sua divisão rítmica e como elas se dão durante o tempo da brincadeira musical – o bebê pode repetir ou complementar o ritmo da vocalização ouvida por meio de sons e/ou movimentos, seguir com gestos corporais uma frase musical cantada para ele e o adulto pode modificar a rítmica de suas vocalizações na intenção de encorajar a participação da criança, somente para se citar alguns exemplos.

Enquanto o *pulso* representa uma sucessão regular de discretos movimentos durante um período; a *qualidade* constitui-se dos contornos de gestos vocais e corporais expressivos, os quais moldam a sensação de tempo percebida em movimento.

As vocalizações podem consistir em seus atributos psicoacústicos – timbre³⁷, altura e intensidade, enquanto os gestos corporais compõem-se de características relacionadas à sua direcionalidade, velocidade e intensidade (MALLOCH; TREVARTEN, 2018). Destaca-se que esses atributos dos contornos expressivos dos gestos vocais e corporais os quais constituem a *qualidade*, coocorrem, muitas vezes, de maneira multimodal, como um movimento de mão que acompanha uma vocalização, por exemplo (MALLOCH; TREVARTEN, 2009).

Portanto, ao se analisar o elemento *qualidade* durante a interação com o bebê, pode-se observar os diferentes desenhos melódicos das vocalizações do adulto, bem como as mudanças no timbre e intensidade da voz que ele realiza. Algumas vezes, essas alterações ocorrem na

³⁶ “[...] *the tools by which emotion is conveyed and thus companionship formed*”, no original.

³⁷ O timbre é uma qualidade do som a qual permite que se possa identificar a sua fonte, por exemplo, um indivíduo pode ouvir a gravação de uma música e identificar quais instrumentos estão tocando por meio do timbre. Mesmo que tocando a mesma nota, na mesma intensidade, dois instrumentos como a flauta e o piano, soam diferente por conta de seu timbre.

intenção de convidar a criança a participar da brincadeira e em outras, as mudanças se dão pela intervenção do bebê.

Cita-se como exemplo uma análise realizada por Malloch (1999/2000) de uma interação entre mãe e filha de seis semanas de idade, pela qual pôde observar que o timbre das vocalizações do bebê é bem diferente do de sua mãe, que muda a qualidade de sua voz – timbre – depois de cada uma das vocalizações da criança. “Isso pode indicar que, ao mudar sua qualidade de voz, a mãe sinaliza que a ouviu” (MALLOCH, 1999/2000, p. 43-44, tradução nossa³⁸).

Os dois elementos da musicalidade comunicativa apresentados, *pulso* e *qualidade*, combinados, dão forma às *narrativas* individuais e de companheirismo. *Narrativa* é, então, o conjunto de expressões e interações que acontecem em um lapso de tempo e permite que duas pessoas – adulto e bebê ou adulto e adulto – criem e compartilhem emoções similares. Ressalta-se que essas emoções se desenvolvem ao longo desse tempo que passam juntos e, ainda, trazem prazer estético (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTHEN, 2018; PARIZZI; RODRIGUES, 2020).

Em outras palavras, no caso de um processo comunicativo iniciado pela criança, ela convida a mãe a interagir por meio de balbúcias e movimentos de cabeça, tronco, braços e pernas. A mãe corresponde com o ‘manhês’, e os dois interagem predominantemente de forma alternada – ora o bebê, ora a mãe, num *pulso* regulado pela *qualidade* dos sons (alturas, timbre e intensidade) e pelos gestos da diáde; e esta ‘protoconversa’ percorre uma trajetória temporal caracterizando uma *narrativa*, onde emoções similares são compartilhadas pela diáde. (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 37, grifo das autoras).

A interação amistosa entre adulto e bebê é, portanto, o que pode ser descrito como narrativa musical, em que ambos são parceiros musicais dentro de seu espaço comunicativo e podem criar conjuntamente uma peça musical (MALLOCH, 1999/2000).

Percebe-se, então, que mesmo antes de falar, o recém-nascido já conta histórias narradas por meio de sons e movimentos em companhia de um adulto afeiçoado, de modo cooperativo e codependente; e que os movimentos vocais e corporais produzidos pelo dueto são carregados de características exploradas na música como o *pulso*, a *qualidade* e a *narrativa*, que constituem a musicalidade comunicativa, base da comunicação humana e potencialidade para o fazer musical. Pensa-se na musicalidade comunicativa como potência para o fazer musical, uma vez que seus elementos constituintes – pulso, qualidade e narrativa –, presentes na comunicação

³⁸ “This may indicate that, by changing her voice quality, the mother signals to her infant that she has heard her”, no original.

entre adulto e bebê, “parecem seguir, de forma não intencional, muitas das regras que caracterizam a performance musical” (RODRIGUES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2016, p. 24).

O bebê é, portanto, capaz de dialogar com seu interlocutor e responder a ele, em sincronia ou de modo complementar, e aos sentimentos musicais poéticos expressos por vocalizações, movimentos de corpo e gestos rítmicos, tanto em um jogo íntimo, como em uma atividade em grupo. É por meio da expressividade e sensibilidade auditiva que a musicalidade comunicativa é revelada (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019).

Essa protocomunicação das primeiras fases da vida que se assenta em raízes de caráter musical, “seguirá princípios semelhantes aos subjacentes à improvisação musical” (RODRIGUES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2016, p. 24). Enfatize-se que as vocalizações, as expressões faciais e os movimentos corporais que constituem essas interações lúdico/afetivas são improvisadas de acordo com o “assunto” do “diálogo”, a emoção sentida, e a intencionalidade comunicativa.

Destaque-se, ainda, que “a musicalidade comunicativa constitui a base da comunicação humana e que nesta forma de interação, a dimensão semântica da palavra não importa, mas sim, “a carga afetiva incrustadas nas sonoridades e nos gestos trocados pela diáde” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 34). O recém-nascido não consegue entender o significado das palavras que a mãe usa, mas, mesmo assim, ocasionalmente, “responde” a ela, quando a ouve falar de maneira cantada e convidativa, o que faz que ambos interajam de modo lúdico e prazeroso. Portanto, “a comunicação deve ser ‘mantida’ por outros meios que não o significado lexical, a gramática e a sintaxe” (MALLOCH, 1999/2000, p. 29, tradução nossa³⁹), meios esses que, também, poderiam ser utilizados pelo educador musical com a finalidade de interagir com bebês.

Além de a musicalidade comunicativa constituir a base da comunicação humana, acredita-se que nela podem, também, “residir as bases de aquisição de vocabulário intrinsecamente musical, com implicações para o desenvolvimento musical posterior” (RODRIGUES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2016, p. 24). A partir desta premissa, infere-se que a musicalidade comunicativa poderia ser usada como ponto de partida para o desenvolvimento de trabalhos para a educação musical de bebês.

Essas ideias vêm para embasar o entendimento desta Pesquisadora de que a música é parte da vida da criança, de sua existência, desde a mais tenra idade e que por isso, a educação

³⁹ “The communication must be ‘held’ by means other than lexical meaning, grammar and syntax”, no original.

musical de bebês precisaria contemplá-la como parte de suas vidas e não como um momento à parte. Espera-se que seja uma educação musical que ofereça a eles um rico repertório sonoro-musical, ao mesmo tempo que tire proveito do próprio repertório sonoro-musical e gestual dos bebês, a fim de se desenvolver encontros musicais a partir de seus modos de ser e estar no mundo, bem como de seus modos de ouvir, agir e [INTER]agir⁴⁰ musicalmente.

Ao se pensar na musicalidade comunicativa como núcleo da educação musical para e com os bebês, entende-se que os diálogos intersubjetivos, assentados em raízes de caráter musical, podem ser um dos meios para se trabalhar a partir do repertório sonoro-musical dos pequenos com a finalidade de se encorajar a exploração vocal que praticam espontaneamente. Nesta pesquisa, denominou-se os referidos diálogos de *brincadeira sonoro-musical*.

2.2.2.2.1 Diálogos intersubjetivos: a brincadeira sonoro-musical

Para definir a brincadeira vocal que acontece entre um adulto afeiçoado e um bebê por meio da comunicação intersubjetiva, estabeleceu-se o termo *brincadeira sonoro-musical*. A escolha foi feita com base na ideia de *brincadeira* como uma ação espontânea, que ocorre por motivações intrínsecas de seus participantes; nos modos pelo qual a voz é utilizada nesse processo – de maneira exploratória e livre, com regras internas não pré-estabelecidas – e nas características *sonoro-musicais* resultantes de seu processo.

Neste contexto, a *brincadeira* é uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança, em que ela repete e cria ações, toma decisões, expressa sentimentos, conhece a si, outras pessoas e o mundo do qual faz parte (BRASIL, 2012). No caso da *brincadeira sonoro-musical*, a experiência da criança ocorre por meio de vocaliz[AÇÕES].

Além dessa brincadeira se dar por meio da exploração e da experimentação vocal, ou seja, pela produção sonora da voz, motivo pelo qual carrega o termo *sonoro* em sua nomeação, ela se dá de modo organizado e tem uma estrutura adquirida por meio de regras, que surgem durante a interação entre bebê e adulto e se caracteriza por vir permeada de perguntas, respostas, concordâncias e discordâncias; além disso, também, carrega em si características musicais relacionadas à sua linguagem, estruturação e forma, razão pela qual agregou-se a palavra *musical* na constituição do conceito de *brincadeira sonoro-musical*.

⁴⁰ Destacou-se o termo [INTER] em alguns parágrafos do texto, ao se utilizar o substantivo *interação* e o verbo *interagir*, para se ressaltar a ação do bebê que poder ser potencializada em termos de qualidade e complexidade na relação com o adulto, ou seja, na ação realizada entre pessoas – um bebê e um adulto.

Seu caráter improvisatório muito se aproxima da improvisação musical entendida como atividade projetiva, que pode ser definida “como toda a execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo” (HEMSY DE GAINZA, 2009a, p. 11, tradução nossa⁴¹), e se assemelha à improvisação livre por não estar vinculada a um gênero musical específico (ALONSO, 2014).

Tem-se como base para essa proposição a ideia de *improvisação* da educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza (2009a), a qual aponta a metodologia dessa prática como ampla, pois abrange, desde a liberdade total – como ocorre nas brincadeiras sonoro-musicais –, até a sujeição a regras estritas; bem como “a situação espontânea, irreflexiva, até o mais alto grau de participação da consciência mental” (HEMSY DE GAINZA, 2009a, p. 12, tradução nossa⁴²). No caso específico da *brincadeira sonoro-musical*, a atuação do bebê ocorre de maneira espontânea e irreflexiva, enquanto a ação do adulto pode ser tanto preponderantemente irreflexiva – quando o comportamento é regido pela parentalidade intuitiva –, quanto reflexivo – com intencionalidade educativa –, no que diz respeito a aspectos do desenvolvimento musical da criança.

A autora supracitada vê o ato de improvisar como sinônimo de *brincar musicalmente*, a partir de um sentido abrangente em que considera válido qualquer ato expressivo independentemente de “sua motivação – inventar ou copiar –, sua extensão ou transcendência” (HEMSY DE GAINZA, 2009a, p. 14, tradução nossa⁴³).

Gainza optou pelo uso do termo *brincar musicalmente* ao explicar o ato de *improvisar*, como também nesta pesquisa optou-se pelo uso do termo *brincadeira* para designar a interação precoce entre bebê e mãe/pai embasada na concepção de autores das áreas da educação musical, educação, psicologia e filosofia. Recorde-se que essa interação se desenrola por meio da subjetividade e da intersubjetividade do bebê, as quais são habilidades relacionadas aos rudimentos de sua consciência e intencionalidade, bem como à adaptação ou ajuste do controle de seus propósitos regulados à subjetividade de outros (TREVARTHEN, 1979).

Além do exposto, para que se desenvolva uma “protoconversação⁴⁴”, ou seja, uma *brincadeira sonoro-musical*, estão envolvidos motivos que vão além das habilidades físicas e

⁴¹ “[...] como toda ejecución musical instantánea producida por individuo o grupo”, no original.

⁴² “[...] la situación espontánea, irreflexiva, hasta el más grado de participación de la conciencia mental”, no original.

⁴³ “[...] su motivación – inventar o copiar –, su extensión o transcendencia”.

⁴⁴ A protoconversação “é um discurso não verbal, regulado pelos afetos dinâmicos relacionais e um sentido ‘narrativo’ de sentimentos e de interesses diversos” (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 57).

biológicas da díade mãe/pai e bebê. O filósofo alemão Johan Huizinga embasa esta ideia, ao afirmar que a brincadeira

[...] ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. [Nele] existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. [...] Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (HUIZINGA, 2010, p. 4, grifo do autor).

Para este filósofo, o jogo tem um caráter profundamente estético, como também uma intensidade e um poder de fascinação, os quais “não podem ser explicados por análises biológicas” (HUIZINGA, 2010, p. 5), apesar de a característica primordial e a própria essência do jogo residirem nessa intensidade, na fascinação e na capacidade de exercitar. Ademais, esse tipo específico de atividade é tomado por Huizinga (2010, p. 7) “em suas múltiplas formas concretas, enquanto estrutura propriamente social”, procurando considerar o fazer dos próprios jogadores – sua significação primária – e buscando compreender o jogo como fator cultural da vida.

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. (HUIZINGA, 2010, p. 12).

Esclarece-se que o termo *jogo* toma aqui o lugar de *brincadeira*, pois utilizou-se a tradução do texto de Huizinga (2010) em língua portuguesa. Em sua língua original, o alemão, o termo *Spiel* é polissêmico e pode ser traduzido como jogo ou brincadeira, tanto que na língua inglesa, o subtítulo *Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (HUIZINGA, 2013 [1956]) foi traduzido como *A study of the play-element in culture*. O termo *play* tem sido utilizado na contemporaneidade para se referir à brincadeira e o termo *game* para jogo, na área da educação infantil, em que o termo *play* se refere à brincadeira dos bebês e crianças pequenas e o termo *game of rules* ao jogo com regras, realizado por crianças maiores (BRASIL, 2012).

Uma vez que se realiza uma investigação com bebês, toma-se, então, a ideia de brincadeira como fator cultural da vida, que contempla o fazer dos próprios brincantes para se explicar que a *brincadeira sonoro-musical* se desenvolve de acordo com os impulsos e motivos intrínsecos de seus participantes. Os pais ou cuidadores em geral dialogam com o bebê, fazendo uso da parentalidade intuitiva, como o parceiro mais experiente para conduzi-lo

[...] a uma integração sociocultural fundamental e, para isso, à aquisição de uma comunicação cultural adequada. O caráter dialógico dessa liderança é evidente no que diz respeito às motivações intrínsecas dos bebês, por um lado, e às suas restrições de desenvolvimento na regulação comportamental, por outro. A dosagem e a complexidade das intervenções didáticas são ajustadas de acordo com as pistas de *feedback* nos comportamentos infantis. (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002, p. 198, tradução nossa⁴⁵).

Ressalta-se que, na *brincadeira sonoro-musical*, o bebê tem a oportunidade de satisfazer suas “necessidades de estar junto com alguém, compartilhar experiências, adquirir meios adequados de comunicação e criar novos símbolos – necessidades essas que raramente aparecem na literatura sobre crianças” (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 2002, p. 198, tradução nossa⁴⁶) e, portanto, essa experiência, importante para o desenvolvimento da criança nos seu primeiros anos de vida, pode ser extremamente atraente para um bebê, uma vez que ela propicia a oportunidade de ele explorar os sons que pode produzir vocalmente, suas habilidades intersubjetivas para se comunicar musicalmente de maneira multimodal – por meio de gestos vocais e corporais, expressões emocionais, escuta e olhar –, bem como satisfazer suas necessidades de passar um tempo junto com alguém; mas pode ser desinteressante para uma criança de sete anos de idade, a qual se encontra em uma fase de desenvolvimento bem diferente e, conseqüentemente, tem outras necessidades e motivos para se engajar em uma atividade. Assim sendo,

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade. (VIGOTSKI, 2008, p. 24-25).

Para Vigotski (2008), as teorias erram ao explicar o desenvolvimento pelo prisma das funções intelectuais, pois qualquer criança passa de um degrau etário a outro, independentemente de seu nível de desenvolvimento intelectual. Vale destacar que para Vigotski (2004a, 2008 *apud* PRESTES, 2021, posição 2868), “a passagem de um degrau etário para outro está intimamente ligada à mudança brusca dos impulsos e motivos”, o que denota a importância de atividades na vida das crianças como a *brincadeira sonoro-musical*, que abre

⁴⁵ “[...] a fundamental sociocultural integration and, for this purpose, toward the acquisition of a proper cultural communication. The dialogic character of this lead is evident in the respect to intrinsic motivations in infants on the one hand and to their developmental constraints in behavioral regulation on the other. The dosage and the complexity of didactic interventions are adjusted according to feedback cues in infant behaviors”, no original.

⁴⁶ “[...] needs to be together with someone, to share experience, to acquire adequate means of communication, and to create novel symbols—needs that seldom appear in the literature on children”, no original.

espaço para o bebê exercitar suas habilidades de percepção e processamento de propriedades musicais fundamentais (PAPOUSEK, 1996) por meio da escuta e da voz, pois

Bebês e crianças pequenas parecem estar bem-preparados para a experiência musical. Embora seus movimentos ainda não sejam coordenados o suficiente para permitir que os bebês manuseiem um instrumento musical, sua capacidade de perceber e processar qualidades musicais fundamentais é evidente mesmo antes do nascimento. Além disso, os bebês nascem com um trato vocal que fornece um instrumento musical poderoso e cada vez mais funcional antes de se tornarem capazes de produzir os sons da fala. Os bebês logo revelam uma forte motivação intrínseca para a prática vocal ou brincadeira vocal, juntamente com capacidades especiais para imitação vocal. (PAPOUSEK, 1996, p. 88, tradução nossa⁴⁷).

Outra característica marcante da referida brincadeira que é decorrente das motivações pessoais, junto de fatores internos e “estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (KISHIMOTO, 2011, p. 28) é o fato de nunca se saber os rumos da ação do ser brincante, fazendo que essa [INTER]ação tenha uma sequência própria, ordenada e conduzida por regras internas e ocultas (KISHIMOTO, 2011), e consequentemente se desenvolva dentro de um tempo e espaço não estabelecido – características essas determinantes para que a *brincadeira sonoro-musical* se dê.

Catherine Garvey (1979), coloca que nem nos primeiros quatro meses de vida uma criança recebe a atenção lúdica de um adulto de modo passivo, pois ela toma parte da brincadeira quando os pais oferecem entretenimento. É possível observar essa agência do bebê durante a brincadeira sonoro-musical, em conformidade com a ideia da psicóloga citada de que a “pura interação”, assim denominada por Daniel Stern (*apud* GARVEY, 1979, p. 43) é o objetivo intrínseco da primeira atividade lúdica da criança e de seus pais.

Essa perspectiva dialoga com a teoria de Bondioli (1998), de que a criança de poucos meses vê o adulto como o primeiro brinquedo, pois ela se encontra em uma fase do desenvolvimento que ainda não pode governar e controlar os eventos do mundo externo por conta de suas possibilidades limitadas de movimento e de apreensão. Portanto, o adulto se torna um objeto interessante do ponto de vista da criança, na medida em que ele é capaz de responder de modo ativo, adaptável e contingente às suas ações e expectativas.

⁴⁷ “Infants and toddlers seem to be well prepared for musical experience. Although their movements are not yet coordinated enough to allow infants to handle a musical instrument, their ability to perceive and process fundamental musical qualities is evident even prior to birth. Moreover, infants are born with a vocal tract that provides a powerful and increasingly functional musical instrument before it becomes capable of producing speech sounds. Infants soon reveal a strong intrinsic motivation for vocal practicing or vocal play, together with special capacities for vocal imitation”, no original.

A partir da visão do adulto como primeiro brinquedo (BONDIOLI, 1998) e na ideia de que “o **brinquedo** supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 2011, p. 20, grifo nosso), cabe esclarecer que a *brincadeira sonoro-musical* pressupõe uma relação íntima entre os integrantes da díade, e o papel do adulto como mediador da brincadeira ao responder e incentivar as vocalizações do bebê, bem como a ausência de regras pré-estabelecidas e sem ter necessariamente combinações prévias para que se inicie e se desenrole.

Neste contexto, ao brincar com o adulto e com os sons vocais que pode produzir, o bebê experimenta um momento agradável, no qual podem surgir circunstâncias de desprazer, pois, durante a brincadeira, ele pode não obter as respostas desejadas, criando situações de desacordo. Observe-se, no entanto, que há um grande esforço por parte da díade para manter o diálogo.

“Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo da brincadeira, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza” (KISHIMOTO, 2011, p. 26). Vigotski (*apud* KISHIMOTO, 2011) afirma que na busca do objetivo de uma brincadeira, pode haver esforço e desprazer e Wallon (2007, p. 55) complementa essa asserção ao dizer que o brincar pode “exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que uma tarefa obrigatória”, ou seja, não é, em sua essência, uma atividade que “não exigiria esforço, em contraposição à labuta cotidiana” (WALLON, 2007, p. 55).

Acrescenta-se que, no decorrer de uma *brincadeira sonoro-musical*, é possível observar as feições de prazer e de concentração do bebê enquanto produz vocalizações para provocar o adulto, obter uma resposta, imitar uma vocalização ou, mesmo, esperar uma imitação dele, assim como, expressões de descontentamento ou apreensão quando não recebe a resposta que esperava. Então, por meio da experiência que essa prática propicia, o bebê desenvolve seu repertório de vocalizações e aprende novos modos de utilizá-lo, na interação com o adulto, de acordo com os resultados obtidos. A psicóloga Catherine Garvey observou que um bebê, ao descobrir um padrão de ação, tende a repeti-lo e exercitá-lo “não só pelo prazer da experiência como também para pôr à prova e alargar suas consequências imediatas” (GARVEY, 1979, p. 44).

A partir do exposto, considera-se importante esclarecer que, ao se explanar a respeito da *brincadeira sonoro-musical*, no contexto de uma pesquisa na área de educação musical, não se tem a intenção de abordar a referida prática como um processo pelo qual o bebê irá produzir algo esperado ou mesmo específico musicalmente, mas, sim, estudar uma situação de brincadeira com o adulto em que ele poderá passar por uma experiência musical, sendo encorajado a explorar suas competências em termos de gestos vocais sonoros e percepção

auditiva, um pressuposto que está em concordância com a asserção da educadora musical e pesquisadora brasileira Teca Alencar de Brito (2019), de que a conexão entre escuta e produção de gestos transforma-se em Música e constitui um tipo especial e singular de jogo, sem perdedores ou ganhadores, que “se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras, em improvisações, em repetições (diferentes), em invenções, em processos criativos, em suas muitas instâncias e possibilidades” (BRITO, 2019, p. 42).

A referida autora atua com crianças a partir de três anos de idade, mas quando aponta que esse jogo chamado música pode acontecer em muitas instâncias e possibilidades, entende-se que é possível levar essa ideia para o universo da criança em seus primeiros anos de vida, pois neste período, especialmente, Brito (2013, p. 102) menciona que, ao fazer música, as crianças mergulham “no sonoro sem distinções entre imitar e criar, [...] vivem o todo e ainda não categorizam ‘isto ou aquilo’”, estão pouco contaminadas pelas marcas da cultura em que estão inseridas e pelos sistemas educacionais a que são condicionadas (BRITO, 2007). Além do exposto, entende-se que o conceito de Música como jogo da educadora musical supracitada dialoga e embasa a ideia de *brincadeira sonoro-musical* desta pesquisa.

A escolha do termo *musical* para compor o conceito de *brincadeira sonoro-musical* foi feita com base nas características musicais presentes na interação mãe/pai e bebê (MALLOCH, 1999/2000; PAPOUSEK, 1996; MALLOCH; TREVARTHEN, 2009; STERN, 1991). Faz-se necessário deixar evidente que não se tem a intenção de se remeter à música produzida por compositores e seus intérpretes como comumente é conhecida (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009), incluindo seus diferentes gêneros e estilos para situar o resultado sonoro da atividade referida, criando novos significados pelo olhar do adulto e, conseqüentemente, o descontextualizando, mas sim tomar aspectos da forma e estrutura da linguagem musical para transcrever, tabular e analisar os dados recolhidos nesta pesquisa, de situações de *brincadeiras sonoro-musicais* realizados por pais e bebês em cenas cotidianas, em suas casas.

Mediante a conceituação da *brincadeira sonoro-musical*, é possível perceber que não é simples identificar quando a brincadeira é estabelecida entre bebê e adulto. Cabe, então, esclarecer que é difícil tomar como atividade lúdica segmentos do comportamento do bebê, uma vez que são poucos os movimentos que ele pode controlar de modo a estabelecer um contraste entre o que é “comportamento acidental e voluntário” (GARVEY, 1979, p. 42).

Usualmente, toma-se como lúdicas, as trocas entre a criança e o adulto com base em seus comportamentos combinados e se utiliza como critérios de comportamento de bebês “a repetição de movimentos e a deslocação de um determinado movimento da sua função normal numa aparentemente intencional sequência de atividade” (GARVEY, 1979, p. 42). Porém, tanto

na *brincadeira sonoro-musical* como em inúmeras outras situações, o bebê faz o inesperado, o que pode soar desarmônico ou mesmo, sem sentido para a compreensão do adulto. Seu ritmo pode gerar turbulências e descompasso, exigindo do outro, um trabalho de escuta que vá além das aparências, ultrapasse o convencional e seja capaz de “reconhecer o novo” (TREVARTHEN; PARLATO-OLIVEIRA, 2021, p. 13).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PERCORRIDOS A PARTIR DE ESCOLHAS E POSSIBILIDADES PARA SE FAZER PESQUISA COM BEBÊS EM TEMPOS INCERTOS

A investigação qualitativa foi utilizada para a elaboração e desenvolvimento da pesquisa, por suas características estarem de acordo com o objetivo de se identificar os modos pelos quais o bebê faz uso dos parâmetros sonoros: altura, timbre, duração e intensidade, durante o diálogo sonoro-musical com o adulto afeiçoado. Uma das características importantes desse tipo de metodologia é que, na investigação qualitativa, os dados são coletados em seu ambiente natural e o pesquisador é seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ele revê os materiais registrados mecanicamente na íntegra e utiliza seu próprio entendimento como instrumento de análise.

Os locais do estudo são frequentados, sempre que possível, pelo fato de os investigadores se preocuparem com o contexto da pesquisa, e estarem cientes de que, independentemente de utilizarem gravações em vídeo, entrevistas ou fazerem observação durante a coleta de dados, “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

3.1 OS MODOS DE SE FAZER PESQUISA QUALITATIVA: PRINCIPAIS

CARACTERÍSTICAS E FERRAMENTAS PARA COLETA DE DADOS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

No caso desta pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio da gravação de vídeos, um questionário e entrevistas à distância, por meio de áudios pelo aplicativo WhatsApp, devido à necessidade de evitar encontros entre pessoas que não faziam parte da convivência diária. Isso se deu por conta dos riscos de contaminação da COVID-19, já explicado na introdução deste trabalho. A intenção inicial era de se fazer entrevistas por Videoconferência, mas as demandas dos pais com seus bebês e seus trabalhos, em casa, era tamanha, que se optou, a pedido deles, por contatá-los pelo WhatsApp, para tratar assuntos da pesquisa; dessa forma, eles teriam liberdade para responder de acordo com suas possibilidades.

Outra característica da investigação qualitativa, na qual esta pesquisa se encaixa, é sua qualidade descritiva, uma vez que seus resultados são escritos a partir dos dados recolhidos, que podem ser transcritos. Os pesquisadores procuram analisar os dados, utilizando-se de toda a riqueza que deles emerge, respeitando o registro em vídeo ou a transcrição realizada. Outra

particularidade desse tipo de investigação é a preocupação do investigador com o processo e não, simplesmente, com os resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitam em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 2012, p. 80).

A abordagem qualitativa escolhida foi o estudo de caso, pois esse método possibilita que os pesquisadores preservem as características holísticas e significativas dos fenômenos da vida real, como o comportamento de pequenos grupos, e permite trabalhar a partir de questões “como” ou “por que” (YIN, 2010, p. 22). Uma vez que se pretendeu observar como o bebê faz uso dos parâmetros sonoros: altura, timbre, duração e intensidade, durante o diálogo sonoro-musical com sua mãe ou seu pai, o estudo de caso se torna, então, uma abordagem metodológica adequada. Ademais, os estudos de caso são preferidos quando “o investigador tem pouco controle sobre os eventos [e] o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real” (YIN, 2010, p. 22).

Utilizou-se o estudo de casos múltiplos, pois foram três casos – díades mãe e bebê – e um caso – díade pai e bebê, previamente selecionados, que foram submetidos aos mesmos procedimentos, fazendo-se uso, dessa forma, da lógica de replicação. Nesta pesquisa empregou-se a replicação teórica, pois cada um dos casos foi analisado individualmente, de acordo com o seu contexto e com os sujeitos que dele fazem parte. Esclarece-se que, neste tipo de projeto de casos múltiplos, não se busca uma replicação direta, pois não se espera resultados similares (YIN, 2010).

Nesta investigação, foi utilizada a entrevista semiestruturada, como parte da coleta de dados, para, por meio de conversas com as mães e o pai, obter informações pertinentes à pesquisa. É de interesse da Pesquisadora saber se os pais fazem uso da música no cotidiano, durante os cuidados e interações com seu bebê, como, também, se é comum realizarem o tipo de brincadeiras vocais que gravaram, para serem analisados nesta pesquisa, em quais situações do cotidiano esses “diálogos” ocorrem e como isso se dá.

Na entrevista semiestruturada existe um protocolo em que se definem previamente os temas que serão discutidos, mas eles não precisam ser introduzidos na mesma ordem em que surgem no protocolo; da mesma maneira, não se espera limitar as respostas dos entrevistados. (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões de maneira que eles quiserem. Ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário [...]. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

Além das entrevistas, foi desenvolvido um questionário⁴⁸ com perguntas fechadas, para se conhecer algumas características do bebê, como o nome, a data de nascimento, a nacionalidade e o sexo, além de se averiguar se ele tem irmãos e se nasceu a termo. Esse instrumento de coleta de dados foi escolhido por ter como funções elementares: descrever características e medir variáveis de um grupo social que podem beneficiar a análise dos pesquisadores (RICHARDSON, 2012).

Optou-se por utilizar, também, a técnica de coleta de dados por meio de material audiovisual, porque o vídeo permite que se possa observar e ouvir o bebê – suas ações e reações corporais, sonoras e emocionais – durante a interação com a mãe ou o pai, de modo detalhado, uma vez que é possível rever a gravação quantas vezes forem necessárias.

Esclarece-se que é difícil um observador conseguir tomar nota de todos os eventos que ocorrem durante o “diálogo” de um bebê e sua mãe ou pai, especialmente, quando se pretende observar aspectos sutis de seus gestos vocais em um único momento. O fazer musical é um ato subjetivo e difícil de ser explicado, portanto, a possibilidade que a gravação em vídeo traz, de se rever o evento estudado, é primordial.

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. Qualquer ritual religioso, ou um cerimonial ao vivo [...], pode ser candidato, ou uma dança, uma hora de ensino em sala de aula, ou uma atividade artística. (BAUER; GASKELL, 2008).

O envolvimento do bebê durante um diálogo intersubjetivo, seu bem-estar e sua musicalidade só podem ser observados e analisados durante sua ação, respeitando-se, assim, seu fazer musical, como próprio e original. “Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é necessário estar com eles, observar, ‘escutar as suas vozes’, acompanhar os seus corpos” (BARBOSA, 2010, p. 6).

Destaca-se que a maior parte dos pesquisadores opta pelo registro em vídeo por ser “mais barato, mais simples e mais flexível” (BARBOSA, 2010, p. 6) e, portanto, permite que a própria mãe ou o pai do bebê possa fazer a gravação das interações, de modo simples, com o próprio aparelho celular, já que não foi possível à Pesquisadora estar *in loco*.

⁴⁸ O modelo do questionário está disponível no Apêndice A.

Na intenção de se ter contato com os modos de interação no contexto familiar cotidiano, não foram solicitadas ações específicas para os pais, mas sim, que interagissem com seus filhos como acontecia em suas rotinas e utilizassem a técnica de registro contínuo (DANNA; MATOS, 1982), gravando toda a situação de interação, sem cortes, com foco no bebê.

Cada mãe e o pai escolheram uma cena de sua rotina, como a hora da alimentação, da troca de fraldas, do canto, da brincadeira livre, do passeio. Foi necessário realizar uma primeira análise audiovisual do material recebido, a fim de se selecionar os vídeos e, depois, os trechos de cada um deles, nos quais os bebês eram mais ativos em termos de vocalização.

De acordo com Marcus Banks (2009, p. 33) os dados visuais, sejam eles imagem estática – foto – ou em movimento – vídeo, são utilizados em pesquisas não somente como dados a serem analisados, mas, também, como ilustração, “como ‘porta de entrada’ visual para alguma argumentação do texto”. A partir da intenção de que aqueles que tenham acesso à leitura da Tese possam ter contato direto com a interação dos bebês por meio de gestos vocais, objeto de estudo desta pesquisa, sem a interferência e a narrativa desta pesquisadora, optou-se por utilizar como “ilustração”, dados sonoros ao invés de visuais.

Nesta pesquisa, as gravações em vídeos, das cenas, não são apresentadas por questões éticas relacionadas ao uso/exposição de imagem da criança. Ao serem utilizados aplicativos que escondem o rosto em vídeos, percebeu-se que eles não eram eficientes – como o bebê é muito rápido, a ferramenta dinâmica que deveria acompanhar sua movimentação, não cumpre esta função – deixando seu rosto à mostra muitas vezes, mesmo sendo inserido o efeito borrado em diferentes partes da gravação. Então, os áudios foram extraídos dos vídeos e compartilhados por meio de *QR Codes – Quick Response Code*⁴⁹, ao longo da Tese.

3.1.1 Critérios para proceder à transcrição, identificação e categorização das vocalizações [AÇÕES] dos bebês durante o diálogo intersubjetivo com o adulto afeiçoado: sutilezas e singularidades

Para ser realizada a transcrição dos dados em forma de texto, foram realizadas microanálises das cenas gravadas em vídeo pelos pais, de cada uma das díades, com o software ELAN⁵⁰. Esta ferramenta permite observar e transcrever as sutilezas dos gestos vocais do bebê

⁴⁹ *QR Codes (Quick Response Code)*, código de resposta rápida, em inglês –, um tipo de símbolo que armazena informações e é lido por aplicativo de celular, possibilitando que o leitor da Tese assista aos vídeos dos bebês fazendo música, enquanto têm contato com o texto.

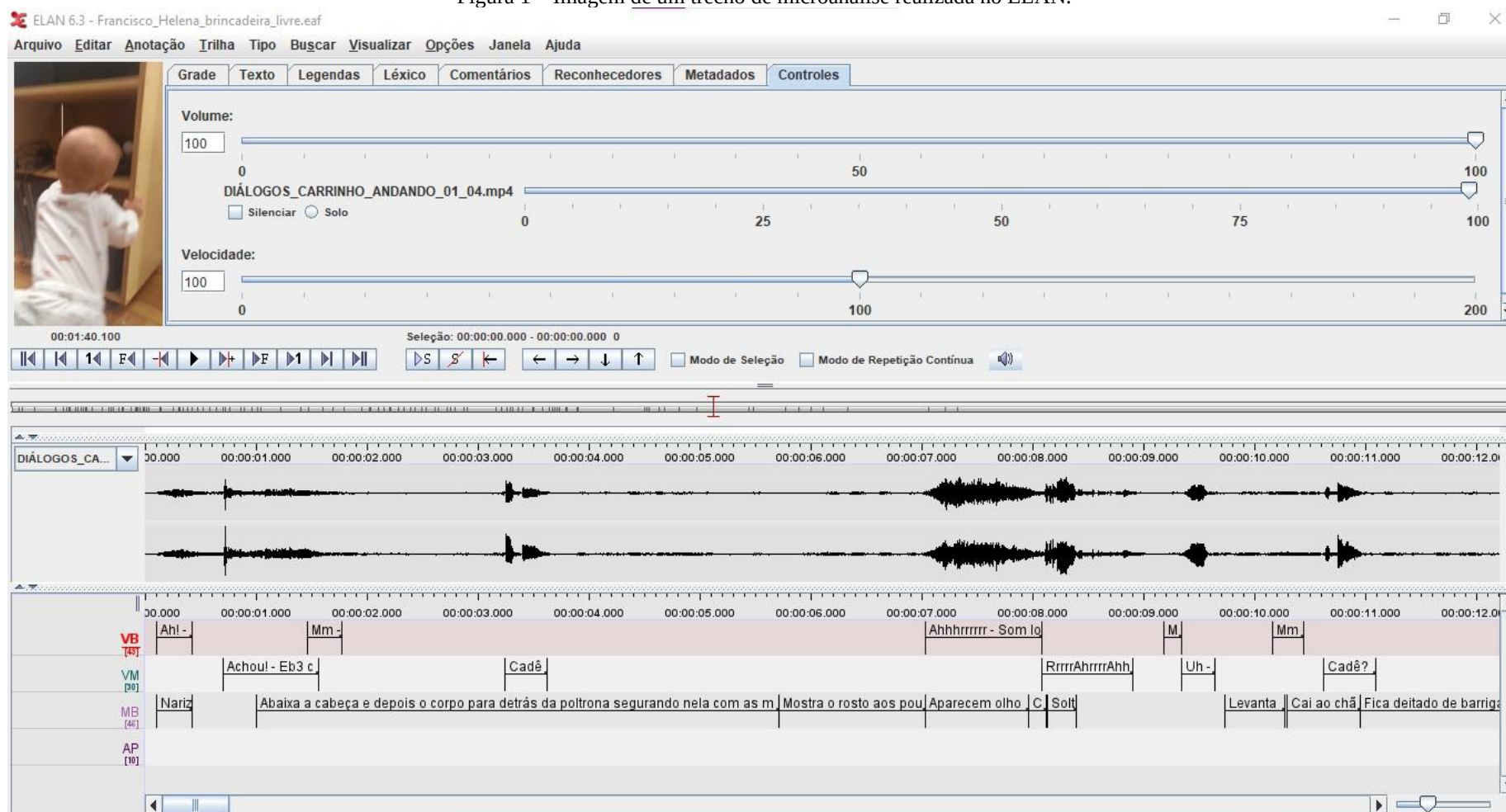
⁵⁰ *ELAN Linguistic Annotator* – ferramenta de transcrição de gravações em áudio e vídeo.

no diálogo com o adulto, tornando viável a análise do que ele faz em termos de parâmetros sonoros: timbre, altura, duração e intensidade, para se comunicar musicalmente.

O uso do ELAN possibilita, também, observar e transcrever os gestos corporais e as expressões faciais da criança junto de seus gestos vocais, como, também, a sequência do diálogo entre ela e o adulto. Dessa forma, obtêm-se ações antecedentes e consequentes de ambos os integrantes da díade, que permitem que o diálogo aconteça e se mantenha, além de ser possível observar e registrar vocalizações do adulto, que incentivam ou não o bebê a ser ativo durante uma brincadeira sonoro-musical. Destaca-se que as expressões faciais e o movimento corporal do bebê são importantes indicadores a serem observados e registrados, pois dão as pistas para o observador perceber se a vocalização da criança está dentro ou fora da brincadeira sonoro-musical.

No ELAN é possível criar pistas para se transcrever separadamente os gestos vocais e corporais da criança, bem como as vocalizações do adulto. Na Figura 1, tem-se o *layout* do referido software e pode-se observar suas funcionalidades.

Figura 1 – Imagem de um trecho de microanálise realizada no ELAN.



Fonte: a autora.

Na Figura 1, vê-se o bebê de costas no canto superior esquerdo; esse é o local onde o vídeo é reproduzido. Ao lado direito da referida imagem, têm-se as barras para alteração de volume e velocidade do áudio – a possibilidade de redução da velocidade do áudio sem alteração das frequências do som foi essencial para se fazer a transcrição em notação musical tradicional e não-convencional; logo abaixo, ficam os botões para tocar, parar, avançar ou retroceder o vídeo e transitar entre as anotações realizadas pela pesquisadora; na sequência, vê-se a onda sonora e as pistas criadas para a transcrição das vocalizações do bebê e da mãe, dos movimentos/expressões corporais da criança e das anotações da pesquisadora; observe-se que, especificamente nesse *frame*, não aparece nada escrito. Esclarece-se que não são todas as Cenas transcritas que a pesquisadora sentiu necessidade de criar uma pista para as próprias anotações.

Para se realizar a descrição das alturas das vocalizações da díade no ELAN e ao longo do texto foi utilizado a nomenclatura das notas musicais no sistema inglês (MED, 1996, p. 269), em que se usa letras como se pode ver a seguir:

– Inglês: C D E F G A B.

– Português: dó ré mi fá sol lá si.

Ao lado de cada letra foi colocado um número que referencia a oitava da escala geral de que a nota faz parte. A referida escala é composta de oito oitavas e as notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si são repetidas em regiões agudas ou graves, de acordo com a oitava de que faz parte. O “C3”, por exemplo, é chamado de “Dó central” por estar situado “exatamente no centro da escala geral. Seu apelido é ‘dó de fechadura’, pois fica no centro do teclado do piano, próximo ao buraco da chave” (MED, 1996, p. 264-265). Dessa forma, as notas situadas abaixo do “C3” soam mais graves e aquelas que se encontram acima soam mais agudas.

Faz-se necessário explicar que a transcrição do ELAN pode ser exportada em formato de texto e, essa ação foi realizada para se disponibilizar as microanálises nos Apêndices E, F e G, desta Tese. Cabe esclarecer, também, que cada pista é identificada por siglas elaboradas pela pesquisadora, as quais são explicadas a seguir:

- VB – Vocalização do bebê;
- VM – Vocalização da mãe;
- VP – Vocalização do pai;
- MB – Movimentos do bebê;
- AP – Anotações da pesquisadora.

Além do exposto, ao se criar a versão em texto da microanálise, o *software* gera automaticamente linhas referentes à duração do gesto sonoro ou corporal e do silêncio, de acordo com as anotações realizadas pela pesquisadora, por meio das seguintes siglas:

- TC – Duração de cada anotação;
- SD – Duração do silêncio.

Segue um trecho da microanálise em texto (Quadro 2), como exemplo:

Quadro 2 – Trecho de microanálise realizada com o ELAN e exportada em formato de texto.

MB	Fica parado em pé com apoio da mão esquerda na poltrona olhando para frente e vira a cabeça levemente para à esquerda, modificando a direção do olhar.
TC	00:00:55.460 - 00:00:56.631
AP	Não é possível saber para onde o bebê está olhando.
TC	00:00:55.460 - 00:00:56.641
VB	Mmm - glissando ascendente - F#3, G#3 e pequeno glissando descendente. Mesma duração do anterior.
TC	00:00:55.762 - 00:00:56.339
SD	(0.29)
VB	Mm - glissando ascendente com a mesma duração - E3, G3.
TC	00:00:56.631 - 00:00:57.135
MB	Tira o pé esquerdo do chão e retorna ao mesmo lugar durante a vocalização. Mesma duração da vocalização.
TC	00:00:56.631 - 00:00:57.135
SD	(0.12)
VB	Mm - glissando ascendente um pouco mais longo que anterior - F#3, A3.
TC	00:00:57.261 - 00:00:57.925

Fonte: a autora.

Foi a partir das transcrições das Cenas por meio das microanálises realizadas com o software ELAN e dos *Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical*, que se possibilitou a identificação das situações em que a brincadeira se estabelecia e o

desenvolvimento da análise dos sons produzidos pela criança em termos dos parâmetros sonoros: altura, timbre, intensidade e duração.

Os Indicadores citados foram criados pela necessidade de se descrever os comportamentos do bebê que demonstrem seu engajamento na *brincadeira sonoro-musical*. Ressalta-se que este diálogo intersubjetivo só acontece no encontro, por meio da experiência e, por esse motivo, é único e irrepetível, características que reforçam a necessidade de se ter indicadores do envolvimento da criança, capazes de nortear a análise e que, quiçá, possam colaborar para a afinação da escuta e do olhar de educadores em seus trabalhos de educação musical com bebês (Quadro 3).

Quadro 3 – Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical.

Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical:	
CATEGORIA DE ENVOLVIMENTO	
A.	Produz vocalizações relacionadas às vocalizações do adulto:
A.1.	Mostra precisão ao responder à vocalização ouvida imitando, transformando ou apresentando um novo som;
A.2.	Apresenta um novo som para provocar uma resposta diferente daquela que acabou de receber do adulto;
B.	Tem intensa atividade vocal – utiliza suas competências para a comunicação intersubjetiva e vocais em seu potencial máximo;
C.	Produz sons espontâneos e intencionais para conseguir contato com a outra pessoa, atrair a sua atenção – faz um convite para iniciar a brincadeira.
D.	Sustenta um papel ativo e receptivo na brincadeira por meio dos gestos sonoros e da escuta, mantendo a outra pessoa envolvida:
D.1.	É aberto, acessível e demonstra autoconfiança nas trocas de turno;
D.2.	Mantém as trocas de turno;
E.	Demonstra alegria e motivação ao interagir vocalizando, ouvindo ou esperando o som do outro – sorri, exhibe expressão de tranquilidade e prazer;
F.	Sente-se atraído e persevera na brincadeira, mesmo quando não recebe a resposta esperada, demonstrando expressão de desagrado – expressão de raiva ou tensão;
G.	Mantém-se focado na atividade, sem longas interrupções nas vocalizações, mesmo que não esteja fazendo contato visual com o adulto e/ou esteja em contato com objetos do ambiente circundante;
H.	Faz contato visual com o parceiro – situação não determinante para que a brincadeira se dê. O bebê pode estar livre, caminhando, em contato com objetos e ainda assim estar engajado no diálogo sonoro-musical.
CATEGORIA DE NÃO-ENVOLVIMENTO	
I.	Recusa-se a participar do diálogo, demonstra-se zangado, chora, foca em si mesmo, não vocaliza ou não explora a própria voz na relação com as vocalizações do parceiro, atitude passiva e/ou com resultados limitados para que a brincadeira se dê e se desenrole.
J.	Não demonstra nenhum dos indicadores da categoria de envolvimento com a brincadeira sonoro-musical.

Fonte: a autora.

Para a elaboração dos *Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical*, foram tomadas como base a Escala de Comportamentos Cuidador-Bebê⁵¹ (SAINT-GEORGES *et al.*, 2011) e as Escalas do Bem-Estar e do Envolvimento da criança (LAEVERS, 2005).

Essas escalas foram escolhidas por se adequarem ao propósito de se observar o bebê brincando com os sons, que pode fazer na comunicação intersubjetiva com um adulto afeiçoado, durante uma brincadeira sonoro-musical.

“A Escala de Comportamentos Cuidador-Bebê é composta de vinte e nove itens referentes à habilidade do bebê para se engajar em uma interação e oito itens que descrevem a solicitação ou estimulação do cuidador para obter a atenção do bebê” (SAINT-GEORGES *et al.*, 2011, p. 3, tradução nossa⁵²). Os itens relacionados às habilidades do bebê para se envolverem em uma interação estão separados em seis tópicos dirigidos aos seus comportamentos; são eles: vocalização, orientação para pessoas, receptividade a pessoas, procura por pessoas, comportamento intersubjetivo e comportamento com objetos (SAINT-GEORGES *et al.*, 2011). Este último item não foi utilizado nesta pesquisa, por não se analisar o uso de objetos durante a *brincadeira sonoro-musical*.

Os principais tópicos de cada um dos itens citados da referida Escala (SAINT-GEORGES *et al.*, 2011) tomados como base para a criação dos *Indicadores* são:

- vocalização simples – situação em que a criança produz sons em direção a pessoas;
- sintonia – quando “a criança apresenta sinais de expressões congruentes às solicitações afetivas, ao humor do outro” (SAINT-GEORGES *et al.*, 2011, p. 2, tradução nossa⁵³);
- solicitação – a fim de atrair a atenção do parceiro ou obter uma resposta diferente, o bebê faz uma ação vocal;
- antecipação da intenção do outro – a partir da competência de prever a ação do outro, a criança faz um movimento antecipatório, que no caso da brincadeira sonoro-musical, é a vocalização;
- olhar referencial – momento em que o bebê olha na direção do cuidador para consultá-lo em uma situação específica, como por exemplo, para obter a aprovação da própria ação;

⁵¹ *Infant Caregiver Behavior Scale (ICBS)* – Tabela completa se encontra no Anexo D.

⁵² “The ICBS [...] is composed of 29 items referring to the ability of the BB to engage in interactions and 8 items describing CG solicitation or stimulation toward the infant to obtain his attention”, no original.

⁵³ “The child shows signs of congruous expressions to affective solicitations, to the other’s mood”, no original.

- aceitação de convite – quando “o comportamento da criança é sintonizado com a solicitação da pessoa em 3 segundos” (SAINT-GEORGES *et al.*, 2011, p. 2, tradução nossa⁵⁴);
- imitação – contexto no qual o bebê repete a ação do outro com um pequeno atraso;
- manutenção do engajamento social – situação em que “a criança assume um papel ativo dentro de uma interação bidirecional, a fim de manter a outra pessoa envolvida. A criança interage, vocaliza e mantém a troca de turnos” (SAINT-GEORGES *et al.*, 2011, p. 2, tradução nossa⁵⁵).

As Escalas do Bem-Estar⁵⁶ e do Envolvimento⁵⁷ de Laevers (2005) se distribuem em cinco níveis, divididos entre o nível extremamente baixo, até o extremamente alto. Os indicadores de bem-estar são: alegria, relaxamento e paz interna, vitalidade, abertura, autoconfiança, estar bem consigo mesmo; e os indicadores de envolvimento: motivação, atividade mental interna, satisfação e orientação para exploração. Ambas as escalas são utilizadas para medir o nível de bem-estar e de envolvimento da criança ao realizar uma experiência, a fim de se saber como está se saindo em um determinado contexto a partir do que é oferecido a ela. “A essência do processo de pontuação está na empatia, pela qual o observador se sensibiliza ao observar a experiência da criança. Com isso, ele obtém informações para chegar a conclusões relativas à atividade mental da criança e à intensidade de sua experiência” (LAEVERS, 2014, p. 161).

No caso da criação dos *Indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical*, cujo objetivo não é mensurar, mas sim identificar se a criança está engajada na *brincadeira*, utilizaram-se os sinais de bem-estar, como expressões faciais, posturas e ações que denotam autoconfiança, acessibilidade e segurança, e os exemplos de envolvimento, como motivação, concentração, utilização plena de suas capacidades, precisão em suas ações (LAEVERS, 2005, p. 13-14).

Cabe aqui enfatizar que, ao fomentar o bem-estar de uma criança, o adulto oferece a ela o apoio emocional e as condições necessárias para que “aprenda a interagir de forma bem-sucedida com seu ambiente, com as pessoas, os lugares e objetos e, ao fazê-lo, fortaleça seu desenvolvimento social e emocional” (LAEVERS, 2005, p. 158).

⁵⁴ “The child’s behavior is attuned the person’s solicitation within 3 seconds”, no original.

⁵⁵ “The child takes up an active role within a two-way interaction in order to keep the other person involved. The child interacts, vocalises and maintains turn taking”, no original.

⁵⁶ A Escala de Bem-Estar completa se encontra no Anexo B.

⁵⁷ A Escala de Envolvimento se encontra no Anexo C.

O bem-estar é, portanto, necessário para que o bebê possa ter um bom nível de envolvimento nas situações de interações oferecidas a ele. Cabe aqui esclarecer que o conceito de envolvimento utilizado se refere a uma dimensão da atividade humana, porém, ele

[...] não está ligado a tipos específicos de comportamento nem a níveis específicos de desenvolvimento. Um bebê em seu berço, brincado com a própria voz; ou um adulto, tentando formular uma definição; ou ainda uma criança portadora de deficiência (mental); ou um estudante com altas habilidades demonstram níveis de envolvimento. (LAEVERS, 2014, p. 158).

Destaca-se que esse conceito está conectado a um processo que só pode ocorrer na Zona de Desenvolvimento Iminente, ou seja, “na pequena área em que a atividade coincide com as capacidades da pessoa” (LAEVERS, 2014, p. 160). A concentração é sua principal característica; quando se está envolvido em uma atividade, não se percebe o tempo passar, há uma abertura para estímulos relevantes e as funções perceptiva e cognitiva se mantêm em um grau de intensidade não encontrada em outros tipos de experiências. “As pessoas buscam ativamente o envolvimento. As crianças o encontram, na maior parte do tempo, em suas brincadeiras” (LAEVERS, 2014, p. 159).

3.1.1.1 A organização dos dados: afinação inicial da escuta para a voz do bebê na brincadeira sonoro-musical

Após serem realizadas as microanálises no ELAN, foram identificadas as situações de brincadeira em cada uma das quatro cenas selecionadas para serem codificadas e tabuladas. Essas ações são importantes para que, após a coleta, os dados sejam “elaborados e classificados de forma sistemática [seguindo] os seguintes passos: seleção, codificação, tabulação” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 166),

- a) Seleção: é o exame minucioso dos dados. De posse do material coletado, o pesquisador deve submetê-lo a uma verificação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que possam prejudicar o resultado da pesquisa. [...]
- b) Codificação: é a técnica operacional utilizada para categorizar dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados. A codificação divide-se em duas partes: (1) classificação dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias; (2) atribuição de um código, número ou letra, tendo cada um deles um significado. Codificar quer dizer transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a tabulação dos dados, mas também sua comunicação. A técnica da codificação não é automática, pois exige certos critérios ou normas por parte do codificador, que pode ser ou não o próprio pesquisador. [...]

[...] c) Tabulação: é a disposição dos dados em tabelas, para possibilitar maior facilidade na verificação de suas inter-relações. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente. Dessa forma, poderão ser compreendidos e interpretados mais rapidamente. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 166-167).

A fim de se responder à questão de como o bebê faz uso dos parâmetros sonoros: altura, timbre, duração e intensidade com os sons vocais que pode produzir durante o diálogo sonoro-musical com o adulto afeiçoado, foram criadas tabelas nas quais se organiza as ações da criança como provocativa, repetitiva, imitativa ou transformativa, indicando qual parâmetro sonoro aparece nas referidas ações. As categorias foram criadas a partir da microanálise realizada, baseada na fundamentação teórica estudada.

Os elementos altura, intensidade, timbre e duração foram escolhidos para serem analisados, por dois motivos. Um deles se refere ao fato de o pesquisador Stephen N. Malloch (1999/2000), junto de Colwyn Trevarthen (MALLOCH; TREVARTHEM, 2009, 2018) terem demonstrado a presença desses elementos em protoconversações por meio de análises acústicas com o uso de computador, criando o conceito de *musicalidade comunicativa*, uma habilidade considerada vital para a comunicação entre pais e bebês (MALLOCH, 1999/2000) e essencial para que a brincadeira sonoro-musical aconteça. Além de apontarem a presença de elementos da música na comunicação entre bebês e seus cuidadores, nessa pesquisa citada, seus autores não estavam preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem musical dos bebês, cerne deste estudo.

Outro aspecto levado em consideração para a escolha desta pesquisadora se deu pelo fato de os parâmetros sonoros serem utilizados como conteúdo inicial em boa parte dos trabalhos de musicalização, que se propõem a colocar pessoas em contato com a música por meio do ensino formal, seja em atendimentos particulares, nas escolas de educação básica, escolas de música ou quaisquer outras instituições que se comprometem em conduzir processos de ensino-aprendizagem de música, em especial, os cursos para a formação de professores.

Dessa forma, entende-se que os educadores musicais e, quiçá, os pedagogos se sintam motivados em reconhecer a musicalidade dos bebês e confortáveis em identificar os parâmetros sonoros em vocalizações produzidas pelas crianças, a ponto de desenvolverem trabalhos em educação musical **com** o bebê e não somente **para** ele.

Isso posto, apresenta-se a tabela criada para organizar e classificar as vocaliz[AÇÕES] do bebê e o cabeçalho (Quadros 4 e 5), o qual tem como função contextualizar a cena com informações a respeito dos sujeitos que a compõem, do espaço que se encontram, bem como a posição do corpo da criança nesse lugar, durante a brincadeira, – condição essencial para que ela se movimente ou não pelo espaço e possa utilizar ou não as partes do corpo com liberdade.

Quadro 4 – Cabeçalho introdutório para a tabulação dos dados.

Cena:	Tempo total da cena:	
Quantidade de situações de brincadeira sonoro-musical:	Nome do bebê:	Sexo do bebê:
Participantes da brincadeira sonoro-musical:	Idade do bebê:	Nome da mãe:
Descrição da cena:		

Fonte: a autora.

Quadro 5 – Modelo da tabela para organização e classificação dos dados da pesquisa.

Brincadeira sonoro-musical:								Tempo total da brincadeira sonoro-musical:					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posição - partitura	Gestos vocais do bebê										
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término	A			T	D	I	A	T	D	I		

Fonte: a autora.

No topo da tabela aponta-se o nome da brincadeira e sua duração total. Nas duas primeiras colunas é colocado o tempo inicial e final de cada um dos gestos sonoros do bebê, o qual pode ser identificado na transcrição feita pelo ELAN e no áudio completo da Cena, que está disponível na Tese, por meio de *QR Code*. Na terceira coluna, pode-se ver a posição da vocaliz[AÇÃÔ] da criança na partitura musical, onde foi transcrita apenas a brincadeira sonoro-musical – diálogo entre adulto e bebê – em forma de dueto, em notação tradicional e/ou não-convencional. Isso significa que o tipo de notação foi escolhido de acordo com as características musicais dos gestos vocais da díade e foi transcrito em duas vozes, sendo que a primeira são os sons do bebê e a segunda da mãe ou do pai.

Partitura 1 – Exemplo escrita em duas vozes.

Fonte: a autora.

Nos descritores dos gestos vocais do bebê, que se encontram a partir da terceira coluna da tabela, aparecem algumas siglas que têm os seguintes significados:

- VR – Vocalização repetida;
- VP – Vocalizações provocativa;
- A – Altura;
- T – Timbre;
- D – Duração;
- I – Intensidade.

A *vocalização repetida* se refere àquela que o próprio bebê fez. Há situações da brincadeira em que ele repete o som que produziu, mesmo depois de ouvir uma diferente, realizada pelo adulto.

Há diferentes momentos da brincadeira sonoro-musical, em que o bebê cria um gesto vocal próprio, com o intuito de chamar a atenção do adulto, seja para convidá-lo ao diálogo ou “mudar de assunto”. Esse tipo de ação do bebê, que pode iniciar ou trazer um elemento novo para a conversa, chamou-se de *vocalização provocativa*.

Faz-se necessário esclarecer que, ao trazer um elemento musical novo em termos dos parâmetros sonoros – altura, timbre, duração e intensidade – a criança vai provocar diferentes reações no adulto que poderão modificar a sonoridade da brincadeira ou mesmo encerrá-la.

Na *imitação* são apresentadas as vocalizações que o bebê faz, na tentativa de reproduzir o som do adulto. Em algumas situações, ele vocaliza com meio tom de diferença do adulto ou cria o mesmo desenho melódico ascendente, com alteração na nota de início ou de chegada, somente para se citar alguns exemplos que soam parecidos e são considerados como *imitação*. Nesses casos, só é possível ouvir as nuances quando se grava os diálogos intersubjetivos e se reduz a velocidade – ação necessária para a análise na pesquisa –, pois são as sutilezas características dos sons produzidos pelos bebês que mostram sua musicalidade.

Cabe lembrar que a brincadeira sonoro-musical acontece por meio da comunicação intersubjetiva. O bebê imita pelo prazer da interação e comunicação. Logo no início da vida, recém-nascida, a criança comunica intenções e sentimentos deliberadamente, dirigindo-se às pessoas e exibindo movimentos e sonoridades expressivas. “Aprende rapidamente preferências por determinadas pessoas, imitando expressões marcadas de forma comunicativa, percebendo quando são imitadas, buscando o engajamento recíproco” (TREVARTHEN, 2002, p. 164).

Na *transformação*, a criança modifica a vocalização do adulto, mantendo igual entre um e três dos parâmetros sonoros. Ela pode fazer o mesmo com seus próprios gestos sonoros, ao repeti-los.

O campo da tabela nomeado *observações* é utilizado para fazer anotações que justifiquem as escolhas da pesquisadora, no momento de tabular os dados da pesquisa, e que possam auxiliar nas análises qualitativas desses dados, com base na fundamentação teórica escolhida; bem como a quantificação dos gestos vocais do bebê.

Ao longo do trabalho com os dados, percebeu-se que o registro em partitura musical ajudaria a refinar a análise das vocaliz[AÇÕES] em relação aos comportamentos do bebê – repetição, provocação, imitação e transformação–, como também à identificação de cada um dos parâmetros sonoros, isolados, em um único gesto vocal – a criança pode ter imitado o timbre e a duração do adulto, mas ter modificado a duração e a intensidade; pode, ainda, produzir uma vocalização com duas alturas e utilizar a nota musical exata, produzida pelo pai/mãe, em apenas uma dessas alturas.

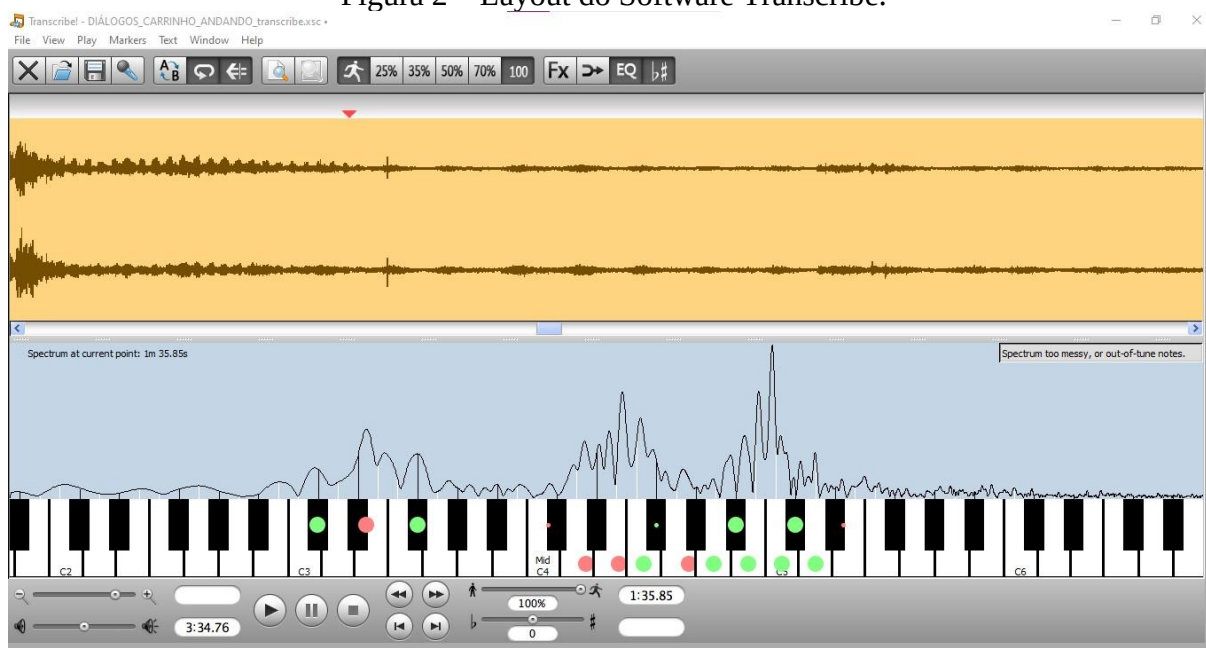
Entende-se que esse tipo de análise se faz necessário pelo objetivo proposto na Tese, pelo escopo do trabalho, na área da Música/Educação musical. As transcrições das brincadeiras sonoros-musicais em notação musical tradicional e não-convencional foi realizada pela pesquisadora, a partir da escuta cuidadosa da gravação e sua decodificação.

Por conta da natureza científica desta pesquisa, as partituras foram revisadas por um compositor, professor e mestre na área de linguagem e estruturação musical, realizando tal tarefa de ouvido, com o apoio do *Transcribe*. Este aplicativo

[...] é um assistente para pessoas que desejam trabalhar uma música a partir de uma gravação, a fim de escrevê-la, ou tocá-la por conta própria, ou fazer todas essas coisas. Ele não faz a transcrição para [a pessoa], mas é essencialmente um programa de reprodução especializado, que é otimizado para se realizar transcrição. Ele tem muitos recursos específicos de transcrição não encontrados em *players* de música convencionais. (SEVENTH STRING, 2001-2018, tradução nossa⁵⁸).

Dentre as várias funcionalidade que possui, o aplicativo faz análise espectral dos sons. Dessa forma, é possível identificar com mais clareza as alturas difíceis de serem detectadas pelo ouvido humano, mesmo que treinado para essa função (Figura 2).

Figura 2 – Layout do Software Transcribe.



Fonte: Seventh String (2001-2018).

Ao fazer a análise espectral, o programa mostra todas as alturas que compõem o som, como se pode ver na Figura 2, por meio das bolinhas verdes e vermelhas que aparecem no teclado. As vermelhas são alturas aproximadas e as verdes são alturas identificadas como exatas, pelo sistema de afinação temperado.

⁵⁸ “The Transcribe! application is an assistant for people who want to work out a piece of music from a recording, in order to write it out, or play it themselves, or both. It doesn’t do the transcribing for you, but it is essentially a specialised player program which is optimised for the purpose of transcription. It has many transcription-specific features not found on conventional music players”, no original.

Este aplicativo, também, permite diminuir a velocidade do áudio sem alterar as frequências das notas e tem a função que possibilita fazer *download* do áudio editado. Sem o *Transcribe*, não teria sido possível compartilhar, no corpo desta Tese, os áudios com velocidade reduzida⁵⁹, para apreciação dos leitores, pois o ELAN, utilizado inicialmente pela pesquisadora, não permite baixar o áudio com a velocidade alterada.

A partitura musical de cada uma das brincadeiras é apresentada junto de um *QR Code* com um vídeo⁶⁰, em nota de rodapé, para que o leitor possa ler a partitura acompanhado da escuta da brincadeira sonoro-musical. Para isso, o áudio completo da Cena foi editado por meio do *Software Audacity*, um editor que permite cortar o áudio, separando-o em partes para se selecionar as brincadeiras sonoro-musicais.

3.2 O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLOS

O estudo de caso foi realizado com pais que têm algum tipo de formação musical, como se pode ver no Quadro 6:

Quadro 6 – Formação e atuação profissional dos pais.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL
Mãe Helena	Musicoterapeuta, cantora, instrumentista, compositora e arranjadora. Mestre em Música com pesquisa em jogos de improvisação musical em voz. Professora de canto – ensino formal (superior) e não-formal (aulas particulares).
Mãe Jú	Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música e cantora. Mestre em Música com pesquisa na educação musical/canto coral. Professora de música e canto coral – ensino formal (superior) e não-formal (projeto social e aulas particulares).
Pai Marcelo	Cantor, compositor e violonista. Licenciado em Música e bacharel em economia. Educador musical – ensino não-formal (projeto social e aulas particulares).

Fonte: a autora.

Foram escolhidas mães e pais músicos e educadores musicais para participarem da pesquisa, por esperar-se que um adulto, que tenha algum vínculo e/ou formação em educação musical, teria um engajamento maior e mais liberdade em dialogar com seu bebê musicalmente, além do fato de que o valor atribuído à música, geralmente, está atrelado às relações que se tem

⁵⁹ Os áudios de cada uma das brincadeiras sonoro-musicais estão disponibilizados no Apêndice H.

⁶⁰ Os vídeos apresentam uma animação da partitura musical com um cursor que caminha pela notação musical acompanhando o áudio. Dessa forma, os dados apresentados por meio da notação musical tradicional e não convencional se tornam mais acessíveis àquelas pessoas que não leem partitura. Esses vídeos foram desenvolvidos por um profissional na área de audiovisual.

com ela. Para uma pessoa ter o desejo de participar de uma pesquisa, como colaborador, em tempos de isolamento social, ela precisaria enxergar um mínimo de valor em tal atividade. Supôs-se que músicos poderiam responder positivamente a esse pedido de engajamento.

Além do exposto, ao se ter contato com as pesquisas realizadas a respeito da musicalidade comunicativa e do comportamento parental intuitivo, observou-se que os adultos utilizavam a voz falada e brincadeiras rítmicas, em boa parte das interações com os bebês, uma vez que o foco dos estudos estava na comunicação que tem características musicais. Esta pesquisa é o inverso, tem como objeto o estudo da musicalidade e das potencialidades vocais do bebê, que fazem parte de suas habilidades para se comunicar e poderiam ser mais bem aproveitadas na educação musical de bebês.

Portanto, para conduzir uma investigação que tivesse como um de seus objetivos específicos, observar como o comportamento parental intuitivo poderia contribuir para se repensar a ação didático-pedagógica do educador musical; entendeu-se que interações intersubjetivas entre bebês e pais músicos poderiam resultar em uma comunicação mais rica no que se refere à presença de elementos do vocabulário musical em seus gestos vocais e seria possível observar como as habilidades desses pais, no que se refere ao fazer musical, poderiam influenciar positiva ou negativamente a participação do bebê, na brincadeira sonoro-musical.

Para o desenvolvimento do estudo de casos múltiplos, foi solicitado aos pais que filmassem interações livres com seus filhos, semelhantes às do cotidiano e lhes foi explicado que o foco de interesse era a observação das ações vocais dos bebês, durante esses diálogos não-verbais. Apesar da explicação, recebeu-se uma grande quantidade de vídeos com brincadeiras corporais, com a criança cantando junto de aparelhos eletrônicos e dos bebês explorando instrumentos musicais, brinquedos e o próprio corpo. Pelo exame desse material, percebeu-se a existência de uma necessidade dos pais em compartilhar as conquistas dos bebês, em especial, as oportunidades que davam às crianças para explorarem instrumentos musicais, objetos sonoros e apreciarem música reproduzida por aparelho de som. Recebeu-se um total de cinquenta e dois vídeos gravados, de dez díades, que, inicialmente, se dispuseram a participar da pesquisa. Apenas uma díade não enviou qualquer vídeo.

Como o interesse desta pesquisadora estava em analisar as vocalizações de bebês em interações de caráter improvisatório e livre, que permitisse a identificação do potencial musical da criança, selecionaram-se quatro cenas cotidianas: dois diálogos em um momento de brincar e passar um tempo juntos – mãe-bebê e pai-bebê –, e outra cena na hora da alimentação – mãe-bebê.

As crianças tinham, na época em que as filmagens foram realizadas, entre oito e dezoito meses (Quadro 7). Essa diversidade de faixa etária é desejável, pois se faz necessário observar sujeitos com diferentes níveis de maturação e experiências, e consequentemente, diferentes habilidades, interesses e necessidades, visto que o educador musical atende a vários bebês em um único encontro, às vezes com faixas etárias diferentes e, sempre, com sujeitos com marcas da cultura familiar e dos ambientes de que eles fazem parte.

Quadro 7 – Idade dos bebês na data da gravação do vídeo.

BEBÊ	IDADE
Francisco	13 meses
Nininha	18 meses
Naná	08 meses

Fonte: a autora.

De acordo com os Estágios de Desenvolvimento de Henri Wallon (JALLEY, 2007, p. XVI), os bebês da faixa etária indicada estão nos Estágio 1 e 2 da classificação desse autor, chamados de *Impulsivo-Emocional* e *Sensório-Motor*, atentando-se para o fato de que a duração desses estágios e as idades a que correspondem “são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência” (GALVÃO, 2018, p. 40) – circunstâncias sociais em que o indivíduo está inserido e suas próprias ações nesses ambientes.

Quadro 8 – Estágios de desenvolvimento de acordo com a teoria psicogenética de Henri Wallon (2007)

ESTÁGIOS	SUBDIVISÃO DOS ESTÁGIOS	FAIXA ETÁRIA
Estágio 1	Impulsivo	0 a 12 meses
	Emocional	3 meses a 12 meses
Estágio 2	Sensório-Motor	12 meses a 18 meses
	Projetivo	18 meses a 3 anos

Fonte: Wallon (2007).

Foi solicitado aos pais que fizessem as gravações das interações com seu filho, com o próprio aparelho celular, a partir das seguintes orientações:

- gravar os vídeos das interações nas situações cotidianas em que se sentir confortável para filmar, como a troca de fraldas ou o momento em que passam um tempo juntos, somente para se citar alguns exemplos;
- posicionar o celular de modo que este não chame a atenção do bebê, mas possa captar o som da voz dele;
- realizar as gravações com foco no bebê – rosto e corpo – para que a pesquisadora possa observar suas ações e reações;
- deixar a criança com braços e pernas livres para que possa se movimentar e em posição em que possa manter contato visual com a mãe ou pai durante a brincadeira musical;
- enviar o vídeo sem seleção de trechos, mesmo que o bebê chore ou não queira participar da interação;
- fazer, no mínimo, oito gravações, duas por semana, ao longo de um mês.

As dificuldades para realizar as filmagens foram muitas, desde encontrar um local para apoiar o celular, até encontrar um período que o bebê não estivesse doente, ou mãe/pai, não estivessem trabalhando. Apesar dos desafios, cada um criou sua própria estratégia de gravação e filmou momentos que aconteceram inesperadamente. Todas as três cenas começaram a ser filmadas quando os pais se deram conta de que estava acontecendo algo entre eles e seu bebê, que poderia ser registrado para uso na pesquisa.

Cabe ressaltar que, ao longo do estudo de caso, a Pesquisadora esteve sempre disponível para atender aos pais.

3.2.1 Aspectos relacionados à ética na pesquisa

Às mães e pai participantes do estudo de caso, foi exposto o Projeto, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁶¹ – Apêndice B). Neste termo foram especificados os procedimentos da Pesquisa, os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções nº 510/16 e nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como a garantia de anonimato e confidencialidade das informações a respeito da criança e dos adultos envolvidos – mães e pai.

Esses adultos tiveram seus nomes substituídos por pseudônimos criados pela Pesquisadora ou pelo(a) responsável pelo bebê, a fim de que seu nome não fosse revelado e que

⁶¹ TCLE disponível no Apêndice B.

o adulto pudesse identificar sua criança no momento da devolutiva dos resultados da Pesquisa. Os vídeos gravados para a coleta de dados foram utilizados somente pela Pesquisadora e sua Orientadora e não serão divulgados.

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), utilizado para crianças e adolescentes manifestarem seu desejo em participar ou não de Pesquisas Científicas não se aplica, pois a pesquisa foi realizada com bebês na faixa etária entre oito e dezoito meses de idade. O consentimento, portanto, foi dado pelos responsáveis pelo bebê, entendendo-se como validação de sua participação na pesquisa a assinatura constante do TCLE⁶².

Destaca-se que as escolhas realizadas por esta pesquisadora se deram a partir das necessidades dos pais e de seus filhos, as quais surgiam ao longo do desenvolvimento dos estudos de caso, tanto referentes ao bem-estar da criança, quanto ao do adulto, sem que se esquecesse dos objetivos geral e específicos da pesquisa.

⁶² O modelo TCLE do responsável pela criança se encontra no Apêndice C.

4 AS BRINCADEIRAS SONORO-MUSICAIS: O FAZER MUSICAL OU A MÚSICA DE BRINCAR?

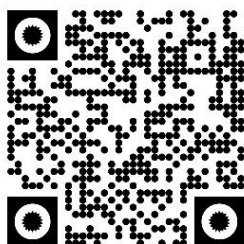
Neste capítulo serão descritas as singularidades dos gestos vocais de três bebês na brincadeira sonoro-musical com um adulto afeiçoado.

4.1 CENA 1 – BRINCADEIRA LIVRE – TEMA COM VARIAÇÕES

Em *Brincadeira Livre – Tema com variações*, Franciso e Helena passam um tempo juntos. A mãe oferece ao bebê um ambiente afetivo e livre de pressões, em que ele tem liberdade para se movimentar, explorar o espaço e testar os limites do próprio corpo. Além disso, Helena o acolhe ao responder, prontamente, a todos seus gestos vocais e se manter em sintonia durante as brincadeiras sonoro-musicais que o dueto cria.

A fim de se apresentar a referida cena, disponibiliza-se, primeiramente, o áudio completo em *QR Code*. Dessa forma, pode-se ter contato com a sequência de períodos de silêncio, em que Francisco explora o corpo, o ambiente e os objetos que dele fazem parte e com as situações de brincadeiras, nas quais a díade trava diálogos intersubjetivos. Por meio da escuta do áudio original é possível conhecer a sonoridade da cena constituída de diferentes brincadeiras sonoro-musicais, de acordo com as características musicais dos gestos vocais do bebê e da mãe.

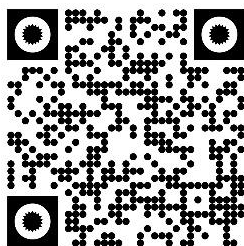
QR Code 1 – Áudio da Cena "Brincadeira Livre".



Fonte: a autora.

A seguir, disponibiliza-se o áudio completo da cena, em andamento mais lento. A possibilidade de diminuição da velocidade sem alterar as alturas dos sons, permite a escuta das sutilezas e singularidades das vocalizações do bebê durante a brincadeira sonoro-musical. Essa ação se faz necessária, na medida que se pretende mostrar as características musicais de cada gesto sonoro.

QR Code 2 – Áudio com velocidade reduzida da Cena "Brincadeira Livre"



Fonte: a autora.

4.1.1 As vocaliz[AÇÕES] da díade Helena e Francisco nas brincadeiras sonoro-musicais

Nesta seção, apresentam-se as partituras musicais com a transcrição em notação musical tradicional e não convencional de cada uma das brincadeiras sonoro-musicais, que compõem a cena, acompanhadas de um *QR Code*, em nota de rodapé, do vídeo da partitura com o áudio original da brincadeira.

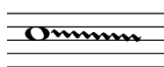
Para a compreensão dos sinais de notação não-convencional que aparecem nas partituras foi desenvolvida uma bula:



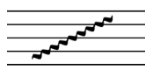
Glissando descendente curto sem nota final definida



Glissando descendente curto sem nota inicial definida



Glissando descendente longo sem nota final definida



Glissando longo sem notas inicial e final definidas



Som gutural – som de garganta – “rrrrrr”

Partitura 3 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 1".⁶⁴

Variação 1

Helena (mãe) e Francisco (bebê)

The musical score is divided into two systems. The first system consists of two staves: the top staff is for the baby (Bebê) and the bottom for the mother (Mãe). The baby's part starts with a wavy line labeled 'Mrrrrrm' and then has a note. The mother's part has a note and then rests. The second system also has two staves. The baby's part has a series of notes and rests, with dynamic markings 'p' and 'mf'. The mother's part has a series of notes and rests, with dynamic markings 'mf' and 'p'.

Transcrição e editoração: Monique Traverzim

Fonte: a autora.



Partitura 4 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 2".⁶⁵
Variação 2

Helena (mãe) e Francisco (bebê)

Bebê

Mãe

Bebê

Mãe

Bebê

Mãe

Bebê

Mãe

Transcrição e editoração: Monique Traverzim
 Fonte: a autora.



Partitura 5 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 3".⁶⁶
Variação 3

Helena (mãe) e Franciso (bebê)

The musical score is divided into five systems, each with two staves. The upper staff represents the baby (Bebê) and the lower staff represents the mother (Mãe). The music is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The first system includes a 'mf' dynamic marking. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and slurs, along with vocalizations like 'Mm', 'Mmm', and 'Ãã!'.

Transcrição e editoração: Monique Traverzim
 Fonte: a autora.



Partitura 6 – Brincadeira sonoro-musical "Variação 4".⁶⁷
Variação 4

Helena (mãe) e Francisco (bebê)

The musical score is divided into five systems, each with two staves: one for the baby (Bebê) and one for the mother (Mãe). The baby's staff uses a treble clef, and the mother's staff uses a bass clef. The music is in 2/4 time. The baby's part includes various musical notations: eighth notes, quarter notes, and rests, with some notes marked with a wavy line. The mother's part includes rests and a descending eighth-note scale. Sound effects are indicated by 'Mm' (murmuring) and 'Brbrbr' (babbling). A box in the fourth system notes a long period of silence for interaction with objects.

Transcrição e editoração: Monique Travezim
 Fonte: a autora.



4.1.2 Vocaliz[AÇÕES] de Francisco

Aqui mostra-se a transposição da afinação da escuta para as vocaliz[AÇÕES] de Francisco, incluindo-se as características musicais que as constituem em relação aos parâmetros sonoros. Para tanto, apresenta-se a tabulação realizada dos gestos vocais do bebê, precedida do cabeçalho, que contextualiza a cena.

Em seguida, colocam-se os gráficos, que mostram de forma quantitativa a presença da altura, do timbre, da duração e da intensidade em diferentes comportamentos vocais de Francisco, bem como aponta-se quais desses comportamentos foram mais evidentes na brincadeira.

Quadro 9 – Cabeçalho da Cena "Brincadeira Livre".

Cena: Brincadeira Livre – Tema com variações		Tempo total da cena: 03:34.548	
Quantidade de situações de brincadeira sonoro-musical: 5		Nome do bebê: Francisco	Sexo do bebê: masculino
Participantes da brincadeira sonoro-musical: Díade bebê e mãe		Idade do bebê: 13 meses	Nome da mãe: Helena
Descrição da cena: Francisco se movimenta pela sala de sua casa, explorando o espaço e os objetos que o compõem – poltrona, chão, estante, carrinho de madeira – e seu próprio corpo, enquanto trava diálogos intersubjetivos com a mãe. Esta filma a cena segurando o celular e por esse motivo, suas vocalizações soam mais fortes do que as do bebê. Durante toda a cena, ouve-se o som contínuo de uma panela de pressão.			

Fonte: a autora.

Quadro 10 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso no "Tema".

Brincadeira sonoro-musical: Tema								Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 10.998					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posição -	Gestos vocais do bebê										
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término	A			T	D	I	A	T	D	I		
00.100	00.420	1		ATDI									“Ah!”. Som forte e com o movimento corporal de aparecer atrás de uma cadeira.
01.463	01.778	2		ATDI									Apresenta o som “Mmmm” com duas alturas em glissando.
07.033	08.080	3		ATDI									Apresenta o som gutural “Ahrrrr!”. Som forte com mesmo movimento corporal do som inicial “Ah!”.
09.181	09.339	4		ATDI									Apresenta o som “Mm” com uma altura, curto.
10.165	10.441	5	TDI						X				Mudança na altura.

Fonte: a autora.

Bula dos descritores dos gestos vocais do bebê:

VR – Vocalização repetida.

VP – Vocalizações provocativa.

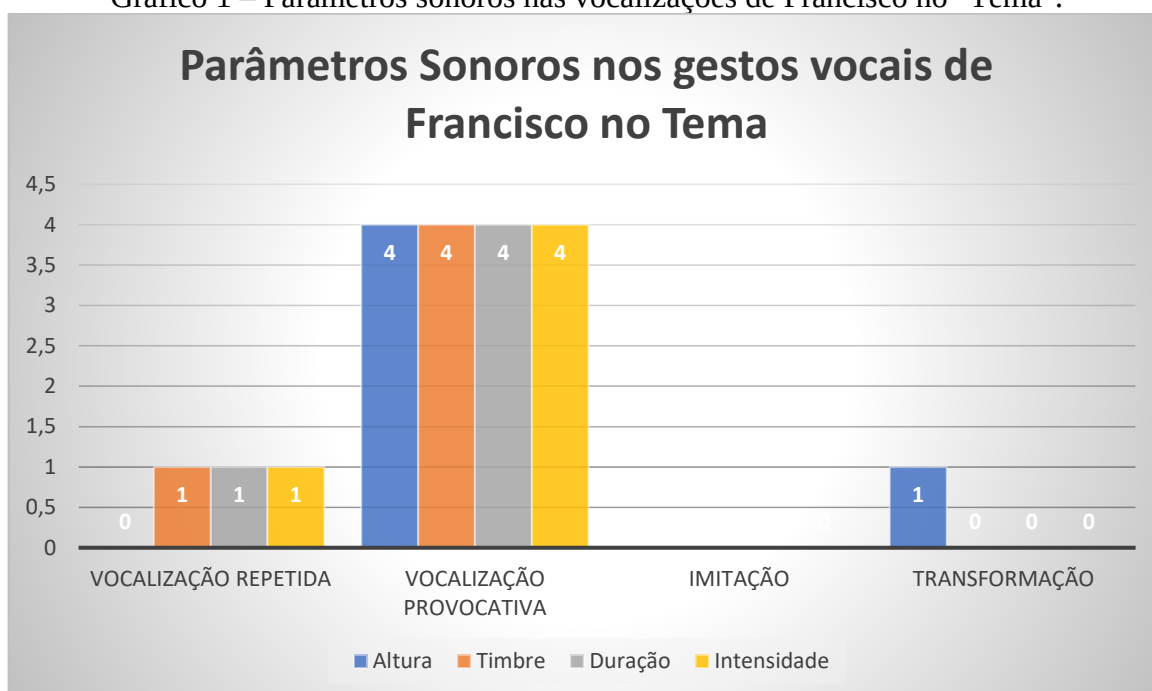
A – Altura.

T – Timbre.

D – Duração.

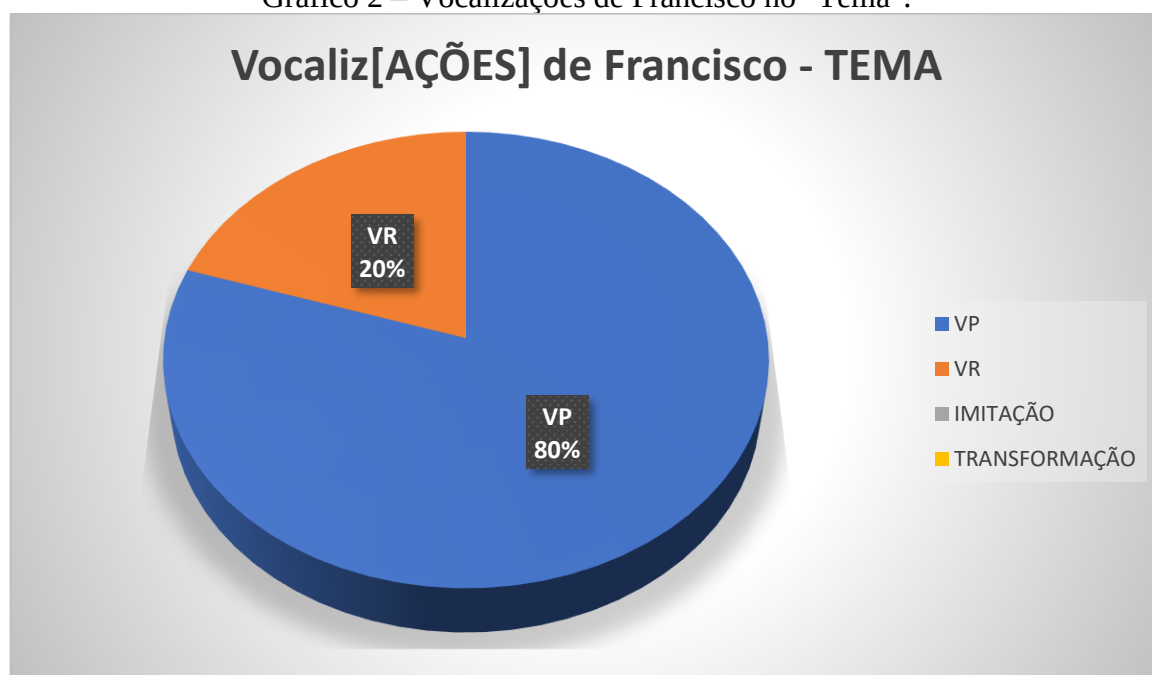
I – Intensidade.

Gráfico 1 – Parâmetros sonoros nas vocalizações de Francisco no "Tema".



Fonte: a autora.

Gráfico 2 – Vocalizações de Francisco no "Tema".



Fonte: a autora.

Quadro 11 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 1".

Brincadeira sonoro-musical: Variação 1								Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 05.430					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posiç ão -	Gestos vocais do bebê										Observações
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				
Início	Término					A	T	D	I	A	T	D	I
13.887	14.156	1		ATDI									Duas alturas em glissando.
15.311	15.463	2	I	ATD									Uma altura.
17.031	17.295	3	I						X	X	X		O tom que soa mais é o mesmo do gesto sonoro anterior – o segundo, soa como uma de passagem ou apoiatura. O tempo total da vocalização é pouco maior do que a precedente.
17.846	17.916	4		ATDI									
18.259	18.359	5	IT	AD									Bebê mantém uma das alturas da vocalização anterior.
18.972	19.196	6	T	ADI									O som proferido é acompanhado pelo movimento corporal de cair ao chão.

Fonte: a autora.

Gráfico 3 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 1".

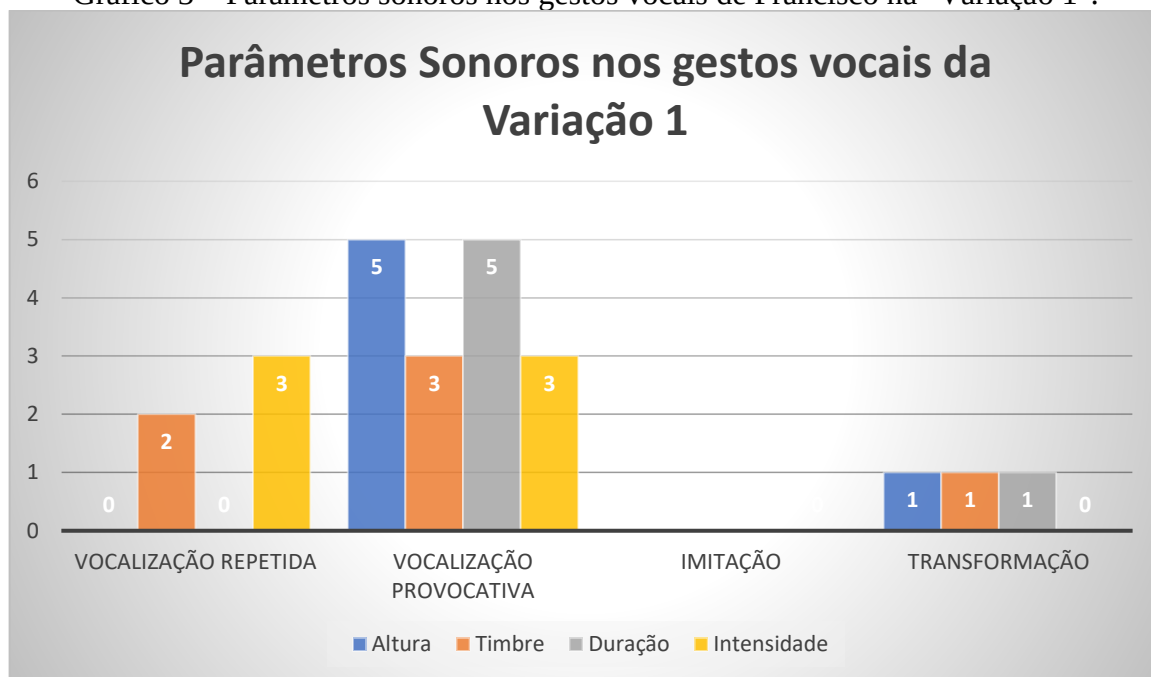
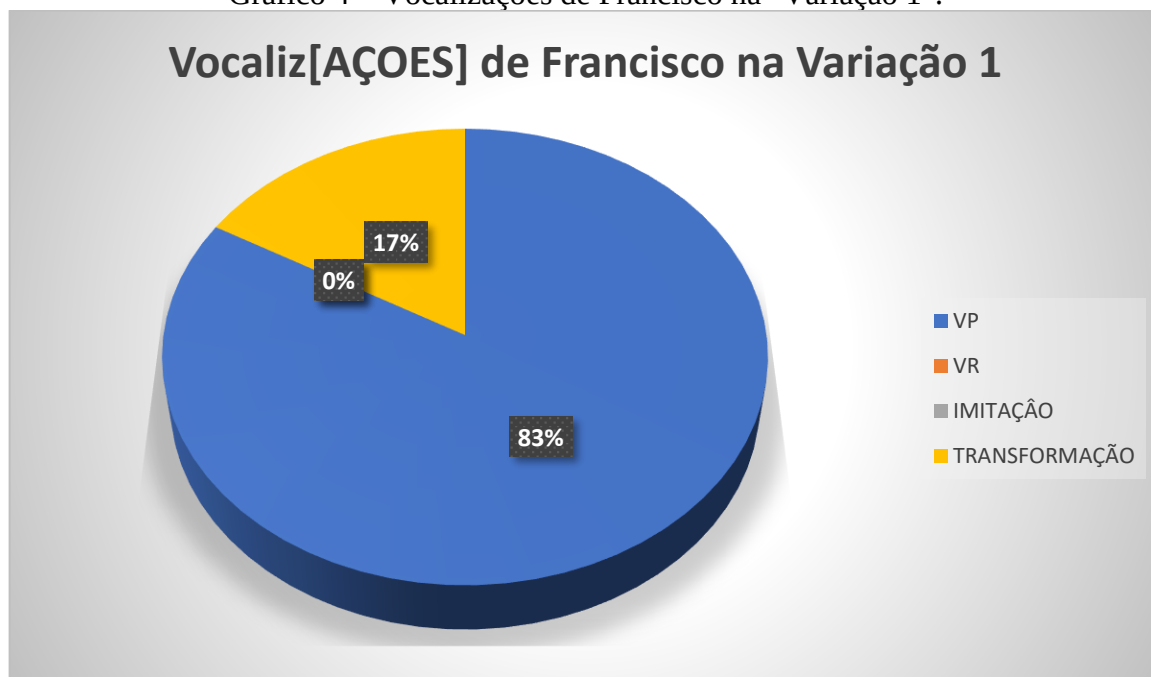


Gráfico 4 – Vocalizações de Francisco na "Variação 1".



Quadro 12 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 2".

Brincadeira sonoro-musical: Variação 2								Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 15.887					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posição	Gestos vocais do bebê										
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término				A	T	D	I	A	T	D	I	
22.753	23.665	1		ATDI									
24.408	24.707	2											Som muito grave que não é possível identificar sua fonte pela gravação.
25.046	25.416	3		ATDI									
26.490	26.866	4	ATDI										
27.072	27.606	5	DI	AT									Vocalização em sequência.
29.118	29.518	6	DI		X	X							Imitação da altura se dá no desenho melódico e nota de chegada do glissando ascendente.
30.010	30.340	7		ATDI									Som sem altura definida.
30.420	30.550	8		ATI									
30.964	31.531	9											Inicia com um D#4 e passa para um som raspado – não é possível reconhecer a fonte do som.
34.168	34.456	10		ATDI									Bebê retorna à toada da brincadeira colocado pela mãe em 30.100s no ELAN, quando faz um glissando ascendente de meio tom.
34.952	35.184	11	ATDI								X		Vocalização em sequência.

Fonte: a autora.

Bula dos descritores dos gestos vocais do bebê:

VR – Vocalização repetida.

VP – Vocalizações provocativa.

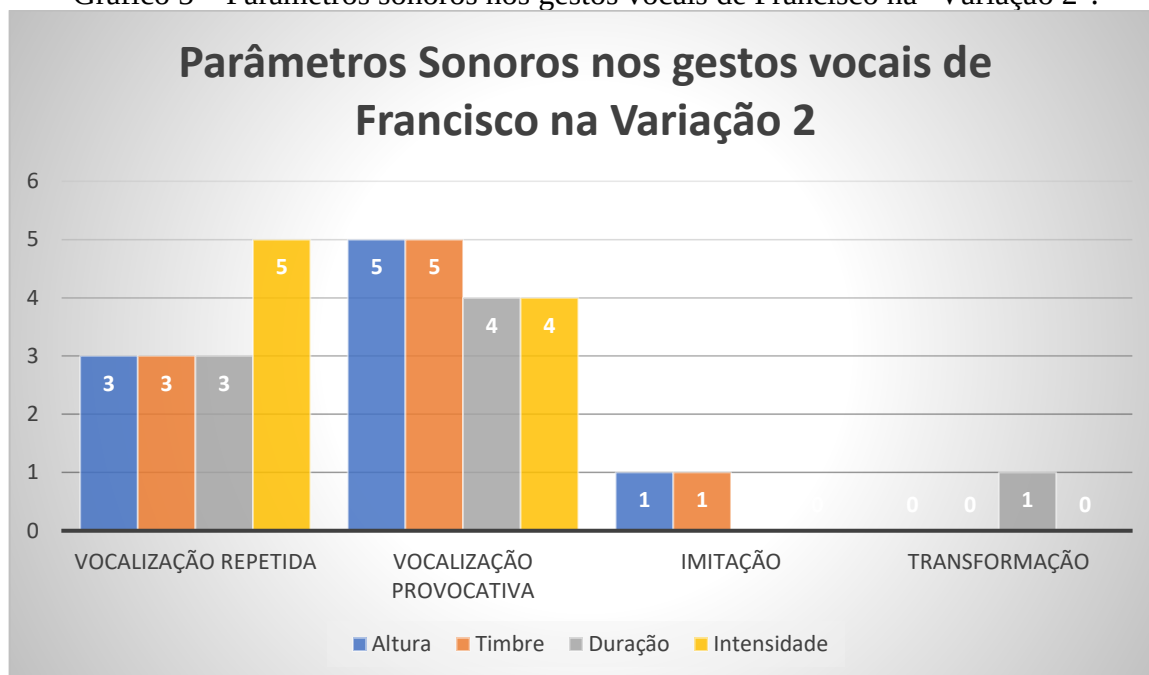
A – Altura.

T – Timbre.

D – Duração.

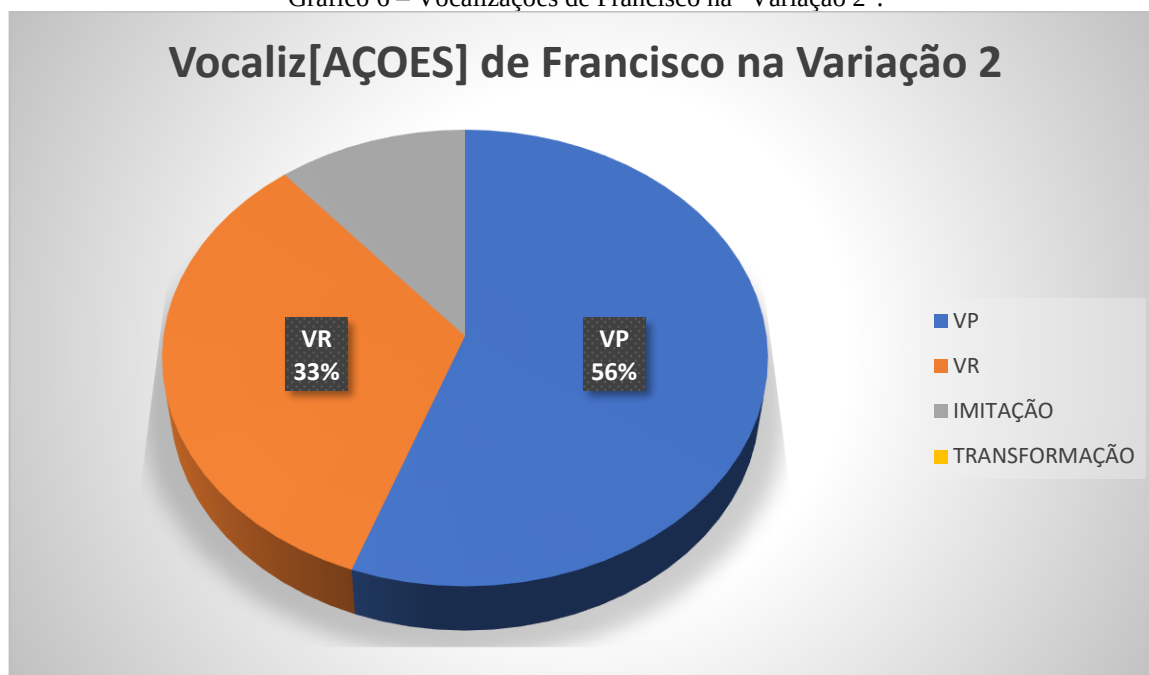
I – Intensidade.

Gráfico 5 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 2".



Fonte: a autora.

Gráfico 6 – Vocalizações de Francisco na "Variação 2".



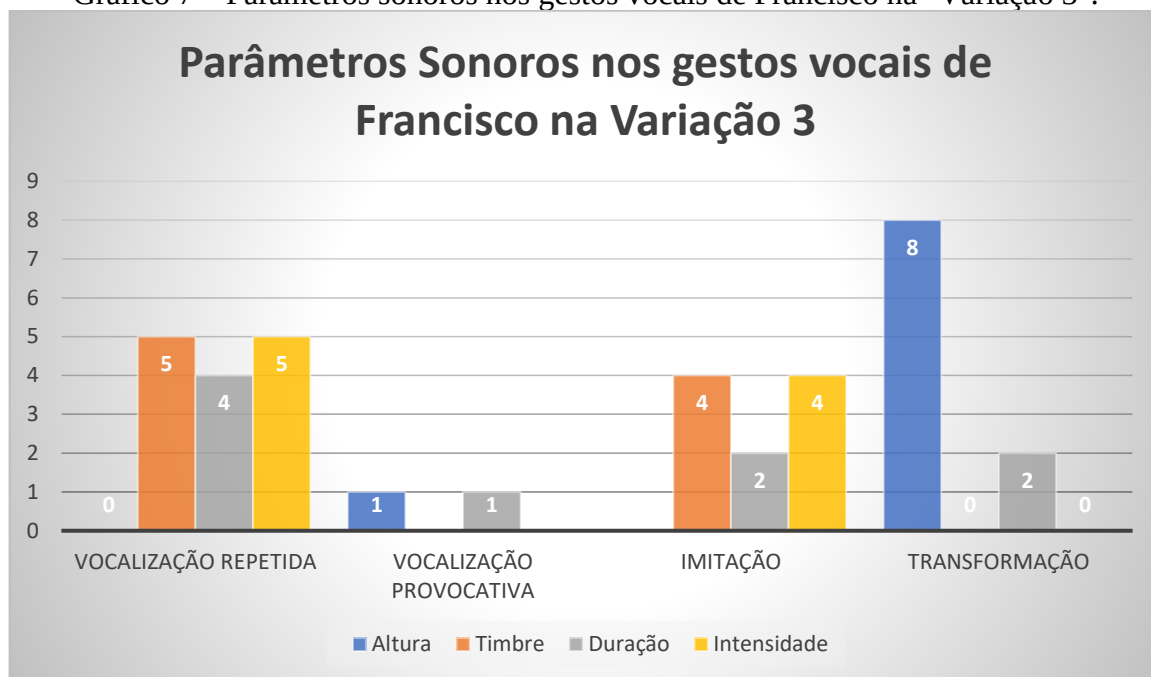
Fonte: a autora.

Quadro 13 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 3".

Brincadeira sonoro-musical: Variação 3					Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 11.231								
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posição -	VR	VP	Gestos vocais do bebê								Observações
Início	Término				IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				
					A	T	D	I	A	T	D	I	
51.144	51.440	1				X	X	X	X				
51.754	52.934	2	TI	AD									Vocalização em sequência – mantém o timbre e a intensidade, com alterações na altura e na duração.
54.868	55.460	3				X		X	X		X		Ocorreram apenas duas alterações no parâmetro altura: um movimento sonoro do grave para o agudo, ou seja, ao contrário do anterior, e no parâmetro duração, que ficou mais curta.
55.762	56.339	4	DTI						X				Gesto sonoro em sequência.
56.631	57.135	5	DTI						X				Gesto sonoro em sequência. Alteração de apenas um tom nas notas inicial e final do glissando.
57.261	57.925	6	DTI						X				Gesto sonoro em sequência. Repete a nota inicial do gesto sonoro anterior.
58.225	58.689	7	DTI						X				Gesto sonoro, em sequência, iniciado com a nota final da vocalização anterior.
01:00.781	01:01.027	8				X	X	X	X				
01:02.475	01:02.675	9				X		X	X		X		Faz alterações altura e duração a partir da vocalização da mãe

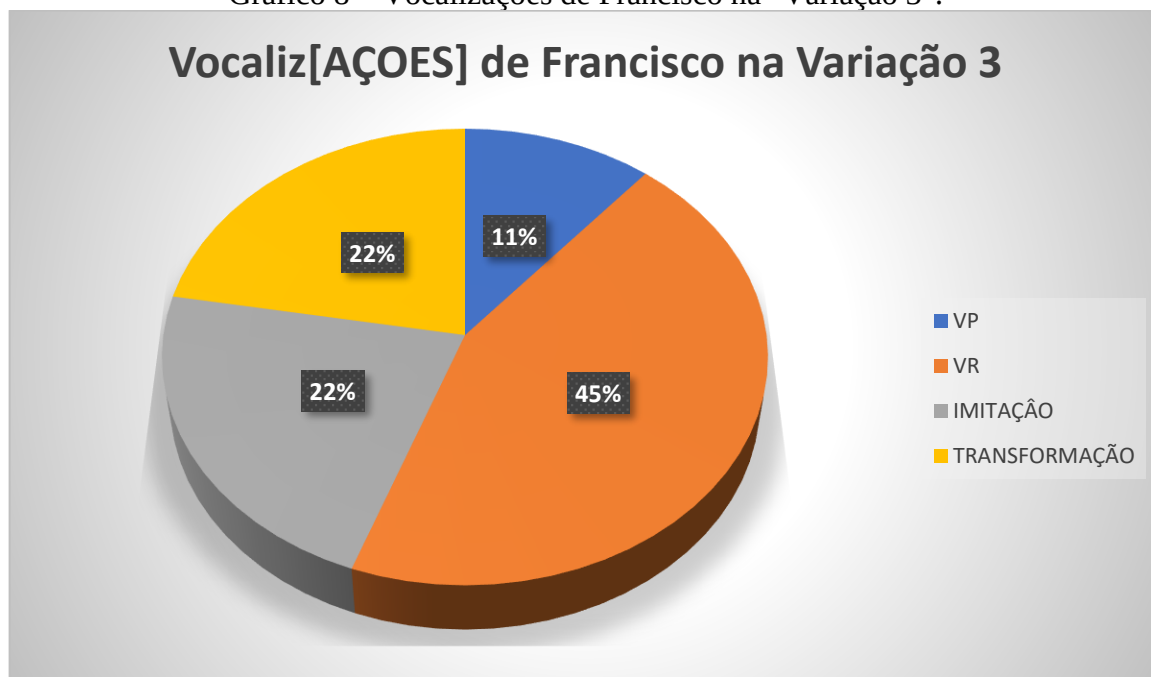
Fonte: a autora.

Gráfico 7 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 3".



Fonte: a autora.

Gráfico 8 – Vocalizações de Francisco na "Variação 3".



Fonte: a autora.

Quadro 14 – Tabulação dos gestos vocais de Franciso na "Variação 4".

Brincadeira sonoro-musical: Variação 4								Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 23.292					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posição	Gestos vocais do bebê										
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término				A	T	D	I	A	T	D	I	
01:09.737	01:10.107	1		ATDI									
01:10.485	01:10.869	2	TI						X		X		Vocalização em sequência. Fica um tempo maior na nota inicial do glissando em relação à final.
01:11.232	01:11.696	3	TI						X		X		Vocalização em sequência. Fica um tempo menor na nota inicial do glissando em relação à final, mas repete a duração do gesto sonoro.
01:11.993	01:12.385	4	ATI								X		Vocalização em sequência, junto com a mãe. A nota final do glissando se mistura com a nota final do glissando da mãe.
01:12.710	01:13.022	5	ATDI										Vocalização em sequência. Fica um tempo maior na nota inicial do glissando em relação à final.
01:15.702	01:15.838	6	I	ATD									
01:16.495	01:16.895	7	I	ATD									Vocalização em sequência. Mesmo timbre usado na Variação 1.
01:18.019	01:18.243	8	ATDI										Repete gesto sonoro realizado nas duas vocalizações anteriores.
01:18.671	01:19.487	9	I	ATD									Gesto sonoro junto ao movimento corporal, de queda para trás.
01:30.365	01:30.765	10	I	ATD									
01:32.949	01:33.229	11	I	ATD									Nota inicial do glissando repetida, mas amplia-se o intervalo da subida, modificando a nota final e a sonoridade da vocalização.

Fonte: a autora.

Bula dos descritores dos gestos vocais do bebê:

VR – Vocalização repetida.

VP – Vocalizações provocativa.

A – Altura.

T – Timbre.

D – Duração.

I – Intensidade.

Gráfico 9 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 4".

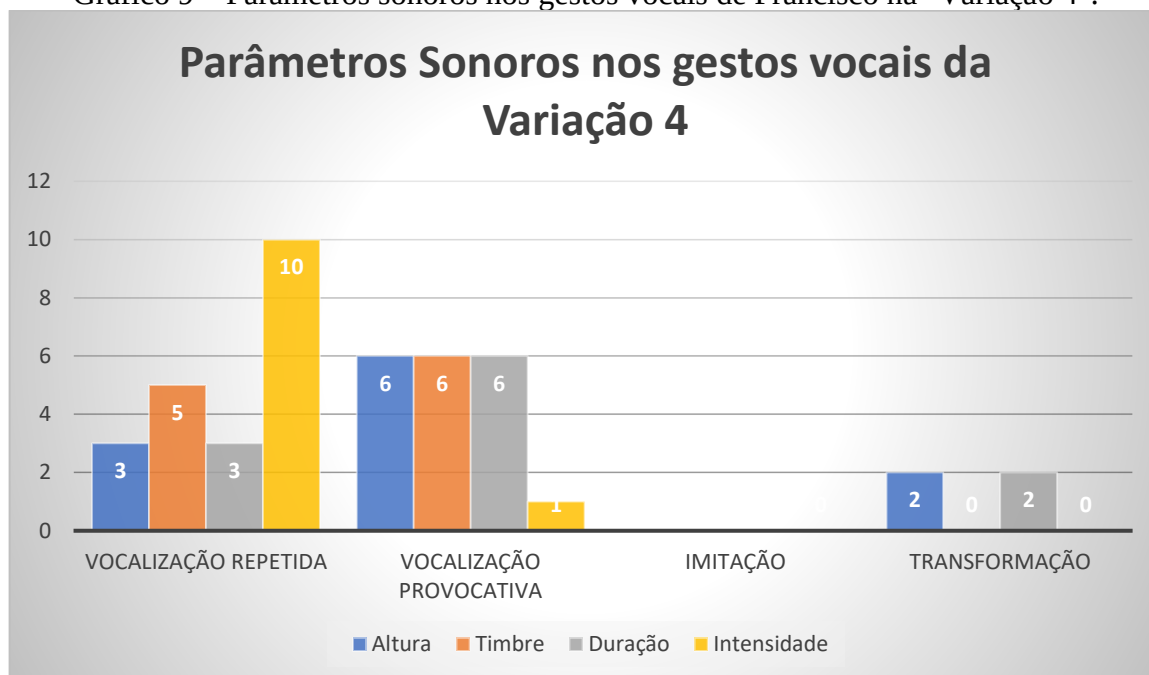
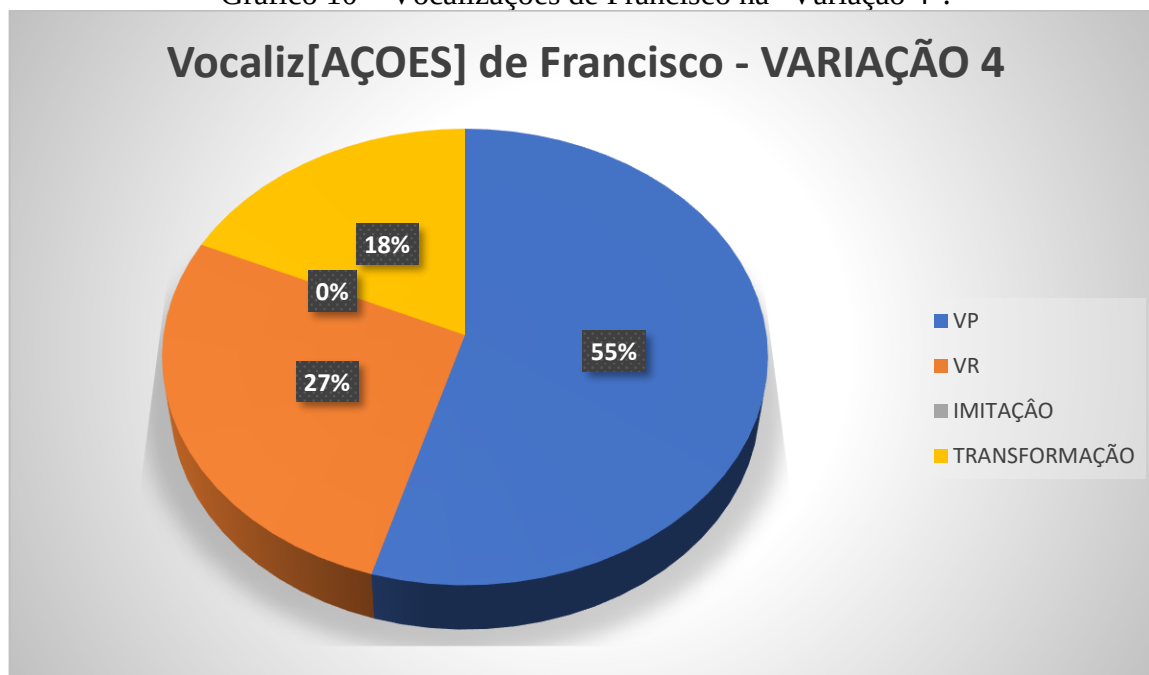


Gráfico 10 – Vocalizações de Francisco na "Variação 4".



4.1.3 Características das Brincadeiras na Cena *Brincadeira Livre*

A *Cena Brincadeira Livre – Tema com variações* é constituída de cinco brincadeiras sonoro-musicais com começo e fim claros, sendo quatro iniciados pelo bebê Francisco e todos

encerrados por ele. A mãe Helena repete e/ou faz uso dos elementos musicais propostos por Francisco e às vezes coloca novos.

Nesta Cena, o bebê inicia com elementos musicais – intervalos, glissandos, timbres e movimentos sonoros –, os quais são utilizados em cada uma das brincadeiras subsequentes. Na primeira brincadeira sonoro-musical, eles apresentam o *tema* e os elementos musicais nele utilizados aparecem no desenrolar das quatro seguintes brincadeiras com *variações* – modificações – e que, por esse motivo, foram chamadas de *Variação 1*, *Variação 2*, *Variação 3* e *Variação 4*.

A *variação*, em obras musicais, é caracterizada “significativamente por técnicas particulares relacionadas à fixação e variabilidade dos elementos do *tema*. Uma **variação** e o **tema** do qual deriva sempre compartilham pelo menos um elemento comum” (BERRY, 1966, p. 293, grifo nosso).

Juntos, bebê e adulto, criam diálogos com começo meio e fim, ricos em elementos musicais, os quais resultam em partes que constituem a estrutura da cena, resultando em sua forma.

O título, *Brincadeira Livre*, dado à cena, refere-se à liberdade dada pela mãe a Francisco, para ele se movimentar no espaço em que ambos estão, como também para explorar os objetos que constituem esse lugar e o próprio corpo. Durante esta Cena foi possível documentar a sequência de movimentos do bebê descrita a seguir: tentar se levantar ao se desequilibrar, cair, levantar-se com apoio e finalmente, caminhar com firmeza, sozinho. Essa liberdade está, também, presente quando ele brinca com a voz, no diálogo com Helena.

Esta cena apresenta o bebê em movimento constante, sem olhar para a mãe em boa parte do tempo, travando diálogos intersubjetivos, ricos em musicalidade, expressividade e demonstra o pleno domínio das alternâncias de turno.

4.1.3.1 Descrição dos gestos vocais de Francisco no Tema, mostrados na partitura e tabulados

O *Tema* é uma brincadeira sonoro-musical curta, em que o bebê faz quatro vocalizações provocativas, com alterações em todos os parâmetros sonoros nas três primeiras. Ocorre uma repetição com alteração de meio tom, em seu quarto gesto sonoro, o qual ocorre enquanto Francisco tenta se equilibrar, pois na brincadeira de se esconder atrás da poltrona, ele cai ao chão e neste momento, tenta se levantar e recorre à mãe com o olhar. Na brincadeira de esconder e aparecer, o uso da intensidade é mais explorado pelo bebê – sons fortes e crescendo.

Francisco apresenta gestos vocais a seguir descritos, para que sejam mais facilmente identificados nas variações. O primeiro tem um glissando curto sem nota final definida, com um som aberto, produzido pelo uso da vogal “a”; o segundo é um glissando ascendente com nota inicial e final claramente definidas, sendo a primeira nota um pouco mais longa, soando como se se apoiasse sobre ela para subir, com timbre diferente por utilizar o som labial “mm”, produzido com a boca fechada. Na terceira vocalização, ele brinca com os sons que pode produzir, passando de um som limpo, com o uso da vogal “a” para um som gutural, em glissando ascendente com nota inicial e final definidas. Francisco finaliza a brincadeira com duas vocalizações repetidas e curtas.

4.1.3.2 Descrição dos gestos vocais de Francisco na Variação 1, mostrados na partitura e tabulados

A *Variação 1* tem seis vocalizações. Francisco começa com o glissando ascendente com nota inicial e final definidas, primeiro tom mais longo, mesmo timbre – som de “mm”, mas com alturas diferentes daquelas apresentadas no *Tema*. Segue-se uma vocalização curta com som “mm” – boca fechada – e variação na altura em relação ao *Tema*.

No terceiro gesto sonoro, Francisco mantém a altura anterior – F#, mas modifica seu timbre, indo para o som gutural e passagem pelo G3. Ele segue o mesmo padrão de passar por uma nota mais aguda e retornar para a nota inicial, mas mais suave, mais agudo e um pouco mais rápido. Logo em seguida, na quinta vocalização, faz um som com a mesma intensidade, desta vez, com a mesma altura da nota de passagem – C#4 – feita na vocalização anterior, porém, mais curta.

Ele finaliza com um som curto mais grave, junto do movimento corporal de cair ao chão. O bebê olha para a mãe no momento em que se desequilibra e cai.

4.1.3.3 Descrição dos gestos vocais de Francisco na Variação 2, mostrados na partitura e tabulados

A *Variação 2* é uma brincadeira sonoro-musical mais longa, iniciada pelo bebê, em que ele brinca bastante com as alturas e os timbres apresentados no *Tema*. Insere o glissando descendente e mistura o som de “mm” com “hãm” – variações na direção do glissando/altura e timbre – de gestos vocais apresentados no *Tema*. Ele retoma o “á” misturado ao som gutural –

“áárrrrráá” –, porém, com finalização no som limpo, fazendo mais uma variação relacionada ao timbre.

Essa brincadeira é composta de onze vocalizações de Francisco. Ele inicia a brincadeira com um gesto vocal mais longo, em que apresenta glissandos ascendentes e descendentes e segue com um padrão apresentado no *Tema* – glissandos ascendentes com nota inicial e final definidas, duração mais alongada na primeira nota –, porém, a cada vocalização, o bebê amplia o intervalo vocalizado e, ao mesmo tempo, sobe para regiões de notas mais agudas. Isso se dá a partir da terceira vocalização até a sexta.

As características musicais mais marcantes na *Variação 2* são altura e timbre.

4.1.3.4 Descrição dos gestos vocais de Francisco na Variação 3, mostrados na partitura e tabulados

Pela primeira vez, a brincadeira sonoro-musical é iniciada pela mãe e Francisco a imita. Ele faz um glissando ascendente com nota inicial e final definidas, sendo a primeira mais alongada e com a mesma altura da nota final do gesto vocal de Helena – Bb3. Na sequência, Francisco faz um glissando descendente com nota inicial e final definidas, ambas longas.

A principal característica sonora desta brincadeira é o glissando ascendente com nota inicial e final definidas, como foi apresentado no *Tema*. As variações nos glissandos, realizadas por Francisco se dão, em especial, nas alturas e durações.

Entre as vocalizações de número três e sete, o bebê faz um sequência de glissandos ascendentes, com a primeira nota prolongada e em quatro dessas cinco vocalizações, ele “escorrega” na nota final – faz glissandos curtos descendentes nas vocalizações 3, 4, 6 e desce meio tom na 7.

4.1.3.5 Descrição dos gestos vocais de Francisco na Variação 4, mostrados na partitura e tabulados

O bebê inicia a *Variação 4* com uma novidade em relação às demais – ele faz um movimento sonoro ascendente como o glissando, mas passa claramente entre as notas de meio em meio tom – F#3, G3, G#3 e A3. Além das alturas, o ritmo é dividido igualmente.

Francisco faz a sequência de quatro glissandos ascendentes, logo após a “subida” de meio em meio tom, partindo da última nota realizada e fazendo as três últimas vocalizações iguais

em termos de altura – as mesmas notas de início e fim – variando a duração da nota inicial do seguindo glissando, que fica mais curta.

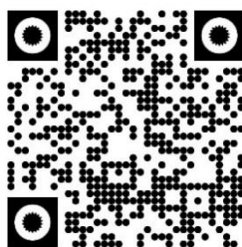
Francisco explora alturas e durações nos gestos sonoros subsequentes. A brincadeira tem seu centro nas notas B3 e A#3/Bb3.

Esta é a última brincadeira sonoro-musical da cena *Brincadeira Livre* e aquele que traz mais novidades em termos dos parâmetros sonoros por parte do bebê e da mãe; somente a intensidade não é explorada com destaque.

4.2 CENA 2 – HORA DO ALMOÇO – CANÇÃO E IMPROVISAÇÃO EM DUO

A *Cena Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo* é composta por três brincadeiras sonoro-musicais, em que Ju oferece quiabo para Nininha comer. Disponibiliza-se, primeiramente, o áudio completo em *QR Code*, desta Cena. Dessa forma, pode-se ter contato com as características musicais das vocalizações da díade que são ao mesmo tempo independentes e complementares. Por meio da escuta do áudio original é possível conhecer a sonoridade da cena, constituída de três brincadeiras sonoro-musicais. São elas: *Canção do quiabo*, *Improvisação em duo* e *Coda*.

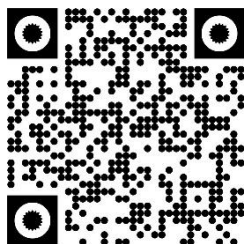
QR Code 3 – Áudio da Cena "Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo".



Fonte: a autora.

Para acesso ao áudio completo com redução de velocidade em sessenta e cinco por cento, utilizada para a transcrição no ELAN e em partitura musical, utilizar o seguinte *QR Code*:

QR Code 4 – Áudio com velocidade reduzida da Cena "Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo".

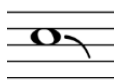


Fonte: a autora.

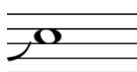
4.2.1 As vocaliz[AÇÕES] da díade Ju e Nininha nas brincadeiras sonoro-musicais

Nesta seção, apresentam-se as partituras de cada uma das brincadeiras sonoro-musicais, que compõem a cena, acompanhadas de um *QR Code*, em nota de rodapé, do vídeo da partitura com áudio original da brincadeira.

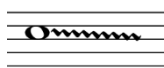
Para se fazer o registro em partitura musical, foi necessário usar símbolos não convencionais e para a compreensão desses sinais foi desenvolvida uma bula:



Glissando descendente curto sem nota final definida



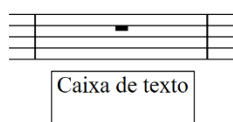
Glissando curto ascendente sem nota inicial definida



Glissando descendente longo sem nota final definida



Fermata curta



Caixa utilizada para escrever o texto das falas da mãe ou descrição de seu gesto vocal.

Partitura 7 – Brincadeira sonoro-musical "Canção do quiabo".⁶⁸ Canção do quiabo

Jú (mãe) e Nininha (bebê)

Bebê

Mãe

Pá, pá, pá.

Pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá.

Pá pá pá pá pá, pá, pá, pá.

Pá, pá, pá, um qui - a - bi - nho vai en - trar nes - sa bo - qui - nha de bé - bé.

Transcrição e editoração: Monique Traverzim

Fonte: a autora.



Partitura 8 – Primeira página da brincadeira sonoro-musical "Improvisação em duo".⁶⁹
 Improvisação em duo sobre a canção do Quiabo

Jú (mãe) e Nininha (bebê)

Você quer um quiabinho? Olha mais um quiabinho! Ããã... Canta então a musiquinha bem linda pro quiabinho!

System 1: 4/4 time. Baby: Apó-poo. Mother: Pó - poo.

System 2: 4/4 time. Baby: Mm. Mother: Po, po, po, pó.

System 3: 4/4 time. Baby: Mm, Mm, Mm, Mm. Mother: Pô, pó, pó.

System 4: 4/4 time. Baby: Pô, pó, pó. Mother: Pô, pó, pó.

System 5: 4/4 time. Baby: Pô, pó, pó. Mother: Pô, pó, pó.

Transcrição e editoração: Monique Traverzim

Fonte: a autora.



⁶⁹ Vídeo da partitura com áudio brincadeira sonoro-musical “Improvisação em duo sobre a Canção do Quiabo”.

2 Partitura 9 – Segunda página da brincadeira sonoro-musical "Improvisação em duo".

22

Bebê Tá, pó,

Mãe pô pô, pô, pô pöö—

26

Bebê pó, Pá.

Mãe po pô pó, qui - a - bi - nho

30

Bebê

Mãe bem ver - di - nho. Chei - o de bo - li - nhas.

Fonte: a autora.

Partitura 10 – Brincadeira sonoro-musical "Coda".⁷⁰

Jú (mãe) e Nininha (bebê)

Bebê

Mãe

Mm__

Risadas na região grave.

Risadas na região aguda.

Não quer esse quiabinho?

E esse aqui que tá maiorzinho?

Toma!

Bêbê

Bô - bó.

A -

Mãe

Então canta pro quiabo.

Pô - pô - pô.

The musical score is for a piece titled "Bebê e Mãe" (Baby and Mother). It is written for two voices: "Bebê" (Baby) and "Mãe" (Mother). The score is in 4/4 time and consists of three measures. The key signature has one flat (B-flat). The lyrics are in Portuguese. The first measure shows the Baby singing "bô - bó." and the Mother is silent. The second measure shows both Baby and Mother singing a whole note "ô" with a fermata. The third measure shows the Baby silent and the Mother singing "Pô - pô - pó?".

Bebê

bô - bó.

Mãe

Pô - pô - pó?

Bebê

Ba - bô - bô.

Mãe

Pô - pô - pó?

Transcrição e editoração: Monique Traverzim

Fonte: a autora.



4.2.2 Vocaliz[AÇÕES] de Nininha

Nesta seção mostra-se a transposição da afinação da escuta para as vocaliz[AÇÕES] de Nininha, incluindo-se as características musicais que as constituem em relação aos parâmetros sonoros. Para tanto, apresenta-se a tabulação realizada dos gestos vocais do bebê, precedida do cabeçalho, que contextualiza a cena.

Em seguida, colocam-se os gráficos, que apresentam quantitativamente a presença da altura, do timbre, da duração e da intensidade em diferentes comportamentos vocais do bebê, bem como aponta-se quais desses comportamentos foram mais evidentes na brincadeira.

Quadro 15 – Cabeçalho da Cena "Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo".

Cena: Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo		Tempo total da cena: 01:35.050	
Quantidade de situações de brincadeiras sonoro-musical: 3		Nome do bebê: Nininha	Sexo do bebê: feminino
Participantes da brincadeira sonoro-musical: Díade bebê e mãe		Idade do bebê: 18 meses	Nome da mãe: Ju
Descrição da cena: Mãe ofertando alimento para o bebê. Ju apoia o celular sobre a mesa e coloca o foco na Nininha, que logo percebe a filmagem. O olhar do bebê transita entre sua imagem na tela do celular, a mãe e o entorno. Ambas estão sentadas à mesa, na cozinha. Vê-se ao fundo um armário e uma geladeira. Nininha está em uma cadeira infantil, própria para o momento da alimentação e, portanto, tem tronco, membros superiores e cabeça livres para movimentar e todos estão aparentes na filmagem. A mão de Ju aparece na cena ao oferecer o “quiabinho”, com um garfo infantil, para Nininha comer.			

Fonte: a autora.

Quadro 16 – Tabulação dos gestos vocais de Nininha na "Canção do quiabo".

Brincadeira sonoro-musical: Canção do Quiabo								Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 00:24.330					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posiç ão -	Gestos vocais do bebê										
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término					A	T	D	I	A	T	D	
04.850	06.050	1				X	X	X	X				

Fonte: a autora.

Bula dos descritores dos gestos vocais do bebê:

VR – Vocalização repetida.

VP – Vocalizações provocativa.

A – Altura.

T – Timbre.

D – Duração.

I – Intensidade.

Gráfico 11 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Nininha na "Canção do quiabo".

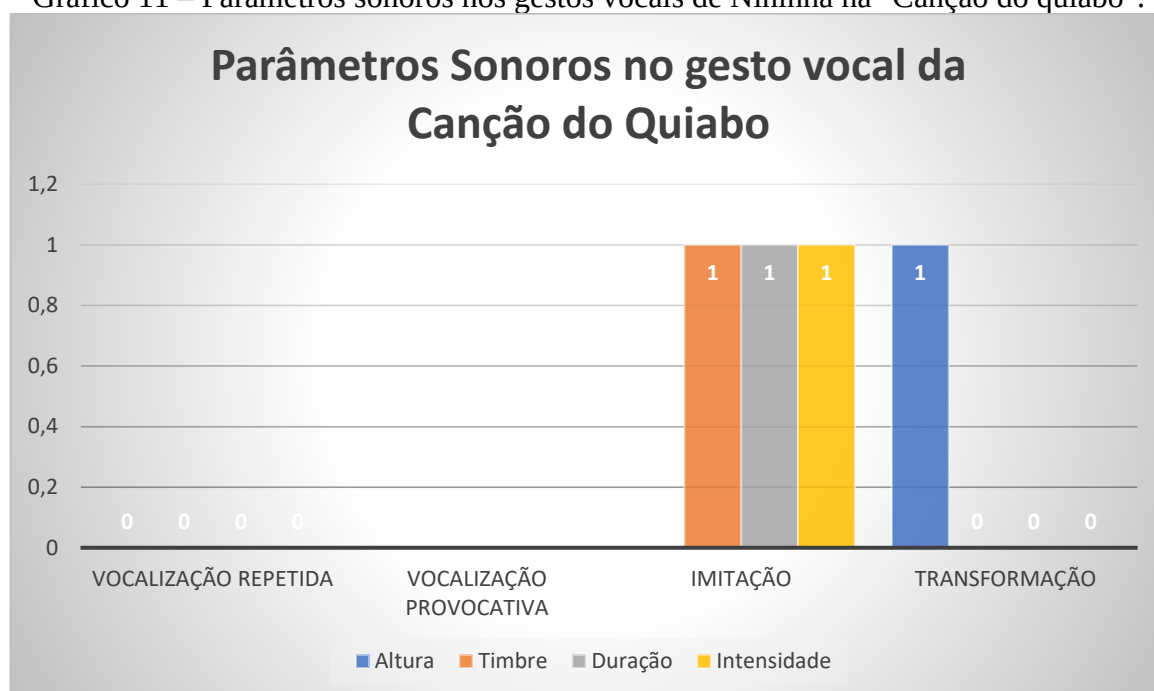
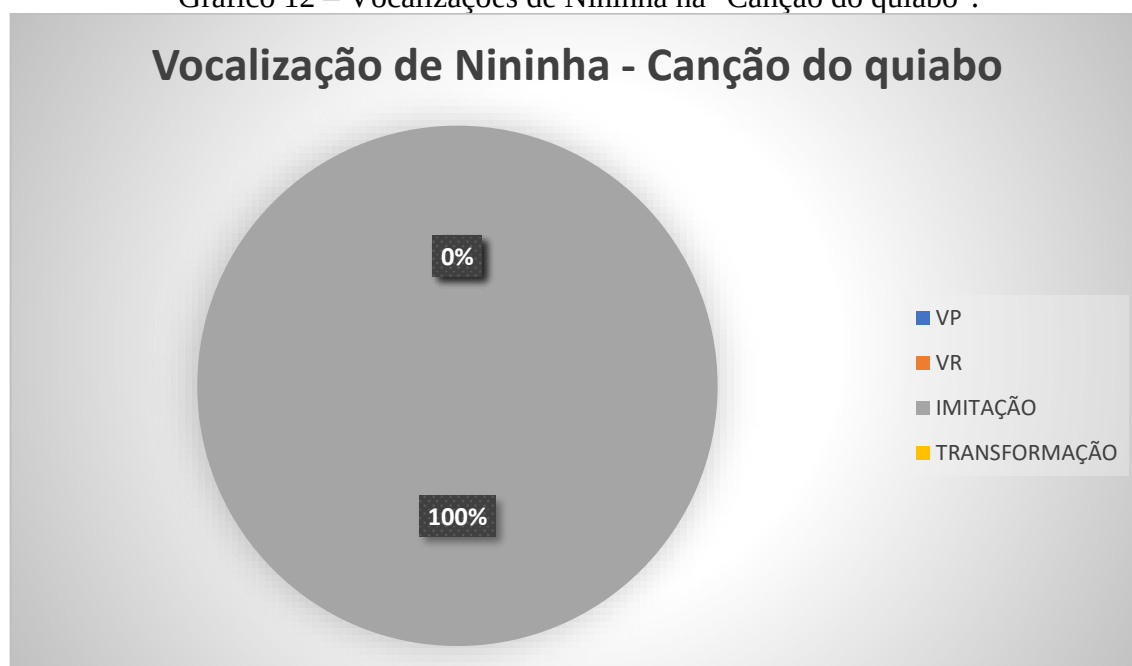


Gráfico 12 – Vocalizações de Nininha na "Canção do quiabo".



Quadro 17 – Tabulação dos gestos vocais de Nininha na "Improvisação em duo sobre a canção do quiabo".

Brincadeira sonoro-musical: Improvisação em duo sobre a Canção do quiabo								Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 45.530					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posição -	Gestos vocais do bebê										
Início	Término		VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
					A	T	D	I	A	T	D	I	
35.090	36.220	1		ATDI									
39.584	40.354	2	TDI						X				A modificação em termos de altura se dá na repetição da mesma nota, ao pronunciar as duas sílabas. Nininha repete a nota inicial C#3 e o glissando descendente ao final na segunda sílaba, referente à primeira vocalização.
42.780	43.280	3	I	ATD									Finaliza o gesto vocal com a mesma nota da vocalização anterior – C#3 –, mas o movimento sonoro é diferente; ela inicia sua vocalização com a nota D3 e desliza em glissando descendente para C#3.
43.815	45.225	4	ATDI										Mantém o movimento sonoro, mesmo que a mãe vocalize outra coisa junto. Não faz o glissando e a primeira nota está meio tom acima da vocalização anterior.
46.255	47.225	5	I	AD		X							
53.834	54.844	6	I	AD		X							Finalizou com G#3 – nota presente nas duas vocalizações anteriores da mãe, inclusive, na mesma oitava e oitava abaixo. Olha-se no celular.
57.924	58.104	7	I	ATD									Olha-se no celular. Demonstra pouco interesse no diálogo com a mãe.

Tempo em segundos		Posição	VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término				A	T	D	I	A	T	D	I	
01:00.184	01:00.444	8	DI		X	X							Vocalização com braços cruzados – gesto de recusa do alimento. Sobe um tom em relação à própria vocalização anterior, oitava acima da última nota do gesto vocal da mãe.
01:02.779	01:03.070	9	DI		X	X							Vocalização com movimento de braço empurrando o garfo com quiabo – gesto de recusa do alimento. Sobe meio tom em relação a própria vocalização anterior, oitava acima da última nota do gesto vocal da mãe.
01:06.409	01:06.469	10	DI		X					X			Vocalização com movimento de bater a mão no garfo com o quiabo. Mais um gesto sonoro de recusa do alimento e desinteresse na brincadeira, embora ainda esteja nele. Sobe um tom em relação à própria vocalização anterior, igual à última nota do gesto sonoro da mãe; esta fazia outras notas quando a criança vocalizou.

Fonte: a autora.

Bula dos descritores dos gestos vocais do bebê:

VR – Vocalização repetida.

VP – Vocalizações provocativa.

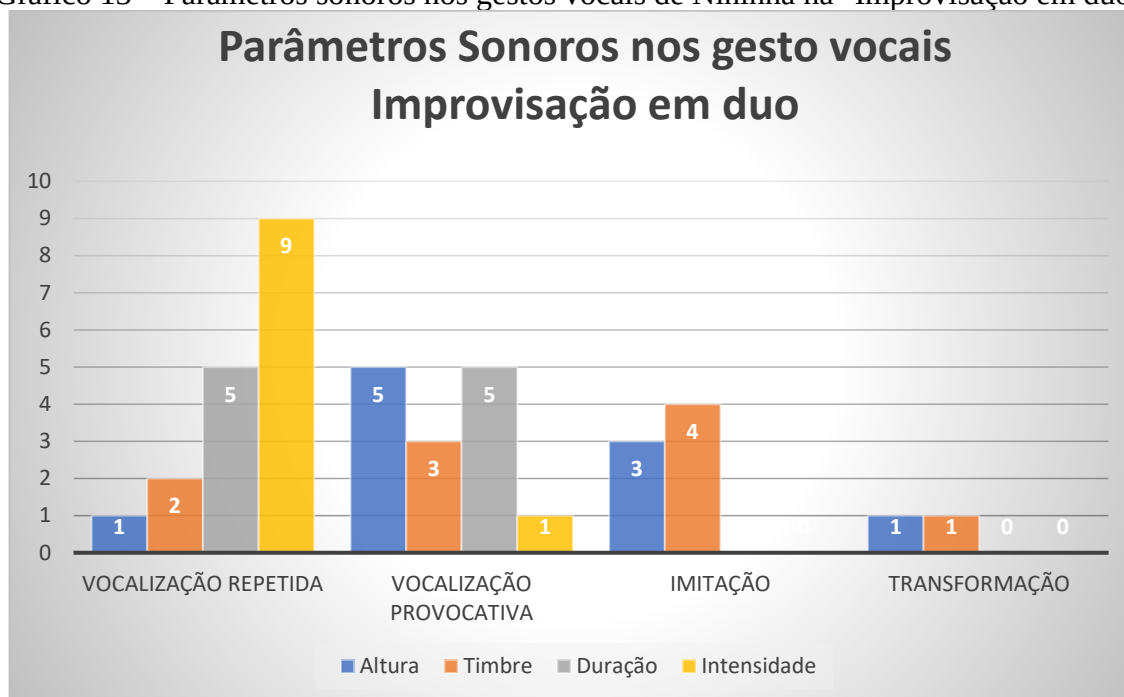
A – Altura.

T – Timbre.

D – Duração.

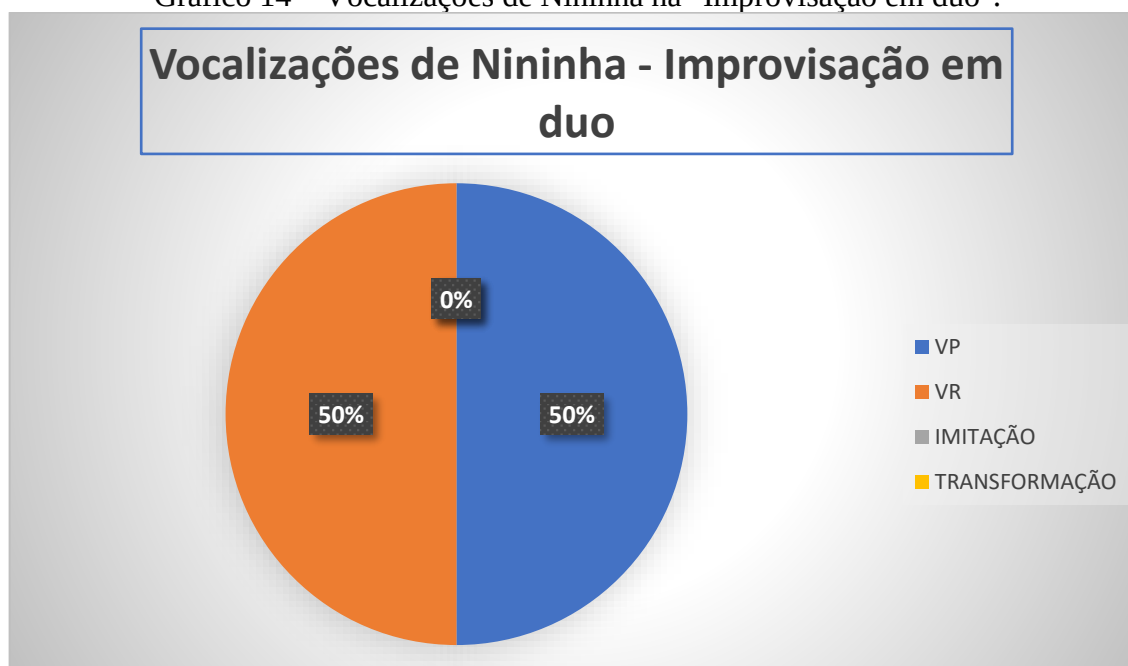
I – Intensidade.

Gráfico 13 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Nininha na "Improvisação em duo".



Fonte: a autora.

Gráfico 14 – Vocalizações de Nininha na "Improvisação em duo".



Fonte: a autora.

Quadro 18 – Tabulação dos gestos vocais de Nininha na "Coda".

Brincadeira sonoro-musical: Coda								Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 22.2555					
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posiç ão -	Gestos vocais do bebê										
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término	A			T	D	I	A	T	D	I		
01:17.205	01:17.445	1		ATDI									Gesto vocal de recusa ao alimento.
01:23.500	01:24.230	2	I	ATD									Gesto vocal junto da aceitação do alimento.
01:29.720	01:30.500	3	I	ATD									
01:33.950	01:35.050	4	ATDI										

Fonte: a autora.

Bula dos descritores dos gestos vocais do bebê:

VR – Vocalização repetida.

VP – Vocalizações provocativa.

A – Altura.

T – Timbre.

D – Duração.

I – Intensidade.

Gráfico 15 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Nininha na "Coda".

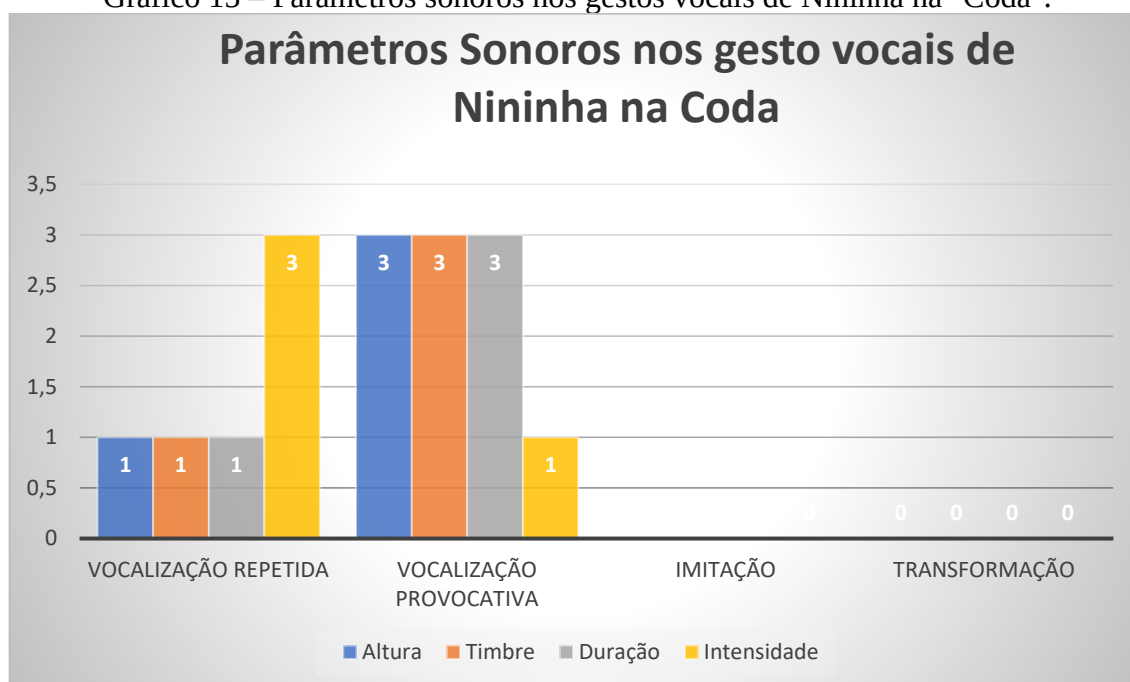


Gráfico 16 – Vocalizações de Nininha na "Coda".



4.2.3 Características das Brincadeiras na Cena

A *Cena Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo* é composta por uma breve brincadeira sonoro-musical, na qual a mãe apresenta a canção que criou para ajudar sua filha,

Nininha, a comer. Apesar de contar com apenas uma participação do bebê, ele é a base da *Improvisação em duo*, segunda brincadeira que compõe a referida cena.

As características musicais dos gestos sonoros de Ju e Nininha são ao mesmo tempo singulares e complementares, formando um diálogo repleto de perguntas e respostas musicais que se influenciam e se retroalimentam. Ambas as integrantes do *duo* se imitam de um jeito diferente, nunca literalmente, em termos dos parâmetros sonoros – nas vocalizações dos bebês desta pesquisa.

Por conta das características apresentadas, optou-se por chamar a segunda brincadeira sonoro-musical de *Improvisação em duo sobre a canção do quiabo*. Não se pensa aqui na improvisação idiomática, baseada em um gênero musical como o Jazz, mas sim, na improvisação livre. Nesta modalidade de improvisação, não há necessidade de se ter um sistema de convenções para que ela seja legitimada e não se trabalha dentro de expectativas de gênero musical; dessa forma, não se exige formas padronizadas de expressão, criando maior espaço para refletir a singularidade e a individualidade dos músicos (ALONSO, 2008).

As características da improvisação livre continuam presentes na última brincadeira, intitulada *Coda*, por ser uma seção de finalização da cena, em que as vocalizações da díade apresentam elementos das outras brincadeiras sonoro-musicais, com alterações. Neste curto diálogo, o bebê demonstra desinteresse em seguir na brincadeira sonoro-musical e a encerra.

Na *Cena Hora do Almoço*, o bebê olha-se na tela do celular algumas vezes, pois a mãe deixou a tela virada, para poder ver o enquadramento da imagem da criança na gravação. Em conformidade aos *indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical*⁷¹ – G e H –, Nininha se mantém engajada em termos de gestos vocais no diálogo com a mãe – da mesma forma que leva o olhar para si mesma, na imagem do celular, volta-o para a mãe, mantendo a brincadeira e as trocas de turno.

Ela demonstra expressão de desagrado algumas vezes e, mesmo assim, continua atraída pela brincadeira, procurando se fazer entender; mantém-se autoconfiante nas transições, entre momentos de satisfação e desprazer. Essas ações estão de acordo com os *indicadores* – D, E, F – do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical.

As características do comportamento de Nininha apontadas até aqui são marcantes e refletem-se diretamente na sonoridade dos diálogos travados entre ela e sua mãe. No decorrer das brincadeiras, vê-se padrões rítmicos e melódicos com características individuais de cada uma das integrantes da díade e traços musicais sutis, que vão adentrando e [re]compondo tais

⁷¹ Os *indicadores do envolvimento do bebê com a brincadeira sonoro-musical* estão disponíveis no Quadro 3, na página 93.

padrões. A aceitação ou não da comida oferecida pela mãe é o fio condutor da trilha sonora do *duo* Ju e Nininha.

4.2.2.1 Descrição dos gestos vocais de Nininha na Canção do Quiabo, mostrados na partitura e tabulados

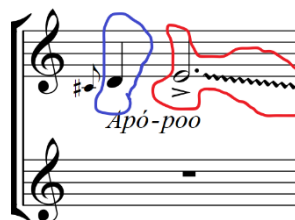
Na *Canção do Quiabo*, o bebê faz apenas uma intervenção na brincadeira; apesar disso, considerou-se colocar essa canção individualmente, pois apresenta a melodia que será utilizada nas improvisações.

Observe-se que a imitação diferente de Nininha modifica o motivo melódico inicial colocado pela mãe, que começou com duas notas iguais e um intervalo ascendente – D3, D3, F3 – e a criança imita com três notas diferentes com movimento sonoro ascendente – C#3, D#3 e E3. Depois da intervenção do bebê, a mãe começou a melódica da *Canção do quiabo* em movimento ascendente e a partir da nota C#3, como a Nininha – C#3, D3 e F3, finalizando a frase com movimento descendente – E3, D3 e C#3.

4.2.2.2 Descrição dos gestos vocais de Nininha na Improvisação em duo sobre a canção do quiabo, mostrados na partitura e tabulados

Nininha começa a improvisação com o mesmo desenho melódico da imitação diferente, que realizou na *Canção do quiabo* – C#3, D3 e E3 –; a diferença aqui está no D3 que, na brincadeira anterior, era D3# e no glissando descendente, sem nota final definida, que ela faz ao final da nota E3.

Partitura 11 – Improvisação em duo – exemplo de diferença na altura



Fonte: a autora.

Partitura 12 – Canção do quiabo – exemplo das diferenças na altura

Bebê

Mãe

Pá, pá, pá.

Fonte: a autora.

Nas quatro primeiras vocalizações, o bebê fica em torno das alturas C#3, D#3 e D3. Em seu quarto gesto sonoro, ele repete a vocalização anterior, mas canta junto com a mãe, seguindo-a. As alturas das vocalizações de ambas vão se impregnando umas nas outras.

Partitura 13 – Improvisação em duo - exemplo de alturas iguais.

Bebê

Mãe

Apó-poo

Pó - poo

Po, po, po, pó.

Mm, Mm, MmMm.

Pó, pó, pó.

Fonte: a autora.

Nessa brincadeira, Nininha cria seus padrões rítmicos e melódicos e Ju cria os dela, mas, em especial, a altura transita entre esses padrões.

As durações de cada gesto sonoro não variam muito.

4.2.2.3 Descrição dos gestos vocais de Nininha na *Coda*, mostrados na partitura e tabulados

Os desenhos melódicos dos gestos vocais de Nininha, nas brincadeiras anteriores, eram ascendentes e aqui são descendentes. Ela troca algumas sílabas, modificando o timbre de suas vocalizações. O quiabo que ela chamava de “pópó”, nesta brincadeira se torna “bóbó” e o “pôpôpô”, transforma-se em “babôbô”, mas mantém a métrica da canção e da improvisação.

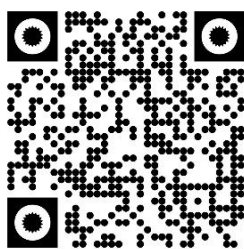
Apesar de a mãe insistir com os arpejos ascendentes, o bebê responde com vocalizações em graus conjuntos descendentes. Na *Coda*, a sonoridade da brincadeira é de perguntas e respostas, sendo que Nininha leva a brincadeira ao fim, mesmo com uma provocação da mãe para continuarem o diálogo.

4.3 CENA 3 – “TROCANDO IDEIAS” SONORAS – BRINCADEIRA RESPONSORIAL

Naná e Marcelo passam um tempo juntos e travam uma brincadeira repleta de colocações do bebê e respostas do pai como se estivessem “trocando ideias” sonoras. A afetividade e o prazer ressoam por meio de suas vocalizações e seus modos de interagir.

Para se ter acesso ao áudio completo desta cena e ouvir singularidades das características musicais que constituem a sonoridade da *Brincadeira responsorial*, escanear o *QR Code* a seguir:

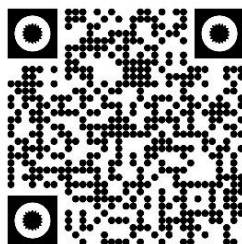
QR Code 5 – Áudio da Cena "Trocando ideias" sonoras – brincadeira responsorial



Fonte: a autora.

Para acesso ao áudio completo com redução de velocidade em oitenta por cento, utilizada para a transcrição no ELAN e em partitura musical, escanear o seguinte *QR Code*:

QR Code 6 – Áudio com velocidade reduzida da Cena "Trocando ideias sonoras – Brincadeira responsorial"

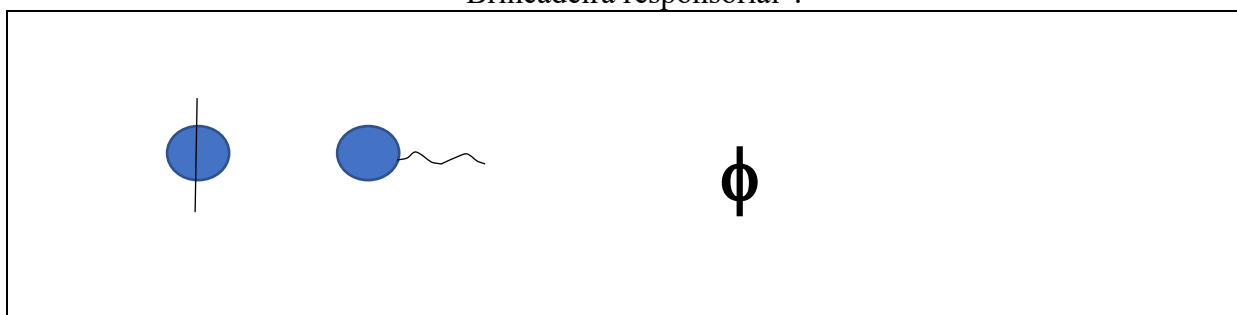


Fonte: a autora.

Apresenta-se, em sequência, a partitura com a transcrição da *Brincadeira responsorial* em notação musical não-convencional e sua bula. O QR Code do vídeo da partitura com o áudio original da brincadeira está disponível, também, junto a essa partitura, em nota de rodapé.

Para se fazer o registro em partitura musical desta brincadeira, foi necessário criar símbolos não-convencionais, pois o bebê produz sons que a notação tradicional não contempla. Para esse processo de criação, tomou-se como base algumas ideias da notação musical simplificada de George Self (FONTERRADA, 2008) e da notação da peça *Sequenza II* de Luciano Berio (1966). Alguns exemplos utilizados a partir dos trabalhos desses autores são as figuras cortadas ao meio para representar sons curtos, as linhas onduladas ao lado das figuras para sons longos e os símbolos de dinâmica utilizados na notação musical tradicional, como a letra “f” para representar um som forte.

Figura 3 – Exemplo de símbolos da notação musical não-convencional criados para o “Brincadeira responsorial”.



Fonte: a autora.

Partitura 14 – Bula da partitura da "Brincadeira responsorial".

BULA – TROCANDO IDEIAS SONORAS – BRINCADEIRA RESPONSORIAL

TIMBRES

○ ã ○ Hã

◇ A⁻ ◇ Hã⁻□ É⁻ □ Hê⁻

⊗ Hê

— M

* sem indefinido

DINÂMICA

< crescendo

> acento

f forte

sf sforzato

DURAÇÕES

On Longo

○ Curto

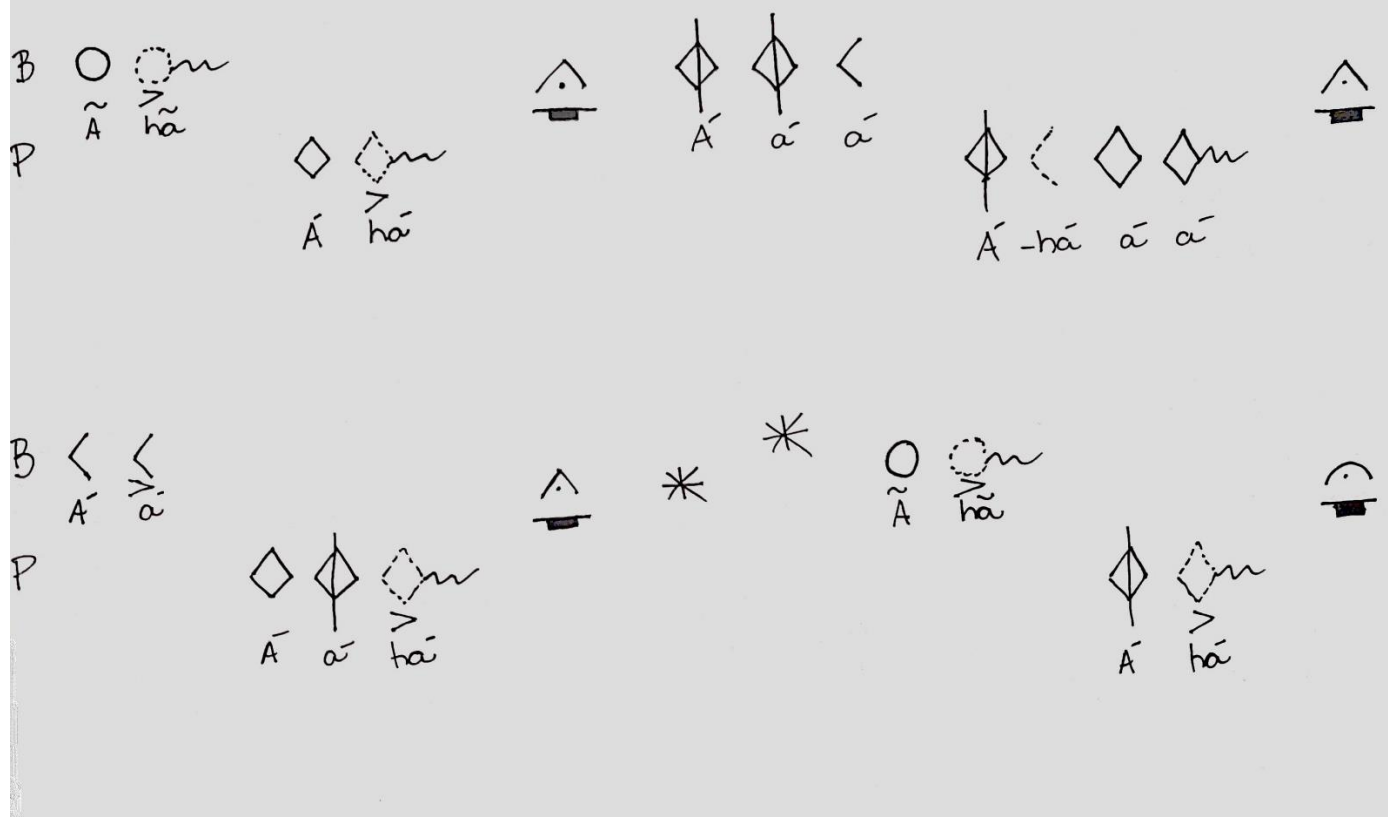
φ muito curto

C Extremamente curto

PAUSAS

△
— pausa△
— pausa longa△
— pausa muito longa

Partitura 15 – Partitura não-convencional da "Brincadeira responsorial".⁷²
 TROCANDO IDEIAS SONORAS – BRINCADEIRA RESPONSORIAL
 Naná e Marulo



Fonte: a autora.



⁷² Vídeo da partitura com áudio da brincadeira sonoro-musical “Brincadeira Responsorial”.

Partitura 16 – Segunda página da partitura não-convencional da "Brincadeira responsorial".

Handwritten musical notation for a responsive game, featuring various symbols and text:

Top Left: B $\diamond$ ϕ $\diamond$
A' hā hā a'

Top Center: $\diamond$ ϕ $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$
A' hā A' hā A' hā

Top Right: ϕ

Middle Left: B $\diamond$ ϕ $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$
A' hā hā hā hā

Middle Center: $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$
A' hā hā hā hā hā

Middle Right: ϕ

Bottom Left: B $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$
A' hā A' hā A'

Bottom Center: $\diamond$ $\diamond$ $\diamond$
A' A' hā

Bottom Right: ϕ ϕ ϕ
A' — a' hā

Fonte: a autora.

Partitura 18 – Quarta página da Partitura não-convencional da "Brincadeira responsorial".

B A ◇ ↕ ↕ ↕ ↕ ◇
— ↕ ↕ ↕ ↕ ↕ ↕
 M hē hā hē hē hā
 (RISADA)

Fonte: a autora.

4.3.1 Vocaliz[AÇÕES] de Naná

A transposição da afinação da escuta para as vocaliz[AÇÕES] de Naná são mostradas, nesta seção, incluindo-se suas características musicais no âmbito dos parâmetros sonoros. Para tanto, apresenta-se a tabulação realizada dos gestos vocais do bebê, precedida do cabeçalho, que contextualiza a cena.

Em seguida, colocam-se os gráficos, que mostram de forma quantitativa a presença da altura, do timbre, da duração e da intensidade em diferentes comportamentos vocais de Naná, bem como aponta-se quais desses comportamentos foram mais evidentes na brincadeira.

Quadro 19 – Cabeçalho da Cena “Trocando ideias” sonoras – Brincadeira responsorial.

Cena: “Trocando ideias” sonoras – Brincadeira responsorial		Tempo total da cena: 01:08.975	
Quantidade de situações de brincadeira sonoro-musical: 1		Nome do bebê: Naná	Sexo do bebê: feminino
Participantes da brincadeira sonoro-musical: Díade bebê e pai		Idade do bebê: 08 meses	Nome da mãe: Marcelo
Descrição da cena: Naná encontra-se sentada no chão do quarto, sem apoio, sobre um tapete colorido. Ao fundo vê-se um berço e uma cômoda. O pai interage com o bebê e filma a cena segurando o celular. O foco da câmera está sempre no bebê. Naná tem em suas mãos um elefante pequeno de plástico, que tem som de chocalho. O brinquedo vai algumas vezes à boca. O olhar do bebê transita entre o brinquedo e o chão enquanto produz os gestos sonoros.			

Fonte: a autora.

Quadro 20 – Tabulação dos gestos vocais de Naná no "Brincadeira responsorial".

Brincadeira sonoro-musical:							Tempo total da brincadeira sonoro-musical: 63.345						
Tempo em segundos – transcrição – ELAN		Posição -	Gestos vocais do bebê										Observações
			VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				
Início	Término					A	T	D	I	A	T	D	I
08.550	08.900	1		TDI									
11.725	12.085	2	I	TD									
14.890	15.130	3	TI	D									
17.466	17.526	4		ATDI									Timbre – soa como a parte de trás da língua subindo no palato mole. Som de garganta, soa mais grave.
17.991	18.021	5	TDI						X				Vocalização em sequência. Timbre – soa como a parte de trás da língua subindo no palato mole. Soa mais agudo.
18.411	18.671	6		TDI									Vocalização em sequência.
22.566	22.946	7		ATDI									Único gesto sonoro que se inicia com som sem altura definida e segue

													passando por três alturas do agudo para o grave. Mistura timbres – “á,” “hã” e “há”.
26.911	27.741	8	TI	D									
30.279	30.879	9				X		X			X		
32.999	33.289	10		ATDI									Pouco mais suave que a vocalização anterior. Único gesto sonoro com glissando – faz um glissando ascendente e salta para um som curto grave.
39.785	40.080	11		TDI									Som mais forte e longo. Há um som quase imperceptível da voz e um som forte do brinquedo, que o bebê bate no chão, antes da vocalização anotada.
40.490	41.220	12	I	TD									Vocalização em sequência. Combinação de sons curtos e longos – cria um motivo rítmico.
45.135	45.915	13				X	X	X					Pequena diferença no ritmo – começa com um som longo que o pai não fez. A imitação se dá depois de um período em silêncio, brincando com o elefantinho.
49.795	50.395	14	I	TD									
54.710	55.610	15	I	TD									Gesto sonoro se inicia no meio da vocalização do pai – fala verbalizada em <i>paiês</i> . Olhar em direção ao Marcelo.

Tempo em segundos		Posição	VR	VP	IMITAÇÃO				TRANSFORMAÇÃO				Observações
Início	Término				A	T	D	I	A	T	D	I	
56.175	57.125	16	I	TD									Vocalização em sequência.
58.990	59.880	17	I	TD									

Fonte: a autora.

Bula dos descritores dos gestos vocais do bebê:

VR – Vocalização repetida.

VP – Vocalizações provocativa.

A – Altura.

T – Timbre.

D – Duração.

I – Intensidade.

Gráfico 17 – Parâmetros sonoros nos gestos vocais de Francisco na "Variação 2".

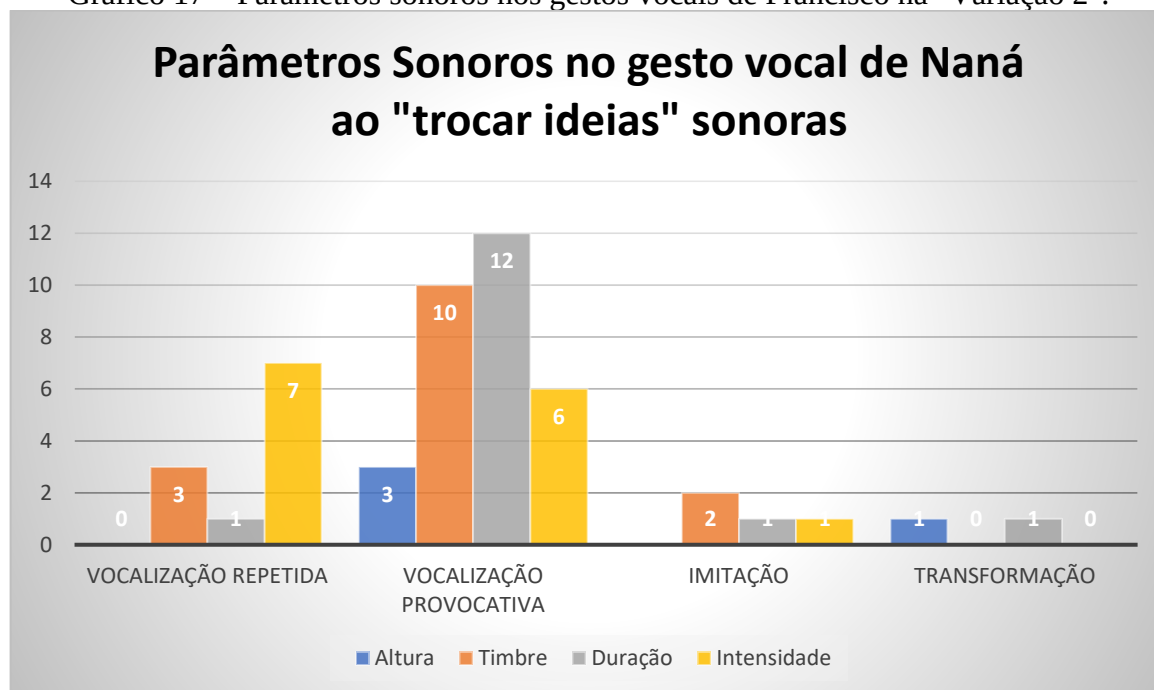
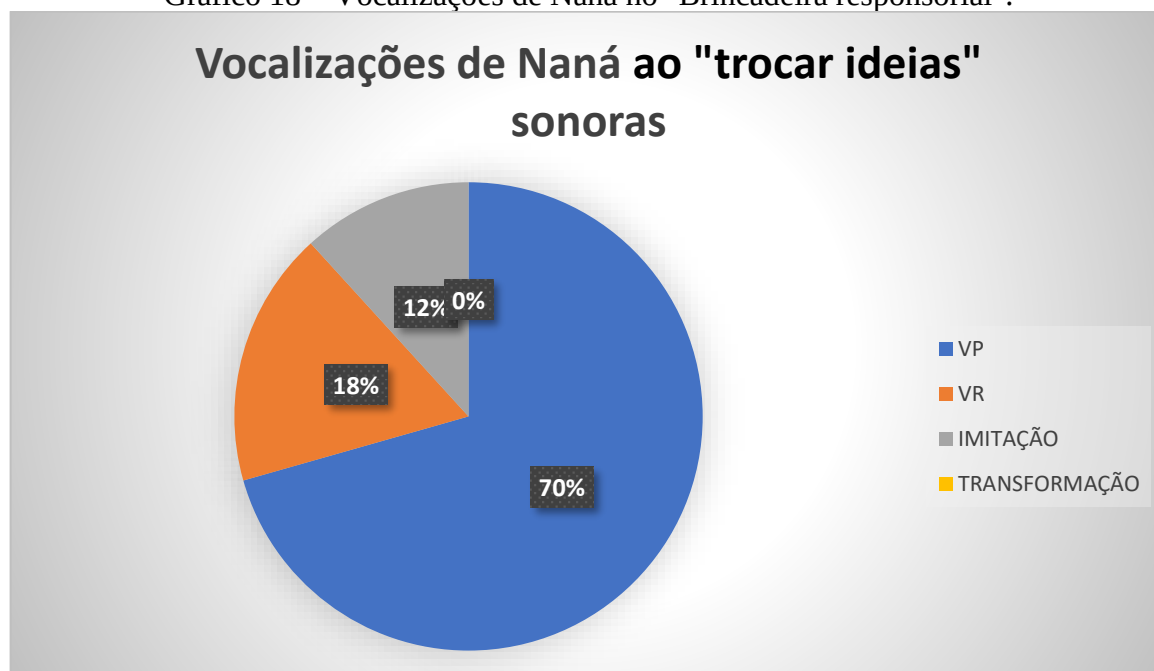


Gráfico 18 – Vocalizações de Naná no "Brincadeira responsorial".



4.3.2 Características da Cena “Trocando ideias” sonoras – Brincadeira responsorial

A Cena “*Trocando ideias*” sonoras – *Brincadeira responsorial* é composta de uma única brincadeira sonoro-musical em que se destaca o uso do silêncio, da espera pelo outro, da escuta. Timbre e duração são os parâmetros sonoros que caracterizam as vocalizações. É um diálogo curto, que dura pouco mais de um minuto.

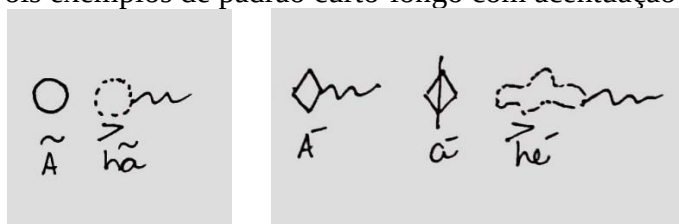
Desse diálogo participam um bebê e seu pai. Este responde aos gestos vocais de Naná por meio da imitação variada e por esse motivo, escolheu-se o termo “responsorial” para nomear a brincadeira.

4.3.2.1 Descrição dos gestos vocais de Naná na Brincadeira responsorial mostrados na partitura e tabulados

As vocalizações de Naná têm como característica predominante o uso de durações. Ela combina sons curtos e longos de modo a formar motivos rítmicos. A intensidade é utilizada em um ou dois sons que compõem um gesto sonoro e se tornam padrões ao longo do diálogo. Ela acentua a segunda sílaba que pronuncia.

Seguem dois exemplos:

Partitura 19 – Dois exemplos de padrão curto-longo com acentuação no segundo som.



Fonte: a autora.

Naná explora os mesmos timbres em mais da metade da brincadeira. Até a sua décima vocalização, ela brinca com sons abertos e fechados – “Á” e “Ã”. Nesse meio tempo, joga dois timbres, que exigem muito esforço de vocalização, atestados pela expressão facial. Esses gestos sonoros são o quarto e o quinto da série que emite e têm um timbre diferente dos demais. Não foi possível fazer transcrições desses sons, por não se encontrar um fonema adequado para representá-lo. O símbolo escolhido para ele na partitura foi o asterisco.

Em sua décima primeira vocalização, Naná emitiu um som forte e longo com um novo timbre – “É”. Depois, ela segue com um gesto sonoro, em que combina sons longos e curtos,

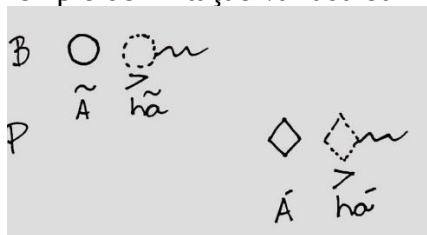
“É” com “HÉ”. Após ouvir o pai que retorna para as combinações de “Á” e “HÁ”, ela também volta para esses timbres; em seguida começa a mesclar “Á”-“HÉ”-“É” e finaliza a brincadeira com “Á-HÁ”, padrão mais utilizado no diálogo.

Os últimos seis gestos sonoros do bebê são ritmos compostos por sons longos e curtos, sempre finalizados com uma vocalização longa. O pai mantém suas vocalizações com essa mesma característica, procurando, inclusive, imitar os ritmos que Naná cria.

Nota-se os grandes silêncios que ocorrem após as vocalizações do bebê. Naná, olha para baixo em direção a um ponto fixo ou o brinquedo que tem mão e somente depois de algum tempo em silêncio, produz um gesto sonoro.

A maior parte das imitações é variada, com pequena(s) alteraç(ões) como se pode ver primeira vocalização de ambos, na *Brincadeira responsorial*:

Partitura 20 – Exemplo de imitação variada ou imitação diferente.



Fonte: a autora.

Ela vocaliza mais de uma vez, em sequência, somente em três momentos da brincadeira sonoro-musical. Importante destacar os dois penúltimos gestos sonoros, que Naná faz com sorriso aberto e com o olhar fixo no pai. Logo em seguida à próxima vocalização dele, dá risada. Então, faz um gesto sonoro e encerra a brincadeira – desliga-se do que está acontecendo e passa a brincar com o elefantinho que a acompanhou em toda a cena.

Naná se manteve muito ativa no diálogo e suas ações ocorreram em conformidade com os *indicadores de envolvimento do bebê, na brincadeira sonoro-musical*. Ressalta-se o fato de Naná não olhar para Marcelo ao vocalizar, mas manter as trocas de turno e o pai engajado na brincadeira por meio de sua expressividade vocal e facial. Mesmo ao olhar para baixo ou para o brinquedo, ela sorri após ouvir as respostas do pai e, em algumas situações, olha para ele após ouvir a imitação, sempre com um sorriso no rosto.

5 ENTRE SONS, GESTOS E MOVIMENTOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES A RESPEITO DOS ELEMENTOS MUSICAIS NOS GESTOS VOCAIS DOS BEBÊS

Eles ainda nos surpreendem e nos encantam, mas pedem que este encantamento não nos impeça de escutá-los. Continuemos então a nos encantar! Mas comecemos a escutá-los! (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 93).

A partir do referencial teórico estudado, pode-se perceber a importância do adulto para o desenvolvimento pleno do bebê, como um mediador de processos, os quais conduzem a criança à conquista de novas habilidades, saberes a respeito de si, do outro e do ambiente sociocultural em que está inserido, a caminho de sua constituição como sujeito. Esses processos são dialógicos e levam em conta a consciência rudimentar de si – chamada de subjetividade – e a competência para controlar a subjetividade do adulto, ao perceber que as próprias ações têm consequências.

O papel mediador do adulto exposto foi revelado ao se transcrever, codificar e tabular os dados da pesquisa. Foi possível verificar o quanto os modos de [INTER]agir dos pais influenciam a maneira pela qual seus filhos exploram e experimentam a própria voz durante a brincadeira sonoro-musical, por meio da musicalidade comunicativa. Constatou-se, portanto, que não seria possível analisar as vocaliz[AÇÕES] dos bebês isoladas dos gestos vocais dos pais, pois as características musicais estudadas são reveladas no momento da [INTER]ação.

Neste capítulo, ao se discutir os modos pelos quais o bebê faz uso dos parâmetros sonoros, não será possível separá-los – em algumas situações –, como se fez na tabulação dos dados, pois, ao produzir uma vocalização, faz-se uso dos mais fundamentais elementos constituintes do som. Ao se ouvir os diálogos realizados durante a brincadeira sonoro-musical, não é possível perceber altura, timbre, duração e intensidade, separadamente. Isolou-se cada um deles, na organização dos dados, com a finalidade de se conhecer as singularidades dos gestos vocais das três crianças e identificar os elementos musicais que se destacam, ao se comunicarem musicalmente com seus pais.

Outro aspecto estudado a partir do referencial teórico que é levado em consideração no desenvolvimento deste capítulo, diz respeito à maneira multimodal de o bebê se comunicar, perceber e construir saberes acerca dos contextos socioculturais pelos quais transita e daqueles, sempre em relação com os que participam com ele desses lugares.

A corporeidade tem destaque em todas as cenas, seja por meio do movimento corporal livre, gestos de mãos, braços e cabeça ou expressões faciais e olhares. Ao se observar os vídeos

e fazer as transcrições, foram perceptíveis as relações entre sons, gestos e movimentos; ao se isolar os parâmetros sonoros de cada vocalização do bebê, identificou-se o quanto os movimentos corporais e as emoções sentidas podem influenciar o resultado sonoro de um gesto vocal.

O fator movimento, por exemplo, foi colocado em evidência na escolha do nome da cena *Brincadeira Livre – Tema com variações*, para desmitificar a crença infundada de que o movimento prejudica a concentração, pois é comum, na área da educação, se acreditar que só há aprendizagem e envolvimento da criança em atividades escolares, quando ela está parada e estar parada, nesse contexto, significa prestar atenção com o olhar fixo na direção daquele que ensina ou participa da mesma atividade.

Nas brincadeiras sonoro-musicais que contemplam a referida cena, Francisco tem liberdade total para se movimentar. Faz alguns contatos visuais com a mãe, os quais parecem ter a finalidade de conferir se ela ainda está ali com ele e/ou parar para demonstrar satisfação em tê-la naquele momento; destaque-se que parte dos olhares são acompanhados de um sorriso.

Parece que a liberdade conferida a Francisco para caminhar e explorar o ambiente enquanto dialoga com mãe reflete, diretamente, os modos pelos quais ele se coloca na brincadeira e experimenta a própria voz; suas vocalizações são ricas em elementos musicais, o que confirma a asserção de Galvão (2018), de que a objetivação dos gestos se dá de maneira gradual e que, na motricidade infantil, mantém-se o caráter expressivo/subjetivo, fato que já justifica a necessidade de crianças pequenas se movimentarem enquanto realizam outras experiências, como a brincadeira sonoro-musical.

Ressalta-se que o foco das análises está nas vocalizações, mas, sempre que necessário, será retomada a questão do movimento, não somente pela maneira multimodal de o bebê se comunicar, perceber o mundo e interpretá-lo, como também pela ideia de que o ato motor é o propulsor e faz parte do desenvolvimento do pensamento da criança.

A partir do exposto, do propósito de se fazer pesquisa com o bebê e se analisar os modos pelos quais ele faz uso dos parâmetros sonoros durante um diálogo sonoro-musical com um adulto afeiçoado, optou-se por organizar este capítulo em três partes: a primeira com as principais características comportamentais observadas nas díades, durante as brincadeiras sonoro-musicais, que podem exercer influência nas vocalizações do bebês, no que concerne às características musicais; a segunda seção focaliza os parâmetros sonoros em evidência nos gestos sonoros das crianças e na maneira que elas fazem uso de altura, timbre, duração e intensidade, na brincadeira sonoro-musical; e a terceira versa das contribuições para a educação musical a partir do que foi aprendido com os bebês Francisco, Nininha e Naná, ao interagirem

com seus pais Helena, Ju e Marcelo, como também com o comportamento parental intuitivo destes últimos.

5.1 COMPORTAMENTOS DAS DÍADES – AÇÕES, REAÇÕES E VOCALIZ[AÇÕES] NAS BRINCADEIRAS SONORO-MUSICAIS

Todos os bebês, Francisco, Nininha e Naná, demonstraram ser provocativos, cada um a seu modo – as transições entre a produção de vocalizações provocativas e repetitivas, de imitação ou transformação, deram-se de maneiras diferentes de acordo com o andamento da brincadeira, determinado pela díade, ao dialogar.

Das cinco brincadeiras travadas por Francisco e Helena, em quatro delas a criança produz um maior número de **vocalizações provocativas**, sendo oitenta por cento no *Tema*, oitenta e três por cento na *Variação 1*, cinquenta e seis por cento na *Variação 2* e cinquenta e cinco por cento na *Variação 4*. Interessante notar que o comportamento provocativo é o que se destaca nas atuações de Francisco e que os demais se modificam a cada brincadeira iniciada. No que diz respeito à **transformação** de elementos musicais dos gestos sonoros de Helena e dele mesmo, identificou-se uma média de vinte por cento nas *Variações 1, 3 e 4*; a **repetição** não ocorre somente na *Variação 1*, mas se mantém entre vinte e trinta e três por cento nas demais brincadeiras, alcançando seu exponencial máximo na *Variação 3*.

Na referida *Variação*, o comportamento de Francisco que se destaca é a **vocalização repetida**, que pode ter sido estimulada pelos modos de vocalizar e silenciar de sua mãe. Observa-se que as formas de atuação de Francisco, aqui, são diferentes das outras quatro brincadeiras. Quarenta e cinco por cento de suas vocalizações são **repetidas**, sendo que **imita** e **transforma** elementos musicais dos gestos sonoros de Helena e dele mesmo, em vinte e dois por cento. Ressalta-se que, nesta brincadeira sonoro-musical, o bebê tem a menor porcentagem de **vocalizações provocativas** – onze por cento.

Infere-se que o fato de a mãe responder prontamente a todas as provocações de Francisco, em especial, por meio da imitação, durante três brincadeiras e no início da *Variação 3*, faz com que ele se sinta encorajado a imitá-la e a repetir as próprias vocalizações. Ademais, o bebê sorri em vários momentos em que ouve a reprodução da própria vocalização, demonstrando que percebe a imitação realizada por Helena, como acontece também com Naná, que, os poucos momentos em que olha para o pai e sorri, ocorrem quando há uma imitação de sua própria vocalização por parte de Marcelo. De acordo com Bruner (1986, p. 25, tradução nossa) a criança tem prazer ao realizar previsões repetitivas, “desde o começo a criança é ativa

na busca pela regularidade no mundo que a rodeia. Ela é ativa de uma forma unicamente humana, convertendo a experiência em estruturas com fins determinados, típicos de sua espécie”.⁷³

Partitura 21 – Exemplos de condutas vocais na Variação 3.

The musical score is divided into two systems. Each system has two staves: the top staff is for the baby (Bebê) and the bottom staff is for the mother (Mãe).
 System 1: The mother's staff shows a vocalization starting with a glissando (wavy line) and a note, marked with 'Mm' and 'mf'. A red arrow points from this to the baby's staff, which shows a similar glissando and note, also marked with 'Mm' and 'mf'.
 System 2: The mother's staff shows a vocalization starting with a glissando and a note, marked with 'Mm' and 'mf'. A red arrow points from this to the baby's staff, which shows a similar glissando and note, marked with 'Mmm'.

Fonte: a autora.

A brincadeira sonoro-musical *Variação 3*, dentre os cinco analisados, é aquela em que se pôde observar a maior modificação nas condutas vocais do bebê e, portanto, optou-se por analisá-la no que diz respeito às ações de Francisco e Helena. Nessa *Variação* é a mãe quem convida o bebê à brincadeira e Francisco responde com o mesmo timbre e desenho melódico de um glissando ascendente, que parte da mesma nota final do gesto vocal de Helena.

Logo após duas vocalizações dele, a mãe o imita, seguindo com o mesmo comportamento das brincadeiras precedentes. A segunda vocalização que ela realiza é quase igual à da criança – inicia-se com o glissando um tom acima, finaliza apenas meio tom abaixo e produz um som longo, como ele tinha feito. Observa-se que a imitação se dá com o uso do mesmo desenho melódico dos dois gestos vocais de Francisco.

Sem demora, Francisco faz cinco gestos sonoros em sequência e ela não o interrompe; aguarda a última e, só então, o imita. Ao repetir as próprias vocalizações, o bebê abaixa um pouco a cabeça, tensiona ligeiramente os músculos da face, demonstrando esforço ao produzir

⁷³ “Desde el comienzo el niño es activo en la búsqueda de regularidade em el mundo que lo rodea. El niño es activo de una forma unicamente humana, convirtiendo la experiencia em estructuras con fines determinados típicas de su especie”, no original.

os sons. Essa sucessão de vocalizações repetidas soa como um exercício de experimentação da própria voz e como um ato de insistência, de afirmação de algo a ser dito. Helena imita o desenho melódico e a região do quinto gesto vocal de Francisco, reproduzindo, inclusive, a última nota que ele fez. Então, o bebê imita o desenho melódico, com alteração da altura e duração e a mãe faz o mesmo, na sequência. Note-se que o timbre e a intensidade são mantidos neste trecho da brincadeira sonoro-musical.

Partitura 22 – Exemplo de vocalizações em sequência e imitação de contornos melódicos.

Bebê

Mãe

Mm

Mmmm

Mmm

2

3

4

5

Mm

Mm

Mm

Mm

Mantém desenho melódico e muda para região mais grave.

Imita desenho melódico na região grave.

Imita desenho melódico na região aguda.

Mm

Mm

Fonte: a autora.

Destaca-se o ato de não interrupção, de espera e escuta da mãe, em relação aos sons do bebê. Nesta cena, da mesma forma que se dá com Naná e Marcelo, as brincadeiras não têm um objetivo para acontecer. Pais e bebês passam um tempo juntos pelo prazer de ali se encontrarem e seus gestos vocais, junto de seus modos de interagir criam uma brincadeira sonoro-musical despreocupada, que se dá sem uma finalidade óbvia e/ou imediata. Diferentemente do que ocorre na Cena de Nininha e Ju, em que a intenção da mãe – alimentar a filha –, perpassa a subjetividade de seus modos de se expressar e se comunicar, bem como do desejo de passarem um tempo juntas.

Ju cria um motivo musical e uma canção a partir de uma vocalização específica do bebê. Ela explicou que estava na fase de apresentar legumes para Nininha e essa era a vez do quiabo. Ao oferecer esse alimento à filha, esta o chamou de *Popó*, entoando um motivo musical, da mesma maneira que fez, no início da *Improvisação em duo sobre a canção do quiabo*, quando a mãe pede para Nininha cantar a musiquinha para o quiabinho.

Partitura 23 – Motivo musical do "Pópó".

Partitura 23 – Motivo musical do "Pópó".

Bebe

Mãe

Você quer um quiabinho? Olha mais um quiabinho! Ããã... Canta então a musiquinha bem linda pro quiabinho!

Bebe

Mãe

Apó-poo

Pó - poo

Fonte: a autora.

A mãe declarou ter ficado impressionada com a habilidade da filha para criar um motivo musical e no mesmo momento compôs uma canção, a partir desse gesto vocal do bebê; ela considerou a situação de interação interessante para ser gravada e encaminhada para esta pesquisadora.

Vê-se aqui a parentalidade intuitiva em ação, pois, rapidamente, a mãe interage com a filha, buscando atendê-la em sua necessidade de comer, bem como incentivá-la a explorar a musicalidade então revelada e, ainda, enviar os feitos de Nininha para serem estudados em uma pesquisa acadêmica.

Ressalta-se que a canção e a brincadeira têm eficiência em fazer com que Nininha, finalmente, coma o quiabo, mesmo com muita recusa anterior por parte dela, por meio de gestos de cruzar os braços, expressões faciais de ira e de outras ações, como bater com a mão no garfo com que a mãe lhe oferece a fruta. Essas atitudes são acompanhadas, ou não, de vocalizações diferentes, em termos dos parâmetros sonoros, daquelas feitas ao aceitar a comida. Observa-se que essas diferenças de estado ânimo da criança em relação ao alimento, refletem-se claramente

na organização sonora da improvisação vocal, colocando em evidência o quanto a experiência se conecta com estado emocional do bebê.

Logo após cantar a canção para Nininha e convidá-la ao diálogo com o uso do *manhês*, o bebê pronuncia o motivo musical do “Popó” e Ju a imita. Na sequência, a criança mantém o motivo rítmico e o timbre, modificando a altura. Após essa interação inicial, bem como o restante da *Improvisação em duo* e da *Coda*, a mãe segue criando motivos baseados nas sílabas “PÓ” e “PÔ”, em formato de arpejos, na maioria das vezes, e Nininha cria gestos sonoros diferentes, mantendo constante apenas a intensidade e o timbre.

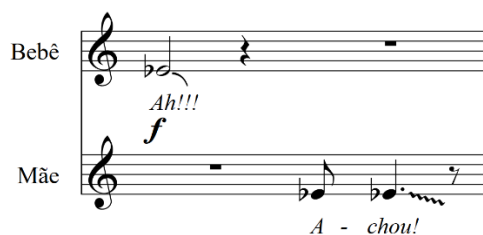
Infer-se que o fato de a mãe ter o desejo de que o bebê coma faz que ela seja mais ativa, no que diz respeito ao comportamento parental intuitivo, em relação às interações das demais díades. Nininha também demonstrou ser muito ativa e insistente, ao participar da *Improvisação em duo*, onde identificam-se cinquenta por cento de cada um dos tipos de vocalização: as **provocativas** e as **repetidas** e da *Coda*, em que se observam setenta e cinco por cento de **gestos vocais provocativos** e vinte e cinco por cento de **repetitivos**. Ressalte-se que, no caso das destas vocalizações, trata-se da repetição dos próprios gestos sonoros.

A partir deste cenário, ambas interagem por meio de gestos vocais com desenhos sonoros diferentes, compostos por elementos musicais comuns que flutuam ao longo da brincadeira; desse modo, fica difícil identificar quem influenciou quem. A interação de Nininha e Ju se dá como uma conversa repleta de perguntas e respostas, concordâncias e discordâncias, provocações e carinhos, em um clima de liberdade, confiança e intimidade.

Em termos de interação, a díade Francisco e Helena demonstra ter muita sintonia, pois o diálogo é fluente, as trocas de turno ocorrem de modo ágil; seus gestos vocais estão interrelacionados em sua maioria, no que diz respeito aos elementos musicais que os caracterizam. Destaca-se o uso de *manhês*; e observe-se, no caso desta díade, que a altura da vocalização do bebê influencia a entonação da mãe.

Na primeira brincadeira sonoro-musical travada pela díade citada, Helena utiliza o *manhês* para falar com o bebê e, logo na primeira palavra – *achou!* –, ela reproduz a mesma altura da vocalização dele – Eb3 – demonstrando que o som do bebê se impregnou na vocalização da mãe.

Partitura 24 – Exemplo de *manhês* com mesma altura da vocalização do bebê.



Fonte: a autora.

Reconhece-se que ela utilizou o *manhês*, pois tanto na resposta – *achou!* – como nas duas perguntas – *cadê?* –, Helena utiliza uma entoação exagerada e melodiosa, com última sílaba alongada e, ainda, com grande eficiência na manutenção e regulação da atenção de Francisco.

Uma vez que os bebês têm preferência ao discurso parental, têm prazer em atender e responder ao *manhês* (MALLOCH, 1999/2000), cabe ressaltar a utilização desse modo intuitivo de falar de Helena, logo no início da brincadeira; do mesmo modo, Ju, ao oferecer o alimento para a filha e/ou pedir para cantar a *Canção do quiabo*, e como, também, Marcelo, ao saudar Naná, por meio do *paiês*, a convida à *Brincadeira responsorial*.

Em todas as situações expostas, o *manhês* ou *paiês* foi eficiente. No caso de Helena e Marcelo, propiciou longas conversas com seus bebês e, no de Ju, foi eficaz ao fazer o bebê aceitar a comida. Esclarece-se que, nos momentos em que Nininha recusava a fruta, a mãe pedia que ela cantasse para o quiabo e, prontamente, o bebê cantava o motivo melódico do “Popó” e, ainda, pegava o quiabo para comer.

Considera-se importante explicar, neste momento, que ao trazer as características dos comportamentos das três díades em paralelo, não se pretende compará-los para avaliá-los qualitativamente, mas sim identificar e estudar suas singularidades, a fim de encontrar pistas para a atuação do educador musical que intenta trabalhar **com** o bebê.

Um aspecto recorrente nas brincadeiras sonoro-musicais analisadas diz respeito ao olhar. As quatro cenas apresentam diversas situações de brincadeiras, nas quais os bebês **não** estão fazendo contato visual com seus pares – pai ou mãe. Dessa forma, eles não veem as expressões faciais do adulto e torna-se perceptível que o veículo afetivo necessário para que a situação de brincadeira se dê está na carga emocional incrustada nas vocalizações e no diálogo.

A musicalidade comunicativa originária persiste ao longo da vida na voz, responsável maior pelo significado conotativo das palavras, talvez o mais poderoso sistema simbólico da comunicação verbal humana. Há duas expressões humanas de um estado mental – a palavra e a voz. Não há palavras sem voz, mas há voz sem palavras – no grito, no riso, no trauteio, na vocalize! – ou seja, o canto sem palavras. Diferem uma da outra estas duas formas de expressão em que a palavra é, essencialmente, a expressão de um pensamento ou ideia, e a simples voz é a expressão de uma emoção. A voz trêmula que afirma, afirma com palavra e nega com a voz. A ideia e a emoção separam-se onde se unem. (GIL, 1993 *apud* FONSECA; PARIZZI, 2016, p. 263).

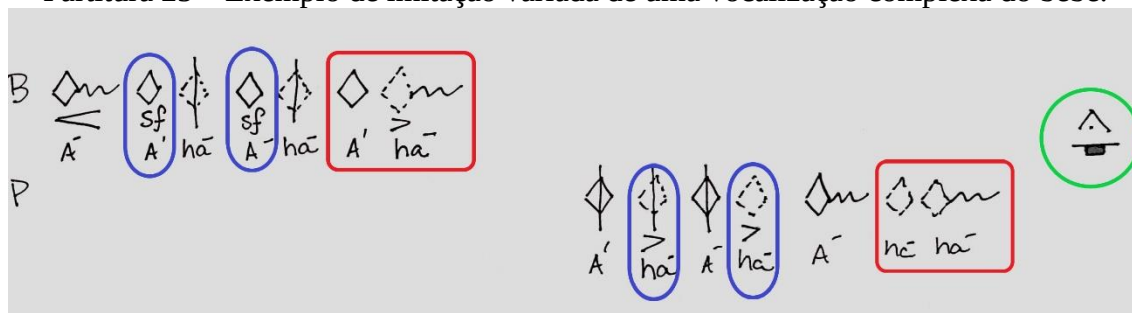
Naná foi o bebê que menos fez contato visual com o pai e, mesmo assim, demonstrou ser bastante provocativa, como já dito anteriormente. Muito ativa, explorou intensamente a própria voz ao “trocar ideias” sonoras com o pai, carregadas de afetividade; setenta por cento de suas vocalizações na *Brincadeira responsorial* foram **provocativas**. Ora, sabe-se que ao ser provocativo, a intenção do bebê é chamar a atenção do outro.

O comportamento musical do bebê com a intenção de chamar a atenção das pessoas poder ser considerado como 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 *apud* PARIZZI, 2006, p. 41).

Ela faz um intenso uso do silêncio; ao se observar suas expressões faciais e gestos corporais, torna-se claro que Naná usa esse espaço para elaborar sua ação vocal. Logo após vocalizar, seu gestual sutil e muito expressivo demonstra a espera da resposta do pai. Então, a pouca movimentação corporal de Naná relaciona-se com uma forte concentração nos atos de vocalizar e esperar a resposta de Marcelo.

É importante ressaltar que, por mais longa que fosse a pausa desse bebê, o pai não intervinha na brincadeira sonoro-musical, enquanto não fosse convidado pela filha; recorde-se que, por esse motivo, chamou-se a interação desse *duo* de *Brincadeira responsorial*. Na maior parte de suas vocalizações, Marcelo tentava imitar o bebê, por mais complexo que fosse o motivo ritmo criado por Naná e mais difícil fosse o timbre utilizado por ela.

Partitura 25 – Exemplo de imitação variada de uma vocalização complexa do bebê.



Fonte: a autora.

É possível observar, na Partitura 25, o esforço de Marcelo para imitar Naná, ao se verificar que há a mesma quantidade de vocalizações no gesto sonoro de ambos; a tentativa de reproduzir o mesmo motivo rítmico do bebê foi possível, ao se identificar um conjunto de sons longos e curtos com imitação idêntica das durações ao final – destaque em vermelho; e também o uso de sons fortes na segundas e quartas vocalizações, marcadas em azul e anotadas com o símbolo de *sforzato* no gesto sonoro da criança, e com símbolo de acentuação no do adulto. Optou-se por essa diferenciação na grafia dessa brincadeira, devido à diferenciação percebida pela pesquisadora na produção desse som forte.

Enfatiza-se, também, a pausa após a vocalização do pai, que representa o silêncio, a espera por uma nova atuação do bebê. Marcelo está ali para brincar e atender aos chamamentos da criança. Ele relatou que, nesse período, Naná gostava muito de brincadeiras com alternância de turnos e que, usualmente, ele se cansava e encerrava a brincadeira. Marcelo enviou várias brincadeiras desse tipo para a pesquisadora e foi observado que nenhuma delas tinha começo e fim, pois a brincadeira de Naná já estava acontecendo antes de ele começar a filmar e continuava depois que ele parava a gravação.

Naná é o bebê mais jovem, entre os pesquisados. Tinha oito meses no início da pesquisa das brincadeiras sonoros interativos com o pai que, como os demais bebês – Francisco e Nininha –, tem pleno domínio da intersubjetividade e assume seu papel na brincadeira de modo que ambos, pai e filha, “sabem como sinalizar ao outro e como fazer os ajustes necessários” (STERN, 1991, p. 66) para que o diálogo se mantenha e seja efetivo.

Note-se, que apesar da dependência do adulto para que a brincadeira sonoro-musical aconteça, o bebê toma parte nessa experiência como se, realmente, estivesse uma cabeça acima de sua própria altura, nos termos da fase de desenvolvimento em que se encontra, sendo possível sugerir que as brincadeiras sonoro-musicais são fonte de desenvolvimento e criam a Zona de Desenvolvimento Iminente. Em conformidade com a ideia de Malloch (1999/2000 apud PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 37) de que o bebê é capaz de interagir, valendo-se de sua musicalidade comunicativa, “às vezes como receptor, outras vezes como emissor, em um rico processo de comunicação, essencial para sua sobrevivência e desenvolvimento”.

A partir do exposto fica evidente as diferenças entre os pais para cuidar e educar de seus filhos, como também que essas diferenças perpassam as características musicais dos gestos vocais de ambos os integrantes da díade ao travarem um diálogo intersubjetivo.

Isso quer dizer que os modos de proteger, alimentar, estimular estão atravessados de **conteúdos culturais** e são uma instância primária do ensino de características da cultura que os adultos oferecem aos seus bebês. Para isto, a **parentalidade intuitiva** faz uso, entre outros, de certos recursos inatos. A **musicalidade comunicativa** é um destes recursos. (SHIFRES, 2007, p. 15, grifo nosso, tradução nossa⁷⁴).

Esclarece-se que, ao se analisar o *manhês/paiês* e os modos de interagir dos pais durante as brincadeiras, levou-se em consideração o contexto histórico e as informações que eles passavam para a pesquisadora por meio das entrevistas, que foram se tornando conversas afetuosas. Tanto as duas mães como o pai relataram o anseio de estar com seus bebês, acompanhar e contribuir para o pleno desenvolvimento deles. Eles disseram, ao longo das entrevistas, que trabalhavam muito dentro de casa, na época das gravações dos vídeos, não contavam com apoio educacional escolar e não podiam trazer pessoas fora do convívio familiar para colaborarem com os cuidados do bebê e afazeres domésticos, devido à pandemia da COVID-19. Com isso, foi difícil encontrar espaço nas agendas dos pais para estarem com seus bebês e quando esse espaço era conquistado, nem sempre ambos estavam com saúde ou, mesmo, com disposição para dialogar e jogar. Neste cenário, a possibilidade de passar um tempo junto com qualidade era valorizada e desejada.

5.2 PARÂMETROS SONOROS EM EVIDÊNCIA NAS VOCALIZ[AÇÕES] DOS BEBÊS FRANCISCO, NININHA E NANÁ

A **altura** fica em evidência nas vocalizações de Franciso e Nininha; ambos fazem uso desse parâmetro sonoro de modo a formar intervalos musicais, motivos melódicos e sons únicos. Francisco brinca com a altura combinada com a **duração** e o **timbre** ao produzir **vocalizações provocativas** na maior parte de sua atuação nas brincadeiras sonoro-musicais. De quarenta vocalizações, identificaram-se vinte e uma provocações referentes à altura, dezoito relacionadas ao timbre e vinte relativas à duração.

De quinze atuações de Nininha nas brincadeiras, oito vocalizações provocativas se referem à **altura** e à **duração** e seis relacionam-se ao **timbre**. Ela combina as durações de modo a criar ritmos com métrica, tanto que foi necessário utilizar fórmula de compasso para transcrever seus gestos vocais em partitura; Franciso faz uso de sons longos e curtos, de modo livre, sem métrica, que resultam em desenhos rítmicos, repetidos ao longo da brincadeira, por

⁷⁴ “Esto quiere decir que los modos de proteger, alimentar, estimular están atravesados de los contenidos de la cultura y son una instancia primaria de la enseñanza de los rasgos de la cultura que los adultos ofrecen a sus infantes. Para esto, la parentalidad intuitiva se vale, entre otros, de ciertos recursos innatos. La musicalidad comunicativa es uno de tales recursos”, no original.

ele e por sua mãe. Pode-se verificar ambas as formas de combinar durações nas Partituras 26 e 27.

Partitura 26 – Exemplo de ritmos com métrica de Nininha.

The musical score for Partitura 26 is divided into two systems. Each system features two staves: 'Bebê' (Baby) on top and 'Mãe' (Mother) on the bottom. The time signature changes across the measures: 5/4, 4/4, 2/4, 4/4, and 5/4.

System 1:

- Bebê:** The first measure (5/4) contains the vocalization 'Mm, Mm, Mm, Mm.' and is highlighted with a red box. The second measure (4/4) contains 'Po, po, po.' and is highlighted with a blue box. The third measure (2/4) has a whole note rest. The fourth measure (4/4) has a whole note rest. The fifth measure (5/4) has a whole note rest.
- Mãe:** The first measure (5/4) contains 'Pó, pó, po, pó.' The second measure (4/4) has a whole note rest. The third measure (2/4) has a whole note rest. The fourth measure (4/4) has a whole note rest. The fifth measure (5/4) contains 'Pó, pô, pô.'.

System 2:

- Bebê:** The first measure (5/4) has a whole note rest. The second measure (4/4) has a whole note rest. The third measure (2/4) contains 'Po, po, po.' and is highlighted with a red box. The fourth measure (4/4) has a whole note rest. The fifth measure (5/4) has a whole note rest.
- Mãe:** The first measure (5/4) contains 'Pó, pó, pó, pó.' The second measure (4/4) has a whole note rest. The third measure (2/4) has a whole note rest. The fourth measure (4/4) contains 'Pó, pô, pô.' The fifth measure (5/4) has a whole note rest.

Fonte: a autora.

Partitura 27 – Exemplos de combinações livres entre durações de Francisco.

The musical score consists of five systems, each with two staves: 'Bebê' (Baby) and 'Mãe' (Mother). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like *mf*. Below the staves, there are labels for vocalizations: 'Mm', 'Brbrbr', and 'Mmrrrr'. Some sections are highlighted with colored boxes: red, blue, and green. A text box in the fourth system reads: 'Longo período de silêncio. Interação com objetos.'

System 1: Baby's staff has a melody starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first measure is marked 'Mm' and *mf*. The second measure is highlighted with a red box and labeled 'Mm'. The third measure is highlighted with a blue box and labeled 'Mm'. The mother's staff is mostly silent.

System 2: Baby's staff has two measures highlighted with green and red boxes, both labeled 'Mm'. The mother's staff has a vocalization 'Brbrbr' in the third measure.

System 3: Baby's staff has a measure highlighted with a green box labeled 'Mmrrrr'. The mother's staff has a vocalization 'Mm' in the third measure.

System 4: Baby's staff has a measure highlighted with a green box labeled 'Mm'. The mother's staff has a vocalization 'Bbrbr' in the third measure. A text box indicates a long period of silence and interaction with objects.

System 5: Baby's staff has two measures highlighted with red boxes, both labeled 'Mm'. The mother's staff has a vocalization 'Brbrbr' in the third measure.

Fonte: a autora.

Recorde-se que as brincadeiras sonoro-musicais travadas por Francisco e Helena, receberam o título de *Tema e Variações*, pois saltou aos olhos desta Pesquisadora o fato de as brincadeiras, desde a segunda até à quinta, desenvolverem-se a partir dos elementos musicais

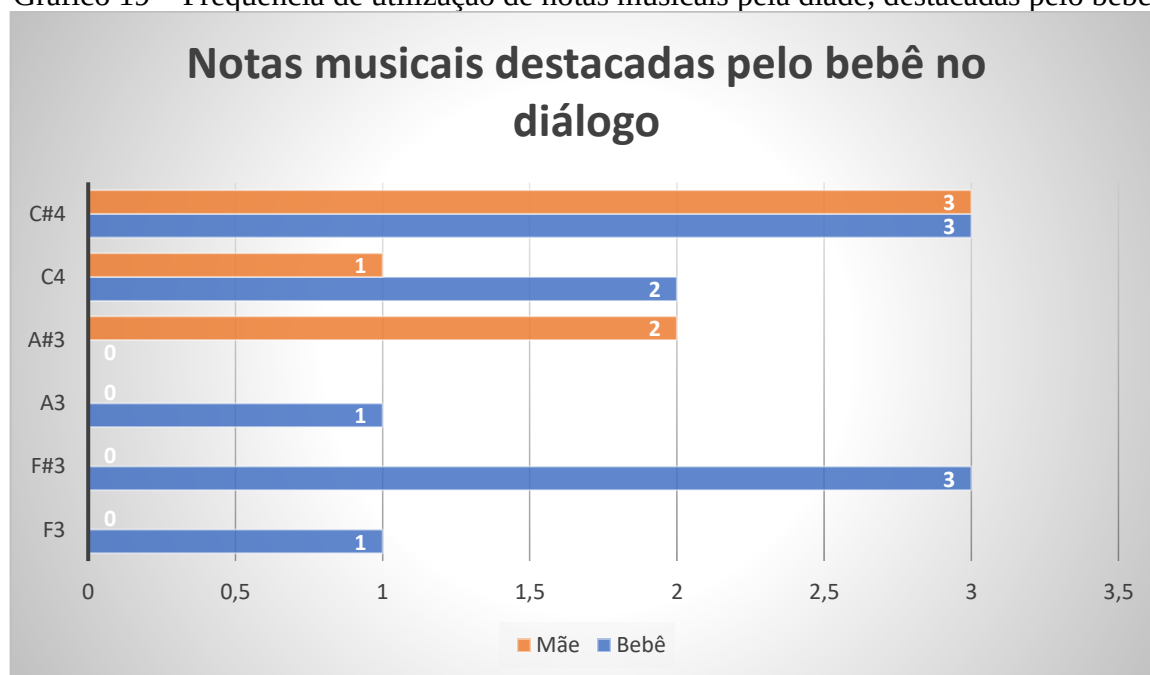
apresentados logo na primeira, como ocorre em uma peça musical na forma de *Tema e Variações*.

No *Tema*, o bebê explora em seu máximo potencial a própria voz e todos os parâmetros sonoros tornam-se evidentes. Somente nas *Variações* é que a altura passa a ter destaque em relação aos demais parâmetros.

Na *Variação 1*, a brincadeira se inicia com um intervalo de terça maior – A3 e faz um glissando para C#4. Esse C#4 é a nota mais aguda; as notas F#3 e F3, também pronunciadas por Francisco, são as mais graves. Todo diálogo gira em torno de F3 – F#3 – A3 – A#3 – C4 – C#4, sendo que as notas F#3 e C#4, as quais formam um intervalo de quinta justa, são reforçadas pelo bebê.

Observa-se que a criança faz um único F3 – o tom mais grave –, que ele utiliza para finalizar a brincadeira e pode ter sido modificado pela influência do movimento corporal de cair ao chão.

Gráfico 19 – Frequência de utilização de notas musicais pela díade, destacadas pelo bebê.



Fonte: a autora.

Neste segmento, apresentam-se as frequências das notas utilizadas pela díade, por meio de um gráfico, pois a exploração das alturas é a característica mais marcante desta brincadeira, por girar em torno das notas que formam a tríade de Fá sustenido maior – F#3, A#3 e C#4.

Essa análise foi realizada com base na teoria da música Pós-tonal, sem a intenção de se dar um novo significado aos gestos vocais do bebê, mas sim, de ressaltar suas características,

utilizadas na música contemporânea. De acordo com o teórico e pesquisador americano da música do século XX, Joseph N. Straus (2012, p. 144), uma peça musical pode ter notas ou classes de notas como centro, sem ser tonal. “Toda música tonal é cêntrica, focalizada em classes de notas ou tríades específicas, mas nem toda música cêntrica é tonal. Mesmo sem os recursos da tonalidade, a música pode ser organizada em torno de centros referenciais”.

Considera-se importante destacar essa particularidade nas brincadeiras travadas por Franciso e Helena, pois boa parte das pesquisas que estudam as características musicais de protoconversações ou as habilidades dos bebês para reconhecer e produzir sons vocais, tomam como base a música tonal. Ao se analisar as competências da criança relacionadas ao canto, somente para se citar um exemplo, utilizam-se, como base, canções tradicionais da infância, ou músicas convencionais da cultura ocidental, o que pode ser comparado com a performance do adulto (TREHUB, 2016; TREHUB; HANNON, 2005).

Nas brincadeiras sonoro-musicais, não se encontra estrutura e padrões nas interações entre o bebê e suas mães ou seu pai, que sejam semelhantes às das canções e jogos rítmicos tradicionais da cultura infantil; isso se dá, principalmente, por seu caráter improvisatório, desenvolvido por meio da interação espontânea do bebê e da parentalidade intuitiva do adulto. Por esse motivo, a tabulação dos dados e a transcrição em partitura musical tradicional e não-convencional foram essenciais na busca de elementos musicais recorrentes, uma vez que se tem ciência da busca da criança por estrutura e padrões, inclusive nas ações do outro, para o aprendizado da língua materna (BRUNER, 1986) e para o aprendizado da música⁷⁵ (GORDON, 2000a).

Para além de uma estrutura e de padrões fixos, percebeu-se que as alturas encontradas como centro na *Variação 1*, ficaram impregnadas na memória musical de Francisco. Depois de um tempo em silêncio, explorando o próprio corpo e o espaço no qual estava inserido, ele iniciou uma nova brincadeira sonoro-musical – *Variação 2* –, que, ao ser analisada, mostrou as notas F#3, A3, A#3/Bb3 e C#4 em seus primeiros gestos vocais. Esclarece-se que esta brincadeira não se desenvolve em torno das referidas notas musicais; elas aparecem em meio a novas variações dos parâmetros sonoros, em especial, altura e timbre, como se pode observar na Partitura 28.

⁷⁵ Esclarece-se que Edwin Gordon (2013, p. 36, tradução nossa) criou a Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar com o objetivo de “explicar como crianças pequenas podem ser guiadas para entender música, semelhante ao caminho que eles são naturalmente e continuamente orientados na compreensão de sua língua falada”, baseado na música modal e tonal.

Partitura 28 – Exemplo de alturas memorizadas por Francisco.
Variação 2

Helena (mãe) e Francisco (bebê)

The musical score is divided into four systems, each representing a short interaction between the mother and the baby.

- System 1:** The baby starts with a vocalization "Mm Hãm" (circled in blue). The mother responds with "Mm Hã Hããm" (circled in blue). A green number "3" is above the baby's second vocalization.
- System 2:** The baby vocalizes "Mm" (circled in blue) and "Áárrr-á" (circled in blue). The mother responds with "Mm" (circled in green) and "Á" (circled in green). A green number "5" is above the baby's second vocalization.
- System 3:** The baby vocalizes "Á" (circled in blue) and "Rrrr Rr" (circled in blue). The mother responds with "Á" (circled in blue) and "Kchch" (circled in blue). A green number "5" is above the baby's second vocalization.
- System 4:** The baby vocalizes "Mm" (circled in blue) and "Mm" (circled in blue). The mother responds with "Mm" (circled in blue) and "Mmm" (circled in blue). A green number "5" is above the baby's second vocalization.

Transcrição e editoração: Monique Traversim
 Fonte: a autora.

O padrão de comportamento de ambos continua o mesmo na *Variação 2*. A mãe imita o contorno melódico do bebê logo na primeira vocalização e ele segue explorando mais e mais a própria voz, com ênfase nos mesmos parâmetros anteriormente mencionados, de altura e timbre. Helena mantém o timbre, a duração, faz o glissando ascendente e repete a mesma nota

final dos glissandos de Francisco, de números três e cinco – notas C#4 e F4 – destacadas em verde na Partitura 28. Somente na sexta vocalização ele imita o timbre de Helena, mas logo em sequência, faz um som gutural sem altura definida, que até então não tinha aparecido.

As duas vocalizações finais retornam para o padrão do glissando ascendente com nota inicial e final definidas, a primeira nota mais longa e o uso do som “mm”. Destaque-se o intervalo de meio tom entre a nota inicial e a final do glissando, que seguem o padrão do gesto vocal da mãe, realizado antes de fazer o som “kchch”, sem altura definida.

Partitura 29 – Exemplo de repetição de Francisco do padrão de alturas após pausa longa.

The musical score for Partitura 29 illustrates the vocal interactions between a mother (Mãe) and a baby (Bebê). The score is divided into two systems. In the first system, the mother's vocalization 'Á' is followed by a red circle containing a glissando, and the baby's response 'Rrrr' and 'Rr' is shown. In the second system, the mother's 'Kchch' is followed by the baby's 'Mm' and 'Mmm'. A green box highlights the baby's initial 'Mm' and a red box highlights the mother's 'Kchch'. Red lines connect the mother's 'Á' to the baby's 'Mm' and 'Mmm'.

Fonte: a autora.

Desde o *Tema* até aqui, Francisco vinha fazendo glissandos ascendentes que formavam intervalos entre a terça menor e a quinta aumentada. Note-se que essa diminuição do intervalo para segunda menor se deu após a vocalização da mãe com o mesmo intervalo. Interessante observar que Helena faz um som ruidoso e o bebê faz uma pausa mais longa, se comparada às demais realizadas. Pode-se inferir que o som da segunda menor tenha ficado na memória da criança e essa pausa realizada tenha sido utilizada para elaborar sua próxima vocalização, uma vez que “o silêncio permite assimilar, ouvir interiormente, rever na imaginação sonora aquilo que foi previamente apresentado” (RODRIGUES, 2000, p. 34).

A mãe termina a sua improvisação com glissando descendente, a partir da última nota do bebê – C#4. Note-se que ela faz o desenho melódico inverso ao de Francisco, que poderia ser interpretado como uma provocação para a brincadeira seguir em frente. Helena faz esse som

uma vez e espera, faz mais uma vocalização, mas, da mesma maneira que agiu nas outras brincadeiras, Francisco não segue na brincadeira – ele já a tinha encerrado.

Seria possível analisar a vocalização da mãe como encerramento da brincadeira, visto que os pais tendem a usar desenhos melódicos “descendentes para acalmar um bebê superexcitado, ou para finalizar uma sequência de trocas de turnos” (PAPOUSEK, 1996, p. 95-96, tradução nossa⁷⁶), como acontece neste exemplo estudado. Helena usa glissandos descendentes no *Tema* e nas *Variações 2, 3 e 4*; somente na *Variação 1*, ela repete os sons curtos de Francisco, que sempre encerra a brincadeira. Ao que parece, a mãe apreende esse comportamento do bebê. A criança finaliza três brincadeiras com sons únicos e curtos, e dois com glissando ascendente, com notas inicial e final definidas.

A brincadeira sonoro-musical *Variação 4* tem seu centro nas notas B3 e A#3/Bb3, que estão presentes em oito das onze vocalizações de Francisco. Ele retoma a mesma conduta vocal da *Variação 3*, faz cinco glissandos ascendentes em sequência, mas desta vez faz três com a mesma altura – a partir da nota B3 com chegada em D4 – e, mesmo após a mãe fazer um gesto sonoro totalmente diferente em termos de altura, timbre e duração, ele vocalizou retomando o timbre inicial, na produção do som “Mm” –, que inicia com o B3, passa pelo A# e volta para o B3. Este gesto sonoro que vai e volta para a mesma nota passando por meio tom, apareceu duas vezes, com mudança na duração e na altura na *Variação 1*, pela primeira vez e, depois, mais duas vezes na *Variação 4*, com mudança somente na altura, como se pode conferir nos destaques em verde das Partituras 30 e 31.

Francisco faz outra vocalização, em seguida, retomando um timbre utilizado na *Variação 1* – “Mmrrr”, que termina no Bb3 e volta para o mesmo motivo B3, A#3, B3. Francisco segue com um glissando descendente longo, que se inicia no Bb3, enquanto a mãe imita o movimento sonoro do bebê, porém com maior amplitude e outro timbre. Destaque-se a imitação do desenho melódico por parte da mãe.

Outra novidade referente à altura, diz respeito à primeira vocalização em que Francisco não faz uma glissando, mas passa por quatro tons de meio em meio tom, como se pode conferir na Partitura 30.

⁷⁶ “[...] they use falling melodies for soothing a hyperaroused infant, or for ending a turn-taking sequence”, no original.

Partitura 30 – Exemplos das características musicais das vocalizações de Franciso na Variação 3.

The musical score for Partitura 30, Variation 3, illustrates the vocalizations of Franciso. It is organized into three systems. The first system shows the 'Bebê' (Baby) and 'Mãe' (Mother) parts. The 'Bebê' part has a blue box around the first measure, which is labeled 'Mm' and 'mf'. Red arrows point from the 'Bebê' staff to the 'Mãe' staff and from the first 'Sop.' staff to the second 'Sop.' staff. Yellow curved lines are placed above the first 'Bebê' and the first 'Sop.' staves. The second system shows two 'Sop.' staves. The first 'Sop.' staff has a yellow curved line above it and a red arrow pointing to the second 'Sop.' staff. The second 'Sop.' staff has a red arrow pointing to the first 'Sop.' staff. The third system shows two 'Sop.' staves. The first 'Sop.' staff has a green circle around a note labeled 'Mm' and another green circle around a note labeled 'Mm'. The second 'Sop.' staff has a green circle around a note labeled 'Mm'. The notes are labeled 'Mm' and 'mf'.

Fonte: a autora.

O desenho melódico destacado em verde parece ser uma modificação dos sons curtos, o que pode ser identificado tanto pela escuta, quanto pela sua escrita em partitura, na *Variação 1*. Coloca-se a seguir a Partitura 31, da referida brincadeira sonoro-musical para se verificar o que o bebê faz com a voz.

Partitura 31 – Exemplos das características musicais das vocalizações de Francisco na Variação

1.
Variação 1

Helena (mãe) e Francisco (bebê)

The musical score for Variation 1 is presented in two systems. The first system features a vocalization by the baby (Bebê) on a treble clef staff, marked with a glissando line and a red circle around a specific note. Below it, the mother's (Mãe) vocalization is shown on a similar staff. The second system continues with another vocalization by the baby (Bebê), also circled in green with a red 'X' above it, and the mother's (Mãe) response below. The score includes dynamic markings such as *mf* and *p*, and various musical notations including glissandos and notes.

Transcrição e editoração: Monique Traverzim
 Fonte: a autora.

Pôde-se identificar que Francisco faz uso dos parâmetros sonoros em suas vocalizações de modo a formar motivos melódicos e rítmicos, com destaque para a altura, pois a maior parte de seus gestos vocais formam um intervalo ascendente em glissando com nota final e inicial definidas, com pequenas variações na duração e poucas vezes no timbre. A intensidade foi mais explorada na brincadeira de esconde-esconde, presente *no Tema*.

Das quarenta vocalizações desse bebê, **vinte e sete** foram glissandos; sendo **vinte e dois ascendentes** com nota inicial e final definidas, um mesclado – sobe, desce, sobe e desce; na primeira vocalização da *Variação 2* –, dois gestos vocais eram glissandos descendentes e dois glissandos ascendentes, com nota inicial e final definidas e com glissando descendente curto sem nota final definida – quarta e sexta vocalizações da *Variação 3*.

Além de criar seus próprios contornos melódicos, que em sua maioria formam intervalos musicais, Francisco imitou alguns dos realizados por sua mãe.

Partitura 32 – Exemplo de imitação de Franciso de alturas e intervalos na Variação 2.

Bebê

Mãe

intervalo de 6 M

intervalo de 4 J

intervalo de 4 dim

intervalo de 5 dim

Mm

Áárrr-á

Rrrr

Rr

?

Á

Kechh

Fonte: a autora.

Partitura 33 – Exemplo de imitação de altura na Variação 3.

Bebê

Mãe

intervalo de 5 J

intervalo de 3 m

Mm

mf

Fonte: a autora.

Partitura 34 – Exemplo de imitação de Franciso de alturas e intervalos na Variação 3.

Bebê

Mãe

intervalo de 3 M

intervalo de 3 m

Mm

Fonte: a autora.

Aponte-se que eram todos glissandos ascendentes com nota inicial e final definidas, que aparecem na *Variação 2*, como se pode ver na Partitura 32 – e que o bebê imita em sua quarta e sexta vocalização, produzindo a mesma nota final de Helena. Na *Variação 3*, ao se observar as Partituras 33 e 34, é possível verificar que Franciso faz a imitação no primeiro e no oitavo gestos vocais, a partir do último som produzido pela mãe. Ele entoia a mesma nota F4 cantada pela mãe, porém, ele a entoia uma oitava abaixo – F3. É curioso notar que a segunda imitação da *Variação 2* se dá com intervalos diminutos – o adulto produz uma quarta diminuta e a criança imita com uma quinta diminuta. Na *Variação 3*, também na segunda imitação, ela faz quase a mesma distância entre uma nota e a outra – uma terça maior no canto da mãe, que o bebê emite em outra região, e em terça menor.

Tanto a habilidade de Francisco a respeito da imitação do desenho melódico das vocalizações do adulto quanto a destreza para a criação de gestos vocais com glissandos estão de acordo com um apontamento do pesquisador inglês da área de psicologia da música, John A. Sloboda (2008) ao dizer que,

Um comportamento muito mais comum que pode ser musicalmente relevante é a habilidade dos bebês de imitar o contorno entoacional da fala. Isso faz parte da exploração vocal pré-fala, também conhecida como ‘balbúcio’. Este balbúcio melódico é composto primordialmente de glissandos em microtons, movimentos suaves em uma gama de alturas. (SLOBODA, 2008, p. 265).

Enquanto Francisco imitou o contorno das vocalizações do adulto, Nininha fez uma imitação mais próxima à do canto tradicional. Destaque-se que Nininha imitou a voz cantada de sua mãe, ao executar o motivo melódico, que seria a base para a *Canção do quiabo*, o que sugere um comportamento musical intencional. De acordo com Sloboda (2008, p. 264), “o primeiro sinal de comportamento intencional de tipo musical parece consistir na habilidade que alguns bebês têm de imitar alturas cantadas”.

Além do exposto, observa-se que Nininha tem clara intenção de imitar o motivo melódico e rítmico vocalizado pela mãe, pois repete todos os parâmetros sonoros musicais analisados, menos as alturas, que diferem em apenas meio tom – o que pode ter ocorrido por não ter, ainda, completo domínio de seu aparelho fonador – que se encontra em desenvolvimento. Nesta fase, a criança conhece e explora as possibilidades e limites de seus gestos vocais; pode ampliar e aprimorar o uso de suas pregas vocais, do trato respiratório e da escuta, de acordo com as oportunidades dadas a ela, pelos responsáveis por seus cuidados e educação, nos diferentes contextos culturais que frequenta.

Além da imitação do canto do adulto, o referido bebê criou e entoou o motivo musical do “Pópó”, que deu origem à *Canção do quiabo*. Sugere-se que essa conduta vocal está de acordo com a habilidade de bebês da mesma faixa etária de Nininha, para criar cantos espontâneos.

A primeira mudança notável do comportamento explícito após o primeiro aniversário chega por volta dos 18 meses, quando começa a surgir o canto espontâneo. A principal característica do canto espontâneo é o uso das alturas discretas estáveis (ao invés de glissandos microtonais do ‘balbucio cantado’ anterior). Essas alturas juntam-se em sequência para formar pequenos padrões intervalares simples. Embora a criança desta idade geralmente já tenha começado a falar, as palavras geralmente não são usadas no canto espontâneo. Isso sugere que o desenvolvimento musical nesta idade segue por uma ‘corrente’ que é genuinamente separada da fala. (SLOBODA, 2008, p. 267-268).

Nininha, uma criança de dezoito meses de idade, cria um motivo melódico e rítmico, durante a refeição que sua mãe oferece. Nessa situação, o bebê não cria um canto completo, como é comum ocorrer com as crianças quando estão brincando sozinhas. Hemsy de Gainza (2009b) fala a esse respeito quando analisa o canto espontâneo de uma menina de vinte meses, ao brincar com blocos de madeira. A referida educadora musical, diz que, enquanto brincava concentrada, a criança começou a entoar uma incrível história improvisada e quase inteiramente inteligível, por mais de cinco minutos. Nesse canto espontâneo, Violeta Hemsy de Gainza (2009b) encontrou características musicais básicas, tais como o estabelecimento do modo maior e do compasso binário no tema, do mesmo modo que o fez Nininha ao dialogar com Ju.

Recorde-se que ao criar o motivo musical do “Pópó”, o bebê estabelece um conjunto de intervalos melódicos e de durações dentro da métrica e com subdivisão binária, que serviu de base para a criação da canção por parte da mãe e, também, de toda a improvisação desenvolvida nas brincadeiras sonoro-musicais travadas por essa díade.

Na *Improvisação em duo sobre a canção do quiabo*, Ju convida Nininha para o diálogo por meio do *manhês*, oferecendo um pedaço desse fruto e pedindo que ela cante uma musiquinha bem linda para o “quiabinho”. O bebê inicia a improvisação com um desenho melódico que a mãe se propõe a imitar. Note-se que, na primeira parte da brincadeira, Nininha sempre faz uma pausa antes de vocalizar. Esse tempo de silêncio é variado, não segue um padrão, mas sempre ocorre.

Pôde-se perceber que nessa primeira parte da brincadeira sonoro-musical, Ju imita o primeiro gesto sonoro do bebê e, em seguida, cria motivos em forma de arpejos, que trazem algumas alturas, que se mostram, também, nas vocalizações de Nininha. Somente na sexta participação da brincadeira – última da primeira parte –, a criança reproduz um intervalo final

igual ao da mãe, inserindo um glissando, mantendo as mesmas durações – curto e longo; na sequência, Ju tenta imitá-la. Ressalta-se que essa imitação de Nininha se deu após um silêncio, uma segunda vocalização da mãe com desenho melódico descendente e outro silêncio, como se pode ver na Partitura 35:

Partitura 35 – Exemplo de imitação de intervalo e duração por Nininha.

The musical score for Partitura 35 is written for two staves: Bebê (Baby) and Mãe (Mother). The time signature is 5/4. The score is divided into two systems. In the first system, the Bebê staff shows vocalizations 'Mm, Mm, Mm, Mm.' followed by 'Pô, pô, pô.' and then a 'Pausa' (Pause). The Mãe staff shows 'Pô, pô, po, pô.' followed by 'Pô, pô, pô.' with a red arrow indicating an ascending glissando. In the second system, the Bebê staff shows 'Pô, pô, pô.' followed by a 'Pausa'. The Mãe staff shows 'Pô, pô, pô, pô.' followed by 'Pô, pô, pô.' with a red arrow indicating an ascending glissando. Red arrows and blue circles highlight specific melodic and durational features.

Fonte: a autora.

Aponta-se que essa imitação mais precisa do bebê, ou seja, a reprodução de um intervalo musical de quarta justa, que faz parte de um contorno melódico de quatro alturas, se deu após um tempo maior de pausa, remetendo à ideia de que a criança necessita de um período de silêncio para processar a informação ouvida. Além disso, percebe-se que, apesar de Ju ter feito um novo gesto sonoro descendente, Nininha guardou em sua memória o gesto anterior, ascendente, fato esse que corrobora a premissa de que o adulto precisa silenciar e dar espaço para a atuação da criança, após oferecer a ela um som, seja ele qual for.

A segunda parte da *Improvisação em duo* tem caráter de finalização devido aos comportamentos vocais de Nininha; ela reduz seus gestos sonoros a um som curto, variando apenas a altura, que, a cada vocalização, vai subindo na sequência de uma escala musical.

Ao ouvir as vocalizações do bebê, pode-se afirmar que elas soam repetitivas, como atitude de insistência. Aponte-se que, ao fazer a tabulação, essas vocalizações foram categorizadas como repetitivas pela pesquisadora, pelo fato de se manterem iguais a duração, o timbre e a intensidade; porém, ao se analisar a transcrição dos sons gravados em partitura

musical, percebeu-se que as transformações na altura poderiam estar relacionadas com os gestos sonoros da mãe, que, talvez, tenham se impregnado na memória sonora da criança.

Partitura 36 – Exemplos de sons das vocalizações de Ju impregnados nas vocalizações de Nininha.

2

Bebê Tá, pó,

Mãe pô pó, pô, pô pôô

Bebê pó, Pá.

Mãe po pô pó, qui - a - bi - nho

Bebê

Mãe bem ver - di - nho. Chei - o de bo - li - nhas.

Fonte: a autora.

Neste trecho, os gestos corporais de Nininha indicam finalização da brincadeira ao recusar o alimento que Ju oferece. Recorde-se que o objetivo da mãe, nesta brincadeira, era que o bebê comesse. Apenas a primeira vocalização que a mãe produziu foi diferente dos padrões que, até então, vinha fazendo. Nessa vocalização e na seguinte, ela fez uso de glissandos, – introduzidos no diálogo pelo bebê – e, logo após, retomou os motivos musicais em arpejo. Ju manteve as sílabas “pó, pó” durante a brincadeira sonoro-musical inteira e retomou o uso de palavras, como fez na *Canção do quiabo*, nas duas últimas vocalizações, terminando com uma frase rítmica.

As durações de cada gesto sonoro dessa díade não variam muito e, por isso, revelam a característica de padrão – a maior parte delas tem o último som vocalizado mais longo –, enquanto os glissandos aparecem apenas em quatro, de quinze vocalizações realizadas por Nininha, o que confirma a proposição de que ela, cinco meses mais velha que Francisco, está em uma fase diferente em termos de desenvolvimento vocal direcionado ao canto, de acordo com Sloboda (2008). Recorde-se que o padrão rítmico, composto por um som longo e outro

curto, foi colocado pelo bebê ao entoar o “Popó” com a primeira sílaba curta e a segunda longa. Seguem alguns exemplos desse padrão na primeira parte da *Improvisação* em duo e na *Coda*.

Partitura 37 – Exemplo de padrão rítmico na primeira parte da Improvisação em duo

Bebê

Mãe

Apó-poo

Pó - po

Pó - poo

Po, po, po, pó

Mm, Mm, Mm, Mm.

Pô, pô, pô.

Pô, pô, pô.

Pô, pô, pô.

Pô, pô, pô.

Pô, pô, pô.

Fonte: a autora.

Partitura 38 – Exemplo padrão rítmico na *Coda*

Bebê

Mãe

Então canta pro quiabo.

Bô - bó.

Pô - pô - pô.

bô - bó.

Pô - pô - pó?

Ba - bô - bô.

Pô - pô - pó?

Fonte: a autora.

Observa-se, portanto, que Nininha tem mais interesse em imitar as alturas do que os contornos melódicos, além de criar motivos musicais com subdivisão rítmica binária e pulso regular, com a combinação de alturas sem uso do glissando. Ressalte-se que foram apenas duas as **imitações** do bebê, dentro de quinze participações nas brincadeiras. É possível que isso tenha se dado pela complexidade das vocalizações de Ju e pelas poucas imitações dos gestos sonoros de sua filha.

Perceberam-se muitas variações nos motivos melódicos da mãe, bidirecionais – em forma de sino ou de “U” – e uma maior constância de contornos unidirecionais ascendentes, que são utilizados usualmente pelos pais, para provocar ou aumentar a atenção de entusiasmo e/ou para dar o turno para o bebê (PAPOUSEK, 1996). Essa proposição está de acordo com a intenção da mãe em alimentar a filha e incentivar seu potencial musical, pois, em especial, nas

partes em que o bebê demonstra não ter mais interesse em participar da brincadeira e se alimentar, Ju faz somente contornos ascendentes.

Esse procedimento se evidencia na segunda parte da *Improvisação*, em que Nininha produz sons curtos e na *Coda*, em que Nininha inverte o contorno melódico do “Pópó”, passando, de ascendente, para descendente.

Partitura 39 – Exemplo de direções e contornos das vocalizações de Ju na primeira parte da Improvisação em duo.

The musical score for Partitura 39 consists of four systems, each with staves for 'Bebê' (Baby) and 'Mãe' (Mother). The time signature changes from 2/4 to 4/4 and back to 2/4. Various vocalizations are written, including 'Apó-poo', 'Pó - poo', 'Pó - po', 'Mm', 'Pô, po, po, pó.', 'Mm, Mm, Mm, Mm.', 'Pô, pó, pó.', 'Pô, pó, pó.', and 'Pô, pó, pó.'. Colored arrows and shapes indicate melodic directions: a blue arrow pointing up in the second system, a green arrow pointing down in the third system, and a red arch in the fourth system.

Fonte: a autora.

Observa-se, na análise realizada na Partitura 31, que na primeira parte da Improvisação, em que o bebê é mais participativo, Ju cria um gesto vocal unidirecional descendente, marcado em verde e um em formato de sino, que é um contorno bidirecional com final descendente, marcado em vermelho.

Partitura 40 – Exemplo de direções e contornos das vocalizações de Ju na segunda parte da Improvisação em duo.

Bebê
Tá, pó,
Mãe
pô pó,
pô, pô pôó

Bebê
pó,
Mãe
po pô pó,
qui - a - bi - nho

Bebê
Mãe
bem ver - di - nho. Chei - o de bo - li - nhas.
bem ver - di - nho. Chei - o de bo - li - nhas.

Fonte: a autora.

Mediante a análise da segunda parte da *Improvisação*, na Partitura 40, pode-se ver que os gestos vocais de Nininha não mais se relacionam com o motivo do “Pópó”, em termos de altura e duração, parâmetros sonoros em evidência nas brincadeiras travadas por esta díade. Infere-se que essas modificações nas vocalizações do bebê tenham provocado alterações na direcionalidade dos contornos melódicos realizados pela mãe. No referido trecho da *Improvisação*, Ju faz dois gestos vocais em formato de sino e parte para uma sequência de três desenhos melódicos unidirecionais ascendentes.

Na última brincadeira sonoro-musical realizado por Nininha e Ju, as ações de ambas seguem um padrão semelhante ao anterior, na última brincadeira sonoro-musical desenvolvida. Diz-se semelhante, pois observa-se alterações nos gestos corporais e vocais de Nininha, que demonstram seu desinteresse na interação, o que se revela na modificação do caráter do diálogo na finalização. Por esse motivo, nomeou-se essa brincadeira sonoro-musical de *Coda*. Nele, a mãe tenta chamar a atenção de Nininha para a brincadeira/alimentação, com uma mudança brusca em seus gestos vocais. Essa mudança pode ser constatada na Partitura 41, que mostra a análise realizada, em que se usa a cor verde para destacar as vocalizações modificadas do bebê,

azul para o contorno melódico unidirecional da mãe e vermelho para os contornos com variação na direção.

Partitura 41 – Exemplo de modificações nas vocalizações de Nininha por desinteresse na brincadeira/alimentação.

Bebê

Mãe

Risadas na região grave.

Risadas na região aguda.

Não quer esse quiabinho?

E esse aqui que tá maiorzinho?

Toma!

Bebê

Mãe

Bô - bô.

A-

Então canta pro quiabo.

Pô - pô - pô.

Bebê

Mãe

bô - bô.

Pô - pô - pó?

Bebê

Mãe

Ba - bô - bô.

Pô - pô - pó?

Fonte: a autora.

Ju ri na região grave e depois, repete a ação na região aguda, como se imitasse uma risada de bruxa. Nesse momento, o bebê recusa o alimento oferecido pela mãe, utilizando todo o corpo e o fonema “Mm” com glissando em sua vocalização, de modo diferente de todas as outras vocalizações realizadas nas brincadeiras.

Enquanto a mãe oferece o quiabo novamente, utilizando-se do *manhês*, o motivo musical do “Pópó” é retomado, agora, com o timbre transformado. Atente-se à troca de consoante de “p” para “b”, o uso de dois glissandos descendentes na terceira vocalização – um longo e outro curto ao final – e o contorno melódico unidirecional descendente, no quarto e último gesto vocal, mesmo depois de a mãe fazer o desenho melódico em formato de “U”, na intenção de incentivá-la a prosseguir. Esses dois últimos gestos sonoros com contornos melódicos descendentes de Nininha foram realizados sem energia, acompanhados de cabeça baixa e olhar vago, claramente demonstrando que, para ela, a brincadeira havia terminado.

Destaque-se que, apesar de Ju fazer um pequeno glissando descendente sem nota final definida em suas duas últimas vocalizações da *Coda*, o contorno em “U” fica evidente. O que se ouve pode ser facilmente identificado na partitura. Por ser amplo no que diz respeito a extensão do desenho melódico – ela parte de uma região média, desce para a grave e sobe em direção ao agudo. É essa subida que tem destaque.

Acerca dos parâmetros sonoros analisados até aqui, **altura e duração**, tanto na cena de Francisco e Helena quanto de Nininha e Ju, encontraram-se habilidades musicais que vão além dos gestos vocais espontâneos, e se revelaram na interação entre os membros da díade, por meio da musicalidade comunicativa, que se pretendia estudar.

Foi possível identificar o quanto os bebês se envolvem ou não nessa relação e algumas maneiras pelas quais isso se dá, nos primeiros meses de vida, “no processamento relacional dos padrões de altura e tempo” (TREHUB, 2001, p. 1, tradução nossa⁷⁷), e como as habilidades de

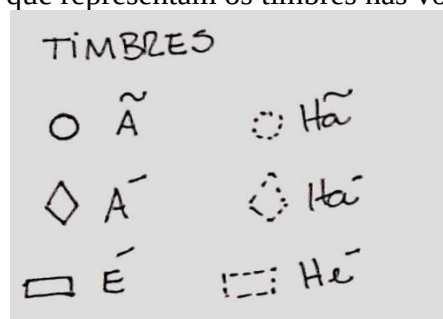
[...] processamento de informações acerca da frequência, tempo e timbre é mais fina do que a necessária para fins musicais. Além disso, os princípios de agrupamento perceptivo que são relevantes para a música são operativos na infância. Por exemplo, bebês agrupam sequências de tons isócronos com base em semelhanças de altura, intensidade e timbre. Os bebês vão muito além desses critérios mínimos de percepção musical. (TREHUB, 2001, p. 3, tradução nossa⁷⁸).

⁷⁷ “In the early months of life, infants engage in relational processing of pitch and temporal patterns”, no original.

⁷⁸ “Infants’ resolution of frequency, timing, and timbre is finer than that required for musical purposes. Moreover, perceptual grouping principles that are relevant to music are operative in infancy. For example, infants group isochronous tone sequences on the basis of similarities in pitch, loudness, and timbre. Infants go well beyond such minimal criteria for music perception”, no original.

Observou-se que Naná, ao dialogar com o pai, agrupava⁷⁹ sons com timbres que tinham em comum a vogal que ela produzia, como “Á” com “HÁ”, “Ã” junto de “HÃ”, como também “É” com “HÉ”. Tanto que, ao se escolher a maneira de notar os timbres das vocalizações deste bebê, optou-se por selecionar figuras geométricas para cada uma das vogais mais utilizadas na brincadeira sonoro-musical – um círculo para “Ã”, um losango para “Á”, um retângulo para “É” – e aproveitar o mesmo símbolo desenhado com tracejado, em vez de linha contínua, para representar o “som soprado” da consoante “H” que se origina na garganta; com a finalidade de se enfatizar as combinações de timbres nas experimentações de Naná.

Figura 4 – Figuras que representam os timbres nas vocalizações de Naná.



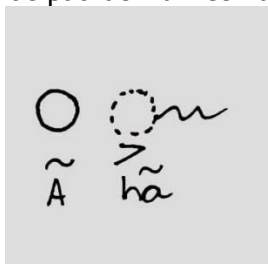
Fonte: a autora.

Outro tipo de agrupamento que este bebê faz, refere-se às **durações**, inclusive, elemento musical em evidência em seus gestos vocais. Identificou-se que, ao brincar com sons longos e curtos, Naná cria motivos rítmicos, combinados com timbres e acentuações diversificadas.

Diz-se que o parâmetro sonoro **duração** tem destaque, pois é o mais utilizado em termos de quantidade, diversidade e combinações. O gesto vocal de número treze na partitura, por exemplo, é composto por sete sons com durações agrupadas entre longo, curto e muito curto. Além das combinações variadas, identificou-se, também, um padrão de tempo, composto por uma sequência de sons curtos e longos, na maioria das vocalizações da criança.

⁷⁹ Os agrupamentos foram observados na ação de Naná referente à produção e não à percepção do som, como apontado por Trehub (2001).

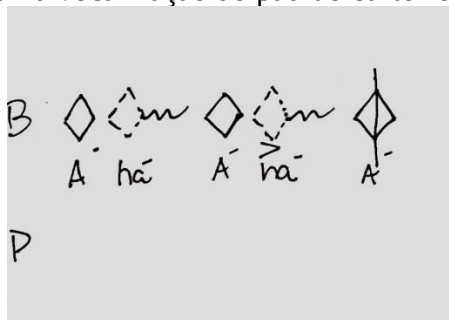
Partitura 42 – Exemplo de padrão rítmico nas vocalizações de Naná.



Fonte: a autora.

Verificou-se uma quantidade de dez gestos sonoros com o referido padrão rítmico, entre os dezessete produzidos por Naná. Desse total, seis foram vocalizações – as de número 8, 9, 12, 13, 14 e 15, na partitura das páginas 155, 156 e 157. Essa sequência de curto e longo aparece duas vezes em um mesmo gesto vocal.

Partitura 43 – Exemplo de uma vocalização do padrão curto-longo no gesto vocal de Naná.



Fonte: a autora.

Ao se observar as condutas vocais de Marcelo quando responde à filha, percebeu-se que ele fez uma sequência de sons curtos e longos ao final de todas as suas vocalizações, mesmo quando Naná não fazia. Ele manteve essa conduta em mais da metade da brincadeira, de modo que, na continuidade da *Brincadeira responsorial*, o bebê prosseguiu com o mesmo padrão. Infere-se que o fato desse padrão rítmico estar presente no final dos seis últimos gestos vocais do bebê pode ter sido influência do pai.

Percebeu-se, também, que as experiências deste bebê se deram de forma progressiva, tanto no que diz respeito ao uso espontâneo de timbres, como de durações. É possível verificar que, no início da brincadeira, a criança utiliza apenas as vogais “Á” e “Ã”, sem, no entanto, misturá-las; ela coloca duas vezes o padrão rítmico marcado em vermelho na Partitura 44; utiliza combinações de dois ou três sons em cada gesto sonoro; faz acentuações no segundo som vocalizado e arrisca-se a experimentar dois timbres totalmente diferentes do que vinha fazendo – frisado em verde na mesma partitura –, somente depois de três respostas do pai.

É interessante verificar que, logo após a nova experiência vocal timbrística, Naná retomou o padrão rítmico, com o mesmo agrupamento de timbres utilizado em sua primeira vocalização e Marcelo a imitou, como fez no início do diálogo. O bebê manteve o sorriso no rosto ao ouvir as respostas do pai, embora seu olhar estivesse direcionado para o chão, ou para o brinquedo em suas mãos.

Partitura 44 – Exemplo de combinações de vogais e experimentação de timbres realizada por

Naná.
TROCANDO IDEIAS SONORAS - JOGO RESPONSORIAL
Naná e Marcelo

Fonte: a autora.

Na segunda parte da *Brincadeira responsorial*, os gestos vocais de Naná foram se ampliando em quantidade de sons produzidos e passou a ter entre três e cinco entoações, com arranjos entre as vogais “Á” e “Ã”. Nesse trecho do diálogo, ela se arrisca a brincar com as alturas e, apesar da complexidade da criação do bebê, que pode ser observada na vocalização sete da Partitura 45, o pai procura imitá-la, ao fazer um desenho melódico descendente com combinação de fonemas “Á”, “HÁ” e “HÃ” e com acentuação a cada segundo som entoado – padrão colocado pela criança no início da brincadeira, que é recorrente, mas não constante.

Partitura 45 – Exemplo de experimentações de timbres realizadas por Naná e as imitações do pai.

7

B $\diamond \phi \diamond$
A hā hā a

P $\diamond \phi \diamond \diamond$
A hā A' hā A hā

8

B $\diamond \phi \diamond$
A hā hā hā hā

P $\diamond \diamond \diamond \diamond \diamond \diamond$
A hā hā hā hā hā hā

9

B $\diamond \diamond$
A hā hā

P $\diamond \diamond \diamond$
A hā hā A

10

B $\diamond$
A - a hā

P $\diamond \diamond \diamond$
A A' hā

Fonte: a autora.

Naná manteve sua conduta e retomou as experimentações com uso de durações e timbres, em suas duas participações subsequentes ao diálogo – vocalizações de número oito e nove. Marcelo respondeu a ela por meio da imitação e, nesse momento, a criança direcionou o olhar para o pai e sorriu, demonstrando satisfação ao ouvir a imitação realizada por ele. Produziu, então, o nono gesto vocal, imitando os fonemas e o padrão rítmico final utilizados por Marcelo; em seguida, baixou o olhar para o brinquedo que estava em suas mãos e, novamente, se arriscou a brincar com as alturas, ao produzir um glissando ascendente seguido de um som curto que o pai imita tal e qual. O sorriso permanece no rosto do bebê.

Após uma longa pausa, Naná explorou novos fonemas, fez um único som longo com a vogal “É” e, na sequência, cantou uma combinação de fonemas “É”-“HÉ”, com todas as variações de durações que havia utilizado ao longo da brincadeira e com a ampliação do gesto vocal para seis entoações, como se pode ver no destaque em azul, na Partitura 46.

Partitura 46 – Exemplo de ampliação dos gestos vocais e utilização de novos fonemas por Naná.

Seis sons.

Seis sons.

Sete sons.

Sete sons.

FALA:
É minha pequena?

Fonte: a autora.

Pode-se observar, também, que Marcelo imita a criança no que se refere à quantidade de sons, o ritmo fica parecido e ela segue seu processo progressivo. Depois de algum tempo, aumenta para sete a quantidade de sons em uma vocalização; Naná explora mais os acentos, cria um som novo pronunciado com a sílaba “HÊ” e mistura timbres pelo uso dos fonemas “É”-“HÁ”-“HÉ”.

Após essas últimas experiências vocais, Naná finaliza o diálogo retornando às vocalizações mais usuais, como é possível verificar nas Partituras 46 e 47. O padrão curto-longo ao final das vocalizações de pai e filha ficam em evidência ao se observarem as referidas partituras.

Partitura 47 – Último gesto vocal de Naná na Brincadeira responsorial.

M hã hã
(RISADA)

Fonte: a autora.

Ao se analisar o modo pelo qual Naná faz uso dos parâmetros sonoros **duração e timbre** durante a brincadeira, torna-se perceptível a estrutura criada na interação entre ela e Marcelo. As respostas positivas do pai são um importante respaldo para que o bebê siga seu próprio processo exploratório, o que está de acordo com a premissa segundo a qual “a maneira familiar de atuação proporciona segurança e prazer às crianças”⁸⁰, do mesmo modo que as músicas familiares (TREHUB, 2016, p. 388, tradução nossa).

Dessa forma, Naná se arrisca em lançar novidades, sempre depois de respostas de seu pai e, em seguida, retoma as combinações mais exploradas por ela, de modo a criar uma determinada estrutura, em termos de comportamentos, a qual é reforçada pelo uso do silêncio que atuam entre sonoridades.

Os modos de utilização das pausas, nas brincadeiras, foram apontadas, anteriormente, como um espaço para a escuta interna, para o processamento dos materiais sonoros e afetivos recebidos pelo bebê, que se caracteriza por ser um diálogo intersubjetivo, mediante nova função, referente à estrutura musical.

Os silêncios de Naná ocorrem sempre após as respostas de Marcelo, e criam a sonoridade e a característica de frase musical. Essa estrutura de base, também, pode ter contribuído para a desenvoltura de Naná na *Brincadeira responsorial*, pois bebês têm sensibilidade à estrutura de frases musicais. Pesquisadores demonstraram que, ao se inserir pausas em passagens musicais, “os bebês ouvem mais as versões em que as pausas são inseridas entre as frases, e não dentro das frases” (JUSCZYK; KRUMHANS, 1993 *apud* TREHUB, 2016, tradução nossa⁸¹).

A partir da análise dos comportamentos vocais da díade na *Brincadeira responsorial* referentes ao uso dos parâmetros sonoros **duração, timbre** e, também, do silêncio, fica clara a premissa de que, por meio da musicalidade comunicativa, bebê e um adulto afeiçoado criam uma narrativa.

A comunicação vocal para o bebê, e em grande parte para o adulto também, é não referencial, no sentido que ela descreve a vitalidade do contato humano e não uma realidade ou um objeto. Ela é metafórica em um nível fundamental. Isto serve a responder ou a afirmar o desejo do bebê de estabelecer uma protoconversa, que é um discurso não verbal, regulado pelos afetos dinâmicos relacionais e um sentido ‘narrativo’ de sentimentos e de interesses diversos. (TREVARTHE; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 57).

⁸⁰ “The familiar songs and familiar manner of performance provide security and pleasure to the infant audience”, no original.

⁸¹ “When pauses are inserted into musical passages, infants listen longer to versions in which the pauses are inserted between phrases rather than within phrases, indicating their sensitivity to musical phrase structure”, no original.

Ao experimentar a própria voz, Naná explorou sons longos e curtos, seis fonemas e, esporadicamente, acentos em determinadas vocalizações. A partir desses elementos, ela criou gestos vocais carregados de musicalidade, expressividade e emoções, com a finalidade de se comunicar com seu pai. Esses gestos eram bem elaborados no que diz respeito ao uso do timbre e da duração, como também das combinações desses elementos musicais; a ponto de se tornar difícil a sua reprodução por um adulto músico.

Essa habilidade de explorar a própria voz com poucos elementos musicais, mas com muita destreza, explícita em Naná, corrobora a teoria do psicólogo estadunidense Jerome Bruner (1986) a respeito da capacidade da criança para se adaptar rapidamente, desde o começo de sua vida,

[...] a ‘fazer muito a partir de pouco’ por meio da combinação. É típico seu trabalho de variar uma pequena montagem de elementos para criar um campo maior de possibilidades. A observação da conduta nas primeiras brincadeiras e dos esforços de comunicação da criança confirmam, certamente, este ‘impulso’ para a produtividade, para os esforços combinados e variáveis. (BRUNER, 1986, p. 29-30, tradução nossa⁸²).

Ao se analisar as vocalizações de Francisco, Nininha e Naná, a partir dos parâmetros sonoros em evidência durante a brincadeira sonoro-musical, pode-se conhecer as singularidades nos modos de cada um lidar com o que era a eles oferecido, bem como com a própria musicalidade comunicativa, com as possibilidades de seu corpo em desenvolvimento, além de suas necessidades, interesses, preferências e motivações. São essas singularidades que poderiam ser aproveitadas em *Encontros Musicais com bebês*, a favor do desenvolvimento da musicalidade comunicativa, do potencial criativo e do incremento de habilidades musicais refinadas que só podem ser trabalhadas se forem reconhecidas.

⁸² “[...] a ‘hacer mucho a partir de muy poco’ por medio de la combinación. Es típico su trabajo de variar un pequeño montaje de elementos para crear un campo de posibilidades mayor. La observación de la conducta en los primeros juegos y de los esfuerzos de comunicación del niño confirman, ciertamente, este ‘empuje’ hacia la productividad, hacia los esfuerzos combinados y variables”, no original.

5.3 REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL COM BEBÊS E NÃO SOMENTE PARA BEBÊS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS DÍADES FRANCISCO-HELENA, NININHA-JU E NANÁ-MARCELO PARA SE PENSAR A EXPERIÊNCIA MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Nesta seção serão desenvolvidas reflexões acerca de possibilidades para o trabalho em educação musical a partir dos achados referentes às características musicais das vocaliz[AÇÕES] de Francisco, Nininha e Naná nesta pesquisa. Com base nos dados encontrados, será, também, possível sugerir ações para o educador, na perspectiva da comunicação intersubjetiva e tomando por base o comportamento parental intuitivo de Helena, Ju e Marcelo, pois foi possível constatar que esse formato dialógico e de envolvimento mútuo trouxe resultados positivos. Como se sabe que os modos de interação dos educadores irão influenciar a aprendizagem musical das crianças (BEYER, 2003b), sugere-se que o diálogo entre as díades sirva de inspiração a eles, na tarefa de introduzir crianças pequenas no mundo da música.

Ao se identificarem os traços singulares nos modos que Francisco, Nininha e Naná fazem uso dos parâmetros sonoros durante a brincadeira sonoro-musical, percebeu-se que a educação musical de bebês precisa, do mesmo modo, atender as crianças individualmente, mesmo que em situação de grupo. Acredita-se que essa é uma proposta viável, pois a educadora musical e pesquisadora brasileira Débora Niéri (2018) demonstrou, por meio de análise criteriosa do envolvimento de bebês em uma proposta de educação musical criativa⁸³, que os pequenos são capazes de “assistir” à atuação de outra criança enquanto dialoga com o educador.

Nessa proposta de educação musical, intitulada *Miniaturas Musicais*, os bebês tiveram oportunidade de ouvir e de se relacionar com músicas do repertório contemporâneo e com os sons do ambiente, por meio da voz, do movimento, da manipulação de objetos sonoros e instrumentos musicais, em diálogo com a referida educadora/pesquisadora. Niéri (2018, p. 189) aponta que a ideia de se desenvolver uma proposta de trabalho a partir do que emerge de cada bebê, em termos de som e movimento, enquanto os demais observam, “é produtora e de qualidade, pois considera o bebê como produtor de cultura ao mesmo tempo que possibilita ampliar suas referências culturais”.

Essa proposição de se trabalhar com o que emerge de cada bebê, embasa e dialoga com a ideia de se desenvolver *Encontros musicais com bebês* que abram espaço para situações de

⁸³ A referida proposta de educação musical foi desenvolvida em uma creche, no âmbito do Estágio de Pós-Doutorado, cumprido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e concluído em 2018.

brincadeiras sonoro-musicais, a partir de seus gestos vocais espontâneos, com a finalidade de desenvolver seu repertório vocal para o canto (GORDON, 2000a) na perspectiva da estética da música contemporânea⁸⁴ (PAYNTER, 1999) e da improvisação livre (ALONSO, 2008, 2014), de incentivar seus potenciais criativos e comunicativos, além de ampliar as referências musicais de todos os sujeitos que atuam nos *Encontros* supracitados.

Para tanto, vê-se a necessidade de o educador abrir seus ouvidos para as vozes dos bebês, reconhecer os contextos em que eles vocalizam, identificar os elementos musicais em destaque nas suas vocalizações, bem como as combinações sonoras que realizam de modo espontâneo. A fim de se colocar nesse lugar de escuta atenta refinada, de espera da atuação da criança para, a partir dela, elaborar a própria ação, os comportamentos parentais intuitivos estudados nesta pesquisa têm muito a contribuir.

Os modos de Helena, Ju e Marcelo interagirem com seus filhos mostram que o educador precisa, primeiramente, se permitir ser sujeito da experiência musical, na perspectiva do educador, filósofo e pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2014, p. 18-19) de que, “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

Desta maneira, o adulto poderia disponibilizar-se à experiência musical com bebês e viabilizar a construção de um *locus* onde os pequenos possam viver sua própria experiência. A partir deste ponto de vista, “o **sujeito da formação** não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o **sujeito da experiência**” (LARROSA, 2014, p. 39, grifo nosso) e a **experiência** é “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (LARROSA, 2014, p. 59); ela requer um gesto de interrupção, quase impossível de se realizar nos tempos contemporâneos, em especial, na rotina escolar, carregada de atividades que devem ser cumpridas por crianças e seus responsáveis, então, a disposição do educador em seguir esse caminho implica, também, em desconstruir estruturas fechadas e sugerir caminhos abertos, ativos e criativos.

Em geral, tanto nas creches como nas escolas específicas de música, a musicalização de bebês tem tempo, atividades e objetivos prescritos, que ferem a possibilidade de o educador musical parar. Como diz Larrosa (2014),

⁸⁴ A partir de meados do século XX, o ruído passa a fazer parte das composições, os computadores começam a ser utilizados, o silêncio é valorizado na obra musical, o som se torna matéria prima no processo composicional, de modo a ser experimentado e manipulado, o gesto passa a fazer parte desse processo, e, tanto o público como o artista têm seus papéis questionados e modificados.

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 18).

Entende-se que, ao se idealizar uma educação musical que parte do que é próprio do bebê, de sua musicalidade comunicativa que é revelada e encorajada na relação com o outro adulto e, portanto, é Zona de Desenvolvimento Iminente, faz-se necessário cultivar a arte do *Encontro Musical*. Refere-se a um encontro entre pessoas e suas músicas, seus sons, suas experiências e, para tanto, seria necessário que as aulas **de música** ou de **musicalização para bebês**, se transformassem em *Encontros Musicais com bebês*.

Niéri (2014) constatou, por meio de pesquisa de estado da arte, que as abordagens didático-pedagógica para a educação musical de bebês se baseiam em canções, repertório tonal da música erudita, popular e da cultura tradicional, como também no uso de objetos sonoros, instrumentos musicais e brinquedos. Pensa-se então, a partir da mostra de musicalidade intrínseca e das habilidades musicais refinadas de Francisco, Nininha e Naná, que *Encontros Musicais com bebês* poderiam ir além de um processo de aculturação musical baseado na música tonal e na reprodução do fazer musical do adulto, como se este fosse o modelo ideal a ser perseguido e a criança, uma tábula rasa a ser esculpida.

Os ideais expostos até aqui se articulam com o pensamento de Chefa Alonso (2008) de que a educação musical teria que se modificar, a favor do desenvolvimento do potencial criativo das futuras gerações. A partir desse propósito, aponta que os educadores são essenciais nesta mudança e que “a educação musical não poderia se limitar a criar virtuosos” (p. 58). Esse entendimento está de acordo com outros pesquisadores que assumem a capacidade inventiva do bebê (TREVARTEN; AITKEN; GRATIER, 2019). Cabe aqui esclarecer que a musicalização é um processo que usualmente está a favor de se trabalhar habilidades musicais para a formação do futuro virtuose.

A referida instrumentista, compositora e educadora espanhola afirma que

[...] tem-se que estimular nos músicos uma curiosidade que lhes permita imaginar e estar preparados para a música do futuro, para a música que todavia não existe [e esta é a música dos bebês]; tem que instruir acerca da tolerância, da existência do diverso; tem que ajudar a gente a duvidar de si mesma, a aprender com os demais, a desconfiar das próprias certezas [os bebês levam o adulto a isso o tempo todo], a não se preocupar com a rentabilidade ou a utilidade, a funcionar sem hierarquias. (ALONSO, 2008, p. 58, tradução nossa⁸⁵).

O educador musical poderia, portanto, se colocar a favor do desenvolvimento da “música dos bebês”, que não existe até que seja criada por eles, pois acontece no momento da experiência musical e nela permanecerá, não será repetida e nem terá utilidade imediata. Sabe-se que o desenvolvimento musical de uma criança não se dá de maneira rápida, da mesma forma que ocorre com a fala e por isso, “não se deve esperar ou exigir respostas musicais específicas por parte das crianças” (GORDON, 2000a, p. 6) e muito menos resultados sonoros pré-determinados.

Para atender às necessidades impostas pelo estado de devir e imanência dos bebês (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014) acredita-se que o adulto mediador de *Encontros Musicais*, poderia tomar algumas práticas e a filosofia do trabalho de Chefa Alonso com a *Improvisação Livre*. Ela afirma que esse tipo de prática musical se dá a partir das relações igualitárias que se constrói em diálogo, explorando e negociando formas de relações interpessoais, mediante situações que se modificam, sem um objetivo específico e deveria estar presente desde o início na educação musical (ALONSO, 2008).

Essa ideia relaciona-se diretamente com o conceito de *brincadeira sonoro-musical* adotado nesta pesquisa, como, também, a *musicalidade comunicativa* (MALLOCH, 1999/2000; TREVARTHEN, 1999), habilidade inata do bebê, que permite que ele construa uma narrativa, junto de um adulto afeiçoado, a partir da interação intersubjetiva, carregada de características musicais, pela necessidade de se relacionar e se comunicar com o outro.

A fim de se desenvolver brincadeiras sonoro-musicais em *Encontros Musicais com bebês*, pensa-se que, independentemente de se estar em uma escola de música ou em alguma creche, o adulto mediador deveria estar continuamente atento a qualquer tipo de intervenção vocal por parte de uma criança. Nesse caso, a despeito do tipo de vivência musical que esteja em desenvolvimento, em um *Encontro*, o educador a finalizaria – sem comprometer o envolvimento dos demais bebês – para se voltar à criança que vocalizou, de modo a responder

⁸⁵ “[...] tiene que estimular en los músicos una curiosidad que les permita imaginar y estar preparados para la música del futuro, para la música que todavia no existe; tiene que instruir acerca de la tolerancia, de la existencia de lo diverso; tiene que ayudar a la gente a dudar de si misma, a aprender de los demás, a desconfiar de las propias certezas, a no preocuparse por la rentabilidad o la utilidad o la utilidad, a funcionar sin jerarquias”, no original.

a ela, acolhendo seu gesto sonoro-musical, imitá-la, ou propor outro desenho sonoro semelhante ou contrastante.

Neste contexto, mesmo que uma única imitação aconteça, ela já se torna um evento importante na vida daquele bebê, pois teve seu gesto vocal reconhecido e legitimado naquele grupo social a que pertence, de maneira a ser incentivado a seguir experimentando as possibilidades de seu aparelho fonador em desenvolvimento e, conseqüentemente, “ampliar sua gama de explorações vocais” (BEYER, 2006, n. p.).

Recorde-se que os bebês são ágeis e suas vocalizações em um *Encontro Musical* podem se dar de maneira fortuita, portanto, além de estar atento, o educador pode tomar a atividade imitativa como “uma ampla gama de possibilidades que vão desde a mera alusão e a variação, até a reprodução fiel e a interpretação” (HEMSY DE GAINZA, 2009a, p. 12, tradução nossa⁸⁶), do mesmo modo que Helena, Ju e Marcelo procediam com seus filhos. Desse modo, poderia ser produtivo tomar-se a vocalização do bebê, imitá-la e na sequência, improvisar a partir de seus parâmetros sonoros em evidência, criando-se padrões de comportamento vocal do educador.

Tem-se conhecimento de que a regularidade permite aos pequenos fazerem previsões repetitivas e que nisso sentem prazer; logo, a imitação e a transformação de gestos vocais espontâneos criados por eles e realizadas pelo adulto, irão propiciar um lugar seguro, em que se sentirão à vontade para se expor e experimentar a própria musicalidade comunicativa. Ao se sentirem seguros e confiantes, a possibilidade de criar laços afetivos com um adulto que não faz parte de seu círculo familiar aumenta, conseqüentemente, as chances para aprender e se desenvolver musicalmente.

Bruner (*apud* KISHIMOTO, 2002, p. 143) concebe a atitude lúdica como “forma de exploração, estratégia que leva para o pensamento divergente, por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade” e, portanto, o aponta como proposta adequada para situações de ensino mediadas pelo adulto, a crianças de diferentes faixas etárias, em situações estruturadas.

A brincadeira de esconder é citada pelo referido autor (BRUNER *apud* KISHIMOTO, 2002, p. 143), como espaço potencial para a criança descobrir regras e adquirir a linguagem, como foi possível verificar na *Cena 1*, pelo engajamento de Francisco ao se esconder e aparecer atrás da poltrona fazendo uso de **vocalizações provocativas**.

⁸⁶ “[...] una amplia gama de posibilidades que van desde la mera alusión y la variación hasta la reproducción y la interpretación”, no original.

Ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete, mas toma a iniciativa, altera suas sequências ou introduz novos elementos. O aparecimento de ações iniciadas pela própria criança, de novas sequências como cobrir o próprio rosto [...] representa o domínio das regras da brincadeira. Ao alterar o curso da brincadeira pelo prazer que dela emana, desenvolve a competência necessária em recriar situações, conduta criativa tão necessária nos tempos atuais. Tais brincadeiras interativas contribuem ao desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, ao aprendizado das frases que o acompanham. (KISHIMOTO, 2002, p. 142).

Nessa direção, as brincadeiras sonoro-musicais analisadas nesta pesquisa mostraram-se eficientes, ao se observar a ampliação da gama de explorações vocais dos bebês, bem como as imitações e transformações realizadas por eles, de elementos musicais constituintes das vocalizações dos pais. Essas condutas vocais dos bebês se tornaram possíveis pelo fato de os adultos terem proporcionado a eles um ambiente livre de pressões, com segurança emocional, sem avaliação de erros ou acertos, “em atmosfera de familiaridade” (KISHIMOTO, 2002, p. 140). Se pais podem criar essa atmosfera em casa, o mesmo poderia ser feito em creches ou escolas de música, uma vez que em situações de *Encontros Musicais* coletivos o cuidado precisa ser ainda maior, pois “na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também” (WALLON, 1980, p. 16). Ressalte-se que o *Encontro* pode ser coletivo, mas a experiência musical será sempre individual, única e irrepetível.

Com base no conhecimento de que o processo de aculturação musical das crianças se assemelha ao processo de aculturação da linguagem, ou seja, a capacidade de, ao escutar sons, formular “inconscientemente teorias acerca das formas como esses sons são combinados uns com os outros e organizando-os em padrões para estabelecer uma comunicação” (GORDON, 2000a, p. 43); infere-se que seria interessante o educador trabalhar com uma gama restrita de elementos musicais, como a altura, a duração, o timbre e a intensidade nos processos de improvisação, a partir dos sons espontâneos dos bebês, a fim criar de padrões sonoros e comportamentais que possam ser identificados pelos pequenos, de modo a despertar o interesse e o desejo em dialogar musicalmente com o adulto educador.

Os bebês parecem estar altamente motivados para praticar os sons vocais como se estivessem aprendendo a controlar os registros de altura e timbre, intensidade, características temporais e modulação de frequência dos sons vocais no contexto das propriedades articulatórias mais específicas da fala do trato vocal. (PAPOUSEK, 1996, p. 104, tradução nossa⁸⁷).

⁸⁷ “Infants seem to be highly motivated to practise vocal sounds as if to learn how to control pitch registers and timbre, loudness, temporal features, and frequency modulation of vocal sounds in the context of the more speech-specific articulatory properties of the vocal tract”.

O educador musical poderia brincar com essas propriedades do som a partir de modelos vocais para o canto, visto que a criança é muito mais exposta, no seu cotidiano, à voz falada do que à cantada e, sem essa exposição à linguagem sonoro-musical, sua motivação estará cada vez mais voltada para a aquisição da linguagem verbal. Com o propósito de realizar tal tarefa, o adulto mediador poderia fazer uso de algumas propostas práticas de Chefa Alonso (2014) para a aprendizagem da improvisação como modelo de comunicação, a partir de alguns aspectos gerais e específicos que dialogam com as características da brincadeira sonoro-musical.

A fim de “introduzir professores de artes, estudantes de música, atores, bailarinos e interessados em geral na improvisação livre, sua prática, aprendizagem e ensino, de forma gradual e imaginativa”, Alonso (2014, p. 19), desenvolveu propostas baseadas na estética da música contemporânea, que têm como objetivo a busca de uma linguagem pessoal, necessária para o educador, que irá dialogar livremente com diversas linguagens pessoais e singulares de bebês.

Nessas propostas, são trabalhados **aspectos gerais**⁸⁸, essenciais para o desenvolvimento de um *Encontro Musical com bebês*, aliás, todos já apontados neste texto, e **aspectos específicos**, relacionados às técnicas básicas da improvisação livre e do trabalho rítmico; alguns deles podem ser tomados como referência para incentivar os bebês à exploração vocal e para inserir modelos musicais distintos daqueles comumente utilizados em aulas de musicalização. Destaca-se que, para Chefa Alonso (2008, p. 58, tradução nossa⁸⁹), a técnica “está unida à experiência e à vida”.

⁸⁸ Esclarece-se que tanto os aspectos gerais e como os específicos, descritos nos Quadros 21 e 22, estão incluídos nas diferentes propostas práticas de Alonso (2014).

⁸⁹ “[...] *está unida a la experiencia y a la vida*”.

Quadro 21 – Aspectos gerais trabalhados nas práticas de improvisação livre propostas por Alonso

*Aspectos gerais*⁹⁰:

- A escuta
- A concentração
- A interação
- A confiança
- A decisão
- A energia
- A exploração do instrumento, seja um instrumento musical, a **voz**, o **corpo...**
- O silêncio**
- A memória
- O risco
- A ocorrência – [a ideia inesperada]
- O desenvolvimento da própria linguagem
- A intenção

Fonte: Alonso (2014, p. 20).

Quadro 22 – Aspectos específicos trabalhados nas práticas de improvisação livre propostas por Alonso

*Aspectos específicos*⁹¹:

- Técnicas básicas da improvisação livre:
 - Exploração não-convencional do instrumento – [a voz].
 - Criação de diferentes atmosferas.
 - Imitação e contraste de uma proposta.
 - Exploração de timbres e sons da **voz**, do corpo e do entorno.
- Trabalho rítmico:
 - Ciclos irregulares.
 - Diversidade de pulsos.
 - Trabalho ‘polimétrico’.
 - Ausência de pulso.

Fonte: Alonso (2014, p. 20).

No quadro dos **aspectos específicos** foram colocadas, apenas, as técnicas básicas da improvisação livre que poderiam ser aproveitadas pelo educador. Atente-se para o fato de que parte do que foi apresentado já é realizada pelo bebê, ao explorar a própria voz de modo espontâneo.

A exploração não-convencional do instrumento, é o principal aspecto a ser discutido, visto que é comum as experimentações vocais dos bebês não serem reconhecidas como musicais por adultos, pelo fato de não se relacionarem com o que usualmente se canta para ele. Esther Beyer (2006) relatou que pais costumam dizer que seu filho fica ‘conversador’ enquanto

⁹⁰ O quadro dos aspectos gerais em espanhol se encontra no Apêndice E.

⁹¹ O quadro dos aspectos específicos em espanhol se encontra no Apêndice F.

ouve música gravada ou cantada para ele, pelo fato de os bebês usarem esquemas sonoros que já conhecem, sem controle das alturas e sem relação direta com o que ouve. O adulto só considera que a criança tenha cantado quando ela reproduz alguma semelhança rítmica, fragmento de palavra ou sequência de alturas em relação à canção entonada para ela (BEYER, 2006).

Considera-se necessário, portanto, reforçar a importância do educador ampliar os modos de utilizar a própria voz como instrumento expressivo-musical, uma vez que a visão do canto tradicional⁹², permeia as pesquisas realizadas a respeito das habilidades da criança para perceber e fazer música e os trabalhos de musicalização desenvolvidos. Ao se utilizar a estética da música contemporânea⁹³ e a musicalidade inerente de cada um como base para se ouvir a criança e interagir musicalmente com ela, as possibilidades de o gesto vocal de um bebê ser recebido, encorajado e compreendido como musical, durante uma brincadeira sonoro-musical, são muito maiores e mais amplas, mas para que isso se dê, as concepções de música necessitam ser ampliadas e as práticas em improvisação livre compreendidas e aceitas, pois elas podem contribuir para essa abertura entre os educadores musicais. Vê-se, aqui, a improvisação como uma proposta que pode atender às necessidades, potencialidades e aos interesses do bebê, de modo a ampliar seu repertório de escuta e de gestos vocais, como também do adulto/educador.

Ao observar o engajamento de Francisco e Naná em brincadeiras que não tinham qualquer referência com a música tradicional, mas estavam em conformidade com as pesquisas realizadas mais recentemente, infere-se que práticas realizadas por meio da exploração vocal não-convencional não causariam estranhamento por parte dos bebês. Trehub (2016) afirma que a maior parte das crianças se aproxima da música com ouvidos bem abertos ou universais nos primeiros meses de vida e que aquelas com seis meses de idade não demonstram “resposta diferencial a estímulos consonantes e dissonantes, a menos que tivessem recebido exposição prévia a um desses sons” (PLATINGA; TREHUB, 2014 *apud* TREHUB, 2016, p. 390, tradução nossa⁹⁴).

⁹² Exemplo de canto do repertório musical infantil em: <https://youtu.be/R89cQpzjjUA>.

⁹³ Exemplo de canto do repertório da música contemporânea em: <https://youtu.be/DGovCafPQAE>.

⁹⁴ “[...] *no differential responsiveness to consonant and dissonant stimuli unless infants had previous exposure to the stimuli*”.

Após ouvir os estímulos consonantes por três minutos, os bebês escutaram por mais tempo a consonância do que a dissonância. Após exposição comparável a estímulo dissonante, eles ouviram por mais tempo a dissonância. Essas descobertas, em conjunto com as evidências transculturais e de desenvolvimento, são consistentes com a visão de que a familiaridade é a principal responsável pela preferência ocidental por intervalos consonantes. (MCLACHLAN *et al.*, 2013 *apud* TREHUB, 2016, p. 390, tradução nossa⁹⁵).

Segundo o pesquisador francês François Delalande (2019), quanto mais se faz a criança praticar a tonalidade, mais dificuldades ela encontra para ouvir músicas extraeuropeias e contemporâneas. Ele afirma que “ao mesmo tempo em que elas se familiarizam com um campo, barreiras difíceis de ultrapassar são construídas ao seu redor. O resultado é uma reação de rejeição” (DELALANDE, 2019, p. 20).

Niéri (2018, p. 191) aponta que “a apresentação da música contemporânea contribui com um processo de aculturação amplo e diversificado dos bebês”, pois ao analisar o envolvimento dos pequenos nas vivências desenvolvidas com o referido repertório musical, ela identificou poucas categorias de não-envolvimento, apenas onze por cento, e não observou choro ou mal-estar.

Além do exposto, pesquisadores dizem ser possível que bebês percam a capacidade com que nascem de ouvir uma gama vasta de fonemas por conta da exposição à língua materna (EIMAS *et al.*, 1971; POLKA; WERKER, 1994 *apud* ILARI, 2002). Do mesmo modo, os pequenos podem chegar ao “mundo com uma capacidade análoga de ouvir notas musicais, capacidade que também pode se perder com a exposição à música de sua própria cultura” (SAFFRAN; GRIEPPENTROG, 2001 *apud* ILARI, 2002, p. 85-86).

Todos esses dados de pesquisas apresentados corroboram o pensamento desta pesquisadora acerca da possibilidade de se desenvolver trabalhos com a prática da improvisação livre por parte do educador musical.

5.3.1 Proposições de práticas em improvisação livre para a ação do educador mediador, sujeito formador e sujeito da experiência na brincadeira sonoro-musical

As propostas em improvisação livre sugeridas por Chefa Alonso (2008, 2014) são pensadas para grupos em círculo de trabalho e aqui serão adaptadas para *duo* bebê-educador ou *solo* e *duos* educador-bebês, em disposição livre pelo espaço. Serão apresentadas propostas para

⁹⁵ “After hearing consonant stimuli for 3 minutes, infants listened longer to the consonant than to the dissonant stimuli. After comparable exposure to dissonant stimuli, infants listened longer to the dissonant stimuli. These findings, in conjunction with the cross-cultural and developmental evidence, are consistent with the view that familiarity is primarily responsible for the Western preference for consonant intervals”, no original.

o adulto responder ao bebê a partir do som que ele colocar durante o *Encontro Musical* e propostas em que o adulto atua como provocador para com todas as crianças.

5.3.1.1 A brincadeira de eco: escuta e reação

A *brincadeira do eco: escuta e reação* se dá a partir de “uma proposta de som simples e com poucos elementos que tem de ser repetido por todos os integrantes do grupo” (ALONSO, 2014, p. 22, tradução nossa⁹⁶). A sugestão é que se comece apenas com sons longos e curtos e que cada pessoa possa escolher a altura e o modo de agrupar os sons produzidos. Percebe-se que essa proposta retrata a ação do bebê, que coloca um som para o adulto a partir de suas próprias referências, do que pode produzir, do que o interessa e o desafia. A única coisa que a musicista e educadora supracitada pede é que o companheiro que for realizar a repetição, inicie com seu evento sonoro quase solapando o último som ouvido. Então, no contexto da experiência musical com bebês, o educador seria o parceiro que repete a proposição da criança logo em sequência – sem a necessidade de solapar o gesto vocal dela –, mas agindo de modo semelhante às condutas de Helena e Marcelo, ao longo das brincadeiras sonoro-musicais, que travaram com seus filhos. Ressalta-se que as imitações não serão em boa parte das vezes fidedignas, pois como já foi apontado, serão imitados os gestos vocais espontâneos dos bebês e esses acontecem de forma inesperada, de modo que o adulto não tem tempo suficiente de processar a informação ouvida com cautela.

5.3.1.2 O jogo da mãe: imitação literal e metafórica

Outra proposta de Chefa Alonso (2014) que poderia ser aproveitada na educação musical de bebês é *O jogo da mãe: imitação literal e imitação metafórica*, em que cada integrante do grupo faz “uma proposta sonora, não demasiadamente longa e os demais têm que reproduzi-la exatamente – imitação literal – ou, como variante, reproduzir algum elemento do modelo. Alonso chama de metafórica a imitação variada” (ibidem, p.23, tradução nossa⁹⁷).

Nesta brincadeira, mais uma vez, o bebê será aquele que faz a proposta, visto que seus gestos vocais costumam ser curtos ou mesmo compostos de um único som. No que se refere à

⁹⁶ “[...] una propuesta de sonido sencilla y con pocos elementos que tendrá que ser repetida por todos los participantes”, no original.

⁹⁷ “[...] una propuesta sonora, no demasiado larga y los demás tienen que reproducirla exactamente – imitación literal – o, como variante, reproducir algún elemento del modelo”, no original.

variação do modelo vocal com reprodução de algum de seus elementos constituintes, pode-se também tomar como base os comportamentos parentais intuitivos de Helena e Marcelo.

Nas análises em partitura musical dos diálogos da díade Francisco-Helena, observou-se frequentemente a imitação dos contornos melódicos das vocalizações da criança e, muitas vezes, também, da duração e do timbre utilizado por Francisco, com variação na altura da nota inicial e/ou no final dos glissandos. Marcelo demonstrou o mesmo tipo de conduta ao imitar os motivos rítmicos e timbrísticos de Naná, ao fazer imitações literais, bem como variantes, ao imitar os agrupamentos de sons em termos de quantidade ou timbre e/ou uma única célula rítmica que compunha o gesto vocal da criança.

Outro aspecto do comportamento de Helena e Marcelo que poderiam ser aproveitados por um educador musical, diz respeito à criação de motivos musicais – melódicos e/ou rítmicos – utilizando um ou mais elementos da vocalização do bebê. Recordar-se, inclusive, que se pôde identificar a mesma altura utilizada por Francisco, na primeira fala de sua mãe – Achou! –, na brincadeira de esconder.

Essas características observadas nas vocalizações de Helena e Marcelo são uma tendência nas condutas de cuidadores ao se comunicarem por meio do discurso dirigido ao bebê⁹⁸. Eles fazem uso de “contornos melódicos encontrados nos sons anteriores do bebê e assim, preenchem pré-requisitos cruciais para a familiarização, aprendizado e conceituação eficientes” (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 1984 *apud* PAPOUSEK, 1996, p. 94, tradução nossa⁹⁹) da linguagem. Essas condutas vocais do adulto encontradas na fala dirigida ao bebê, poderiam ser, então, utilizadas em vocalizações expressivo-musicais para familiarização, aprendizado e criação de significados da voz cantada para além das canções infantis, tradicionais e aquelas pertencentes ao repertório da música erudita tonal.

5.3.1.3 Ostinatos: proposta, desenvolvimento e recuperação; a ação do educador mediador, sujeito formador e sujeito da experiência na brincadeira sonoro-musical e na ação do bebê

A prática intitulada *Ostinatos: proposta, desenvolvimento e recuperação (memória)* (ALONSO, 2014), poderia ser utilizada pelo educador como provocação ao grupo de bebês,

⁹⁸ *Infant Direct Speech (IDS).*

⁹⁹ “[...] caregivers tend to use melodic contours found in preceding infant sounds; thus they fulfil crucial prerequisites for efficient familiarization, learning, and conceptualization”, no original.

convidando-os ao diálogo. Neste exercício, sugere-se que se proponha um *ostinato*, a fim de “repeti-lo um número suficiente de vezes e a partir dele, ir pouco a pouco desenvolvendo-o para, em algum momento, voltar à proposta inicial” (ALONSO, 2014, p. 23, tradução nossa¹⁰⁰). Para Chefa o *ostinato* é um motivo musical curto constituído de elemento melódico, rítmico e timbrístico que se repete e, no caso deste exercício, poderia ser constituído de cinco sons ou eventos sonoros.

O adulto mediador, sujeito da experiência, poderia criar um *ostinato* com timbres a partir do som de vogais e fonemas os quais ele já tenha ouvido os bebês utilizarem, ou mesmo, conversar com os pais, cuidadores ou educadores que estão com eles a maior parte do tempo, para saber qual o vocabulário de balbucios dos pequenos. Dessa forma, o educador levaria para o *Encontro* um som que pode ser reconhecido pelos bebês, incentivando-os a responderem ao *ostinatos* e quiçá, travarem um diálogo com ele.

O *ostinato* poderia se tornar um padrão rítmico que, ao ser apresentado, não se modifica, apenas é repetido mais vezes. Se ele não se modifica, não é desenvolvido. É apresentado. A transformação do motivo musical se daria no seu tamanho, ao se multiplicar o padrão rítmico e, também, nas diferentes combinações dos timbres e alturas selecionadas previamente. Sugere-se iniciar o *ostinato* com apenas três sons para que o gesto vocal não fique longo demais e se torne desinteressante às crianças; apesar de que não se pode saber com certeza o que será interessante para os bebês, haja visto às necessidades, interesses e potencialidades particulares de cada um deles.

Outra possibilidade para a realização dessa proposta seria por meio da conduta do professor como imitador e transformador. Em uma situação como aquela que se deu na *Cena 3*, em que Nininha criou um motivo melódico cantado com altura, timbre e ritmo definidos e sua mãe criou uma canção a partir dele; esse motivo musical poderia ser tomado como um *ostinato* e desenvolvido pelo educador.

Ressalta-se a necessidade de, nestas duas práticas – em que se faz crescer e se transforma um único motivo musical –, de se fazer pausas entre as transformações do *ostinato*, de modo a criar espaço para respostas dos bebês e uma estrutura que destaque as modificações do motivo musical inicial.

¹⁰⁰ “[...] repetirlo un número suficiente de veces y, a partir de él, ir poco a poco desarrollándolo, para, en algún momento, volver a la propuesta inicial”, no original.

5.3.1.4 Exercício de criação de diferentes atmosferas

Outra sugestão de exercício que se considera pertinente para o educador musical realizar em Encontros Musicais com bebês diz respeito à tentativa de se reproduzir ambientes ou momentos por meio de sons, como sussurros; circo, atmosfera de rua, festa; tristeza; frio; engasgo (ALONSO, 2008), dentre outros que podem ser escolhidos. Esse exercício, relacionado ao conceito de paisagem sonora de Murray Schafer (2011), pode ser uma interessante proposta de apreciação musical para as crianças, desde que sejam inseridos momentos de silêncio para que eles possam processar as informações ouvidas e decidirem se querem ou não responder vocalmente às provocações do adulto. Além do mais, esse pode ser um bom exercício para o professor praticar suas habilidades vocais e desenvolver seu potencial criativo. Acredita-se que ao sonorizar ambientes e momentos por meio da voz, a face e o corpo expressivos podem contribuir para uma experiência musical mais completa, tanto para o adulto quanto para os bebês.

Como já foi explicitado, esses são exercícios para o iniciante na prática, no estudo e no ensino da improvisação livre, considerados como vivências adequadas para o contato do educador com sua própria musicalidade, seu potencial criativo, para a abertura de seus ouvidos para os gestos vocais de bebês e para a criação de um ambiente propício para a livre exploração vocal dos pequenos. Para tanto, entende-se que dois elementos são fundamentais na mediação do adulto de experiências musicais com bebês: o silêncio e os corpos livres.

5.3.2 O lugar e as funções do silêncio e dos corpos livres

As propostas práticas de Chefa Alonso (2008, 2014) apresentadas foram estudadas e adaptadas na relação com o comportamento parental intuitivo de Helena, Ju e Marcelo, bem como das características musicais e comportamentos vocais de Francisco, Nininha e Naná, com o intuito de se criar espaço para que situações de brincadeira aconteçam em *Encontros Musicais com bebês*. Em todas as propostas apontadas, faz-se necessária a inserção do silêncio, tanto após as vocalizações do adulto, como da criança. Percebeu-se, por meio das análises realizadas, que os próprios bebês se davam momentos de silêncio após as respostas dos pais, bem como após travarem uma brincadeira sonoro-musical, visto que eram eles que sempre encerravam o diálogo.

Niéri (2018), também, fez o mesmo tipo de constatação, ao observar que bebês faziam pausas entre os movimentos ativos, receptivos e imitativos, durante as intervenções mediadas

por ela; fato que considerou relevante para se pensar a educação musical formal de bebês, pois diz respeito à necessidade de a criança fazer pausas durante processos de exploração e não somente para a *audiação*, conforme apontado por Edwin Gordon (2000a, 2000b).

O referido educador musical e pesquisador, criou o termo *audiation* – traduzida em português como *audiação* – que é um tipo de aprendizagem em que o indivíduo é capaz de reter e “refletir” a respeito do que ouve depois de “segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses ou mesmo anos. É um tipo de resposta ativa” (GORDON, 2000b, p. 24). Ele acredita que “a *audiação* é para a música o que o pensamento é para a linguagem” (GORDON, 2000b, p. 17).

Ao criar uma teoria de como a criança aprende música, Gordon estabeleceu a importância do silêncio para o processo de desenvolvimento da *audiação*, ao afirmar que no silêncio, a criança se recorda do que ouviu e tem a oportunidade de reagir por meio de sons vocálicos, gestos e/ou movimentos. Na proposta da brincadeira sonoro-musical, o momento da pausa é valorizado para além dos objetivos apontados, pois entende-se que, ao silenciar, abre-se espaço para o bebê elaborar, também, as vocalizações provocativas, que apresentam elementos musicais novos para o contexto de uma brincadeira em andamento, ou para um chamamento para iniciar a brincadeira ou, ainda, para obter apenas uma resposta do adulto.

Com base nos dados empíricos coletados nesta pesquisa, dos achados de Niéri (2018) e da teoria de Gordon (2000a, 2000b), considera-se importante e necessário, que o adulto silencie após realizar uma imitação ou improvisação a partir do gesto vocal de um bebê e após realizar uma vocalização provocativa para ele. Sugere-se, inclusive, que sejam feitas longas pausas, daquelas que chegam a causar incômodo e até constrangimento nos adultos, pela falta de experiência em parar para escutar, observar e esperar. Ademais, os educadores precisam cuidar de seu próprio movimento corporal ao vocalizar para o bebê, fazendo uso de movimentos livres e fluidos (GORDON, 2000a, 2000b).

O cuidado com o movimento é importante, pois este tem relação estreita com a conscientização corporal, “a exploração do espaço, a aquisição da noção de tempo e respiração” (RODRIGUES, 2000, p. 34). Além do mais, o bem-estar com o corpo e o próprio movimento é fundamental para todo o desenvolvimento musical, em especial, do canto e do ritmo (RODRIGUES, 2000).

Acrescenta-se que os bebês precisam ter liberdade para explorar o corpo no espaço, durante um *Encontro Musical*, sem se impor movimentos estereotipados ou tensos, “de forma descontraída e natural, de acordo com as possibilidades físicas de cada criança” (RODRIGUES, 2000, p. 35); dado que os pequenos “só precisam de espaço para se movimentar e liberdade para ver o que podem fazer” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 176).

Outro aspecto importante relacionado ao movimento e ao desenvolvimento infantil refere-se ao papel fundamental que o ato motor tem na afetividade e na cognição, que vai além da “relação com o mundo físico (motricidade de realização)”, em conformidade com a psicogenética walloniana (GALVÃO, 2018, p. 69). Entende-se que, ao tirar da criança a possibilidade de se movimentar nos *Encontros Musicais*, seja em creches ou escolas de música, toma-se dela uma importante ferramenta para ela se comunicar de modo efetivo com pessoas de sua relação e usar com confiança e liberdade o aparato vocal que está em desenvolvimento, tanto para a fala, quanto para o canto.

Entende-se, portanto, que essas ideias possam nortear a ação pedagógica do educador musical para práticas dialógicas com bebês, que tirem proveito do seu potencial musical e se preocupem com a ampliação do repertório vocal do bebê para além do contexto tonal. De acordo com Gratiot-Alfandér (2010),

O esclarecimento da importância da psicomotricidade no desenvolvimento que a teoria walloniana oferece, permite uma compreensão diferenciada para a organização pedagógica. O movimento infantil tem um sentido muito distinto daquele presente no adulto e é promotor do desenvolvimento da criança. O educador que se mantiver atento a essas manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem. (GRATIOT-ALFANDÉR, 2010, p. 38).

No caso dos *Encontros Musicais*, compreender e mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento musical dos bebês.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se esta pesquisa relevante para a área de educação musical, uma vez que apresenta o bebê, comumente subestimado pela dependência do adulto, como um proficiente professor de suas necessidades, desejos e potencialidades. Nessa perspectiva, este estudo trouxe aspectos para se pensar, repensar, analisar, reanalisar, discutir e rediscutir a conduta didático-pedagógica musical do educador, o seu lugar no processo de aculturação musical de crianças e a estética do repertório sonoro-musical a ser utilizado com bebês, em suma, permitiu idealizar uma educação musical **com** o bebê e não somente **para** ele.

As teorias estudadas que versam a respeito do conceito de criança e educação musical, bem como as habilidades e potencialidades do bebê como ser humano, ser social, ser cultural e ser musical, capaz de criar interações e se comunicar de maneira multimodal, ofereceu subsídios para o desenvolvimento da pesquisa. Os bebês têm seus próprios modos de ser e estar no mundo, de perceber e se relacionar com o que é ofertado a eles. Foi, conseqüentemente, essa premissa que norteou a escolha de se fazer pesquisa a partir da perspectiva dos bebês, ou seja, a partir do que eles são capazes de fazer com a própria musicalidade, durante uma interação intersubjetiva.

A opção exposta se mostrou eficiente em relação aos objetivos específicos de pesquisa traçados e trouxe à tona os aspectos relevantes a respeito da educação musical de bebês citados anteriormente. A fundamentação teórica adotada, que perpassa as áreas da educação musical, educação, psicologia e biopsicologia permitiu que se delineassem procedimentos metodológicos que atendessem às necessidades e possibilidades de se fazer pesquisa com bebês em tempos de isolamento social, devido à pandemia do Covid. A disponibilidade e o desdobramento dos pais para gravarem situações cotidianas de interações com seus filhos foi o que garantiu a realização deste trabalho. Os desafios encontrados foram muitos, mas dentro das possibilidades que eles tinham para fazer as filmagens, foi possível se desenvolver um protocolo de observação baseado em estratégias da psicologia, para se estudar comportamentos e se obter eficiência ao lidar com dados empíricos não coletados *in loco* pela pesquisador.

O debruçar sobre o conceito de musicalidade comunicativa foi essencial para se pensar e realizar a organização, codificação e tabulação das vocalizações dos bebês, como também para analisá-las. O objetivo de se apresentarem sugestões de propostas práticas aos educadores para desenvolverem trabalhos em educação musical com bebês foi viável, visto que se pôde refletir a respeito das possibilidades de sua atuação a partir das potencialidades vocais e comunicativas da criança.

Os estudos a respeito do conceito de parentalidade intuitiva nortearam as análises. Como idealizado nos objetivos específicos, foi possível encontrar pistas no comportamento parental de Helena, Ju e Marcelo para se refletir a respeito da ação didático-pedagógica do educador musical, uma vez que se pode reconhecer quais tipos de comportamento do adulto afetam os modos pelos quais o bebê se comunica musicalmente. A partir desses achados, sugeriram-se algumas práticas baseadas na improvisação livre de Chefa Alonso (2008, 2014), que têm como principal objetivo encorajar a comunicação expressivo-musical de todas as pessoas por meio de explorações e experimentos de elementos musicais de modo não-convencional. Essas ideias de Alonso foram adaptadas, adequando-se às maneiras de o bebê se comunicar musicalmente.

Comparar as diferentes situações de interação das díades mãe-bebê e pai-bebê que propiciaram o diálogo sonoro-musical foi útil para se examinar e reconsiderar os espaços escolares onde se desenvolvem trabalhos com música **para** bebês e se pensar a possibilidade de transposição das **aulas** de musicalização para experiências musicais que poderiam ser nomeadas *Encontros Musicais*, como, também, se identificar, por meio de dados empíricos, o papel do adulto como mediador no processo de aculturação musical. Pensa-se em um processo de aculturação musical amplo em termos de acesso ao patrimônio musical dos diferentes períodos históricos e culturas, sem deixar de lado o que o bebê tem em termos de musicalidade, seus modos de fazer música e de se comunicar musicalmente.

Das observações e análises dos comportamentos interacionais das díades, considera-se mais precioso o fato de os pais não terem deixado passar qualquer manifestação vocal de seus filhos. Eles respondiam a todas as vocalizações dos bebês por meio da imitação literal, da imitação variada, da transformação ou da provocação, independentemente das características musicais se relacionarem ou não com o “assunto” do diálogo intersubjetivo, ou seja, com a “toada” da *brincadeira sonoro-musical*. Muitas vezes, não era estabelecida uma sonoridade característica da brincadeira e, também, os gestos vocais dos bebês não se relacionavam com nenhum dos parâmetros sonoros analisados, ou com outras características musicais observadas, como as relações intervalares e padrões rítmicos, somente para se citar alguns exemplos.

Um dos achados que se considera importante para a afinação, não somente da escuta, mas, também, do olhar do educador para o envolvimento do bebê em atividades propostas, considerando-se inclusive o seu bem-estar, é o fato de não haver necessidade de contato visual e muito menos de a criança estar parada, para que ela participe de modo efetivo de uma *brincadeira sonoro-musical*.

Outra aspecto relevante a ser considerado em *Encontros Musicais com bebês* diz respeito à duração dos gestos vocais da crianças, que costumam ser curtos. No que se refere à

duração dos diálogos entre bebê e adulto, estes podem se desenvolver em poucos segundos e, portanto, torna-se pertinente ressaltar que, apesar do período curto de desenvolvimento, as brincadeiras são ricas em termos de musicalidade e atividade da criança.

De todas as brincadeiras sonoro-musicais analisadas, toma-se como exemplo a menor dentre elas, a *Variação 1*. Ao brincar com a mãe, Francisco teve o maior número de vocalizações provocativas – oitenta e três por cento –; estabeleceu notas centrais para o desenvolvimento do diálogo intersubjetivo que foram retomadas em outras brincadeiras; produziu variação de um timbre e ainda colocou um novo desenho melódico, que também foi reutilizado em outra situação; todos esses feitos se deram no espaço de cinco segundos e quatrocentos e trinta milésimos de interação com a mãe.

Ressalta-se que, ao se estudarem os modos pelos quais Francisco, Nininha e Naná fizeram uso dos parâmetros sonoros nas interações com seus pais, foi possível verificar a necessidade de durante *Encontros musicais coletivos*, se atender os bebês individualmente, por meio de diálogos intersubjetivos bebê-educador. Considera-se este o principal achado desta pesquisa e o mais desafiante de se perseguir na área da educação musical, especialmente, nas escolas de educação básica.

Recorda-se que todas as características das vocalizações de Francisco, como de Nininha e Naná, só puderam ser identificadas por meio da análise do registro fílmico e da organização dos dados em tabelas, o que desperta para a necessidade de instrumentos que auxiliem o educador a identificar as singularidades das condutas vocais de cada criança e, também, o engajamento do bebê na brincadeira, como é o caso dos *Indicadores do envolvimento do bebê na brincadeira sonoro-musical*.

Acredita-se que essas ferramentas poderiam ser utilizadas como exercício para a afinação da escuta, por educadores musicais. Como as interações se dão de modo espontâneo por parte do bebê, seus gestos vocais acontecem de modo inesperado e rápido, não permitindo que o adulto perceba todas as particularidades em termos de elementos musicais. Supõe-se que esse possa ser um dos motivos para a falta de reconhecimento das “conversações” dos bebês como “cantorias”, por parte dos pais e/ou educadores.

Sabe-se que a atuação dos bebês no grupo é diferente daquela que acontece dentro de sua casa, na companhia de seus pais, mas tem-se conhecimento, também, de que sua musicalidade comunicativa é revelada no diálogo, tanto em brincadeiras com o adulto, como em atividades coletivas (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019). Reconhece-se que o ambiente escolar é extremamente ruidoso, e sua rotina fechada, de modo a ser difícil encontrar espaço para experiências musicais que não apresentem resultados imediatos; que cultivem a

arte do encontro, da escuta, da espera; que valorizem o silêncio; que percebam e recebam o som sutil e os gestos sonoros inesperados dos bebês, como se dá na *brincadeira sonoro-musical*.

Espera-se, no entanto, dentro deste cenário exposto, que as análises, reflexões e sonoridades apresentadas nesta tese ressoem nos trabalhos de outros pesquisadores e educadores musicais, e quiçá, pedagogos, de modo que se sintam interessados, impactados ou mesmo conectados com as possibilidades de ouvir o que o bebê tem a “dizer”. Nesse ato de escuta e a partir da ideia de que o bebê é uma pessoa que mostra “suas motivações nas trocas comunicativas” (TREVARTHEN; AITKEN; GRATIER, 2019, p. 15), infere-se que os educadores e pais possam conhecer e reconhecer suas “cantorias”, suas músicas. Ao acolher e dialogar com os eventos sonoros das crianças, o adulto poderá conduzi-las em uma narrativa poético-musical, de maneira que tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades vocais para se expressar musicalmente. Acredita-se que, nesse fluxo, os caminhos em direção à construção de uma identidade vocal expressivo-musical e à sua própria constituição como indivíduo, possam se entrecruzar, retroalimentar e se apoiar.

Pensa-se que o educador musical e pesquisador interessado em realizar trabalhos com o propósito de desenvolver o potencial musical, criativo e comunicativo de crianças, poderia se beneficiar ao estudar as ferramentas utilizadas na metodologia desta pesquisa, inclusive, os *Indicadores de envolvimento do bebê na brincadeira sonoro-musical*, e verificar sua adequabilidade em contextos educacionais diversos.

Infere-se que os pedagogos também poderiam se beneficiar do uso desses materiais e colaborar com o refinamento desses instrumentos de observação de bebês ao brincar com os sons que eles podem produzir na interação com um adulto afeiçoado. Faz-se essa inferência, pois são esses profissionais que trabalham com os pequenos nas creches, e nas escolas de educação básica públicas do País. Ressalte-se que os educadores musicais atuam, em sua maioria, nas escolas do ensino privado, não havendo presença significativa desses profissionais no ensino público.

Acredita-se que, se fossem oferecidos aos pedagogos cursos formativos para a afinação da escuta e do olhar e encorajamento em relação à musicalidade comunicativa de cada bebê, e se lhes fossem oferecidos cursos específicos que tratassem da linguagem e da estruturação musical, seria possível aprofundar a compreensão das ações musicais dos bebês, sua interação com os educadores e, portanto, melhorar a qualidade dos trabalhos ligados à musicalização na educação infantil. Essa colocação é feita com base no documento oficial intitulado *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches* (BRASIL, 2012), em que se afirma que não se separa a qualidade da brincadeira, da qualidade da educação infantil e que se faz necessário quebrantar “a

concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro [e] nem planejamento” (BRASIL, 2012, p. 11).

Compreendeu-se, no decorrer deste estudo, que a legislação brasileira é avançada ao apontar os direitos da criança que deveriam ser assegurados pelo Estado, pelas instituições de ensino e familiares, porém, esse avanço não se faz acompanhar pelas políticas públicas, que ainda são escassas, para que se dê garantia à criança desses direitos. Por tudo que foi investigado e dito neste trabalho, recomenda-se então, investir na formação musical dos pedagogos, como também, na criação de cargos específicos, que deveriam privilegiar a atuação de educadores musicais nas creches brasileiras. Esses profissionais poderiam trabalhar juntos para a implementação dos eixos norteadores das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010) – interações e brincadeiras –, na mediação de Encontros Musicais, a fim de “dar riqueza e complexidade às brincadeiras” (BRASIL, 2012, p. 15) e potencializar a competência dos bebês para se comunicarem musicalmente.

Com base no que foi discutido até aqui, torna-se evidente a necessidade de se desenvolverem cursos destinados à afinação da escuta e do olhar de educadores, para atuarem em *Encontros Musicais com bebês*, para que eles tomem como ponto de partida sua musicalidade e sua necessidade/potencialidade para se comunicar e criar de modo espontâneo. Tratando-se, especificamente, da formação do educador musical, poder-se-ia, inclusive, nos cursos de Licenciatura em Música, iniciar trabalhos com o uso de instrumentos/esquemas de observação e escuta das expressões musicais de bebês, a partir de gravações em vídeo de interações pais-bebês. Arrisca-se, até mesmo, a sugerir a inserção de uma disciplina específica para a prática da *Improvisação Livre*, a fim de se propiciar um espaço em que o estudante possa experimentar a própria musicalidade, as possibilidades e potencialidades de sua voz e corpo para fazer música ele próprio, sozinho, ou em diálogo com outros.

Recomenda-se, além disso, que se crie oportunidade para os licenciandos experienciarem a própria musicalidade de modo livre, pois, a partir deste estudo, foi possível observarem-se características musicais específicas nas condutas dos pais músicos participantes, que se conectaram com suas experiências musicais.

Conclui-se que a união das práticas educacionais existentes com a inserção de atividades de caráter improvisatório que abram espaço para a *brincadeira sonoro-musical*, poderia nutrir a musicalidade inata do bebê, para que ele adquira um vocabulário musical diversificado e maior liberdade de uso da própria voz para o canto, que não deveria se ater apenas a modelos vocais pautados em um único estilo de usar a voz, ampliando o repertório, inclusive, de escuta para a diversidade de vozes entre pessoas e entre culturas.

Reconhece-se a necessidade de novos estudos de interações bebê-adulto em ambientes de diferentes culturas e classes sociais, em que o acesso a cuidados e à educação, bem como o valor e as funções dadas à música sejam diversificados e não equiparáveis. Assinale-se que o fato de os três bebês estudados serem nascidos a termo, seguirem o curso do desenvolvimento típico e terem acesso a boa qualidade de vida no que refere aos cuidados e à educação – alimentação, higiene e acesso à artefatos culturais, somente para se citar alguns exemplos, não afetam a transposição dessas ideias a outras categorias sociais e culturais, pois, como já foi afirmado anteriormente, nesta pesquisa não se consideraram tais características como variáveis, uma vez que este não é um estudo de caso generalizável. O precedente de inúmeras pesquisas anteriores a esta, em diferentes campos do saber, como, por exemplo, na pedagogia, psicologia, medicina e musicoterapia permite afirmar a possibilidade de se realizarem estudos semelhantes em outras condições socioeconômicas e culturais.

Ao final desta pesquisa, conclui-se que a musicalidade comunicativa e o comportamento parental intuitivo podem ser utilizados como ponto de partida em trabalhos de educação musical com bebês, tanto na prática didático-pedagógica do educador musical, como na construção de um ambiente livre de pressões para que os pequenos possam reconhecer, explorar e desenvolver seus potenciais expressivos, comunicativos e musicais; e se espera que esta tese contribua para o conhecimento das especificidades das ações dos bebês ao dialogar com o adulto com quem se relaciona.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2020. (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 17-36.
- ADESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. **Revista da ABEM**, Maringá, v. 20, n. 27, p. 21-30, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/157>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- ALONSO, Chefa. **Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre**: propuestas y reflexiones. Madrid: Editorial Alpuerto, 2014.
- ALONSO, Chefa. **Improvisación libre**: la composición en movimiento. Madrid: Dos Acordes, 2008.
- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BASTOS, Alice Beatriz B. I. **Wallon e Vygotsky**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BERIO, Luciano. **Sequenza III**: para voz feminina. Londres: Universal Edition, 1966.
- BERRY, Wallace. **Form in music**: An examination of traditional techniques of musical structure and their application in historical and contemporary styles. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1966.

BEYER, Esther. A educação através do projeto música para bebês: um estudo a partir dos balbucios. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 6., 2006, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

BEYER, Esther. A interação musical em bebês. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 87-98, jul./dez. 2003a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4167>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BEYER, Esther. A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, Ciudad de México, v. 3, n. 6, 2003b. Disponível em: <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7338>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. *In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 212-227.

BRANDT, Anthony; GEBRIAN, Molly; SLEVC, Robert. Music and early language acquisition. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 3, p. 327, Sept. 2012. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1/3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009d. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?**. Brasília, DF, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 18, 7 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/4900>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRITO, Teca Alencar de. Música, infância e educação: jogos do criar. **Música na Educação Básica**, Brasília, DF, v. 5, n. 5, p. 101-113, 2013. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/144. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño**: aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós, 1986.

CAMPOS, Rafaely K. do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância Brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 27797-27806. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/609>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CROSS, Ian. Music and evolution: Consequences and causes. **Contemporary Music Review**, London, v. 22, n. 3, p. 79-89, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0749446032000150906>.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amelia. **Ensinando observação**: uma introdução. São Paulo: KDICOX, 1982. (Coleção observação de comportamento).

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DISSANAYAKE, Ellen. Becoming homo aestheticus: Sources of aesthetic imagination in mother-infant interactions. **SubStance**, Baltimore, v. 30, n. 1/2, p. 85-103, 2001. DOI: <https://doi.org/10.2307/3685506>.

DISSANAYAKE, Ellen. The earliest narratives were musical. **Research Studies in Music Education**, Toowoomba, v. 34, n. 1, p. 3-14, May 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X12448148>.

ELAN: Version 6.2. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, 2021. Disponível em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>. Acesso em: 1 maio 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

FERES, Josete. **Bebê, música e movimento**. Manaus: Midia Company Digital, 2010.

FONSECA, João Gabriel Marques; PARIZZI, Maria Betânia. A música e o nascimento do simbólico no bebê. In: RODRIGUES, Helena; RODRIGUES, Paulo Jorge Ferreira; SILVA, Paulo Maria Ferreira Rodrigues da. **Ecos de Opus Tutti**: arte para a infância e desenvolvimento social e humano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/96933>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Lições que a fênix nos traz: o eterno retorno. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 10-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/2525530406022021010>

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Fundação Abrinq traça panorama da infância e adolescência no Brasil**. São Paulo, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Observatório da Criança e do Adolescente**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. (Educação e conhecimento).

GARVEY, Catherine. **Brincar**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

GORDON, Edwin E. **Quick and easy introductions**. Chicago: GIA Publications, 2013.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000a.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical**: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000b.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2009a.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales, 2009b.

HONING, Henkjan *et al.* Without it no music: Cognition, biology and evolution of musicality. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences**, London, v. 370, n. 1664, p. 20140088, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0088>.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Maringá, v. 10, n. 7, p. 83-90, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/435>. Acesso em: 13 jan. 2023.

JALLEY, Émile. Introdução. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na república. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488>. Acesso em: 13 jan. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-61.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 469-496.

LAEVERS, Ferre. Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2794/2773>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LAEVERS, Ferre. **Well-being and involvement in care settings**: A process orientated self-evaluation instrument for care settings. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção educação: experiência e sentido).

MALLOCH, Stephen N. Mothers and infants and communicative musicality. **Musicae Scientiae**, [Helsinki], n. spe., p. 29-57, 1999/2000. Disponível em: https://www.soundconnectionsmt.ca/docs/Communicative_Musicality_1999-2000.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

MALLOCH, Stephen.; TREVARTEN, Colwyn (ed.). **Communicative musicality**: Exploring the basis of human companionship. New York: Oxford University Press, 2009.

MALLOCH, Stephen; TREVARTEN, Colwyn. The human nature of music. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 9, p. 1680, Oct. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MIALL, David. S.; DISSANAYAKE, Ellen. The poetics of babytalk. **Human Nature**, Hawthorne, v. 14, n. 4, p. 337-364, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12110-003-1010-4>.

MITCHEL, Steven. **The singing neanderthals**: The origins of music, language, mind and body. London: The Orion Publishing Group, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NERUDA, Pablo. Ao pé de sua criança. *In*: TUDO é poema. [S. l.], 26 jan. 2023. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/pablo-neruda-ao-pe-de-sua-crianca/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

NIÉRI, Débora. **A pesquisa brasileira em educação musical infantil**: tendências teórico-metodológicas e perspectivas. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110655>. Acesso em: 13 jan. 2023.

NIÉRI, Débora. **Miniaturas musicais**: evidências do envolvimento de bebês com uma proposta sonora-musical criativa. 2018. Relatório (Estágio de Pesquisa de Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Rith Duskin. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAPOUSEK, Hanus; PAPOUSEK, M. Beginning of human musicality. *In*: STEINBERG, Reinhard (ed.). **Music and the mind machine**. Berlin: Springer, 1995. p. 27-34. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-79327-1_3.

PAPOUSEK, Hanus; PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting. *In*: BORNSTEIN, Marc H. **Handbook of parenting**: Biology and ecology of parenting. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. v. 2.

PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. *In*: DELIEGE, Irene; SLOBODA, John. **Musical beginnings**: Origins and development of musical competence. New York: Oxford University Press, 1996. p. 88-112.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Maringá, v. 14, n. 15, p. 39-48, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/300/0>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. **Saberes do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

PARNCUTT, Richard. Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of musical behavior. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. **The Oxford handbook of music psychology**. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2016.

PAYNTER, John. **Sonido y estructura**. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição da cultura da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Helena. Aspectos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. **Cadernos de Educação Musical**, Lisboa, v. 53, p. 31-37, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/7159624/Aspectos_sobre_desenvolvimento_musical_de_rec%C3%A9m-nascidos_e_crian%C3%A7as_em_idade_pr%C3%A9-escolar_segundo_a_perspectiva_de_Edwin_Gordon. Acesso em: 13 jan. 2023.

RODRIGUES, Helena. Música para os pequeninos. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n. 95, p. 15-25, out./dez. 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/12569>. Acesso em: 13 jan. 2023.

RODRIGUES, Paulo F.; RODRIGUES, Paulo M.; RODRIGUES, Helena. **Manual para a construção de jardins interiores**: colos de música. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

SAINT-GEORGES, Catherine *et al.* Do parents recognize autistic deviant behavior long before diagnosis? Taking into account interaction using computational methods. **PLoS One**, San Francisco, v. 6, n. 7, p. e22393, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022393>.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira, pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: enfoques em diálogos. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SEVENTH STRING. **Transcribe**: software to help transcribe recorded music. London, c1998/2022. Disponível em: <https://www.seventhstring.com/xscribe/overview.html>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SHIFRES, Favio. La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. In: REUNIÓN DE LA SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA (SACCOM), 6., 2007, Concepción del Uruguay. **Actas [...]**. Buenos Aires: SACCOM, 2007. p. 13-24.

SLATER, Alan; BREMNER, Gavin (org.). **Uma introdução à psicologia desenvolvimental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

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

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010a. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

STERN, Daniel N. **Diário de um bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

STRAUS, Joseph Nathan. **Introdução à teoria pós-tonal**. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

TEBET, Gabriela G. de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4254>.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

TREHUB, Sandra E. Infant musicality. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. **The Oxford handbook of music psychology**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2016.

TREHUB, Sandra E. Musical predispositions in infancy. **Annals of the New York Academy of Sciences**, New York, v. 930, n. 1, p. 1-16, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05721.x>.

TREHUB, Sandra E. Musical predispositions in infancy: An update. In: PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert (ed.). **The cognitive neuroscience of music**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 3-20.

TREHUB, Sandra E.; HANNON, Erin E. Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms. **Cognition**, Hague, v. 100, n. 1, p. 73-99, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.006>.

TREVARTHEN, Colwyn. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: BULLOWA, M. (ed.). **Before speech**: The beginning of human communication. London: Cambridge University Press, 1979. p. 321-347. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309629908_Communication_and_cooperation_in_early_infancy_A_description_of_primary_intersubjectivity. Acesso em: 15 jan. 2023.

TREVARTHEN, Colwyn. Communicative musicality or stories of truth and beauty in the sound of moving. **Signata**, Liège, v. 6, p. 165-191, 2015. DOI : <https://doi.org/10.4000/signata.1075>.

TREVARTHEN, Colwyn. Making sense of infants making sense. **Intellectica**: Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, Compiègne, n. 34, p. 161-188, 2002. DOI: <https://doi.org/10.3406/intel.2002.1078>.

TREVARTHEN, Colwyn. Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. **Musicae Scientiae**, Liège, v. 3, suppl. 1., p. 155-215, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/10298649000030S>.

TREVARTHEN, Colwyn. What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. **Infant and Child Development**, Oxford, v. 20, n. 1, p. 119-135, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.689>.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth J.; GRATIER, Maya. **O bebê**: nosso professor. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

TREVARTHEN, Colwyn; PARLATO-OLIVEIRA, Erika (org.). **Bebê, corpo e ação**. São Paulo: Instituto Langage, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Niterói, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.

WINTERHALTER, Diolinda F. A presença da educação infantil nas políticas educacionais: da constituição de 1988 ao PNE (2011-2020). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED SUL), 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2014. p. 1-16. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1064-0.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário enviado aos pais



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São Paulo

Conhecendo a família e o bebê
MÃE
Nome: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Data de nascimento: Clique ou toque aqui para inserir uma data.
Nacionalidade: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Pseudônimo para uso na pesquisa: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
PAI
Nome: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Data de nascimento: Clique ou toque aqui para inserir uma data.
Nacionalidade: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Pseudônimo para uso na pesquisa (se participante): Clique ou toque aqui para inserir o texto.
BEBÊ
Nome: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Data de nascimento: Clique ou toque aqui para inserir uma data.
Nacionalidade: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Prematuro: ☐ sim ☐ não
Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
Pseudônimo para uso na pesquisa: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Tem irmãos? ☐ sim ☐ não
Se a resposta for sim, preencha os campos abaixo:
Nome: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Data de nascimento: Clique ou toque aqui para inserir uma data.
Nacionalidade: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Sexo: Clique ou toque aqui para inserir o texto.
Pseudônimo para uso na pesquisa (se participante): Clique ou toque aqui para inserir o texto.
CAMPOS PARA USO LIVRE SE NECESSÁRIO:
Clique ou toque aqui para inserir o texto.

APÊNDICE B – TCLE – Adulto participante da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São Paulo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/Adulto participante da pesquisa

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **"Música na primeira infância: musicalidade expressiva e comunicativa"**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é aproveitar uma importante fase da vida da criança, para o desenvolvimento, em que ela apreende a respeito de si mesma e do mundo por meio da ação e da exploração, na relação com o outro, consigo mesma e com o ambiente. Além disso, a melhor fase para se educar musicalmente uma criança, é nos seus primeiros anos de vida, pois com o passar do tempo, sua aptidão musical vai diminuindo. Nesta pesquisa pretendemos observar como o bebê constrói o próprio vocabulário musical durante interações espontâneas e orientadas com a mãe, o pai e/ou irmãos mais velhos, a fim de se pensar na possibilidade de se propor um tipo de educação musical pensada em conjunto com o bebê e não, organizada somente, para ele.

Caso concorde em participar, contamos com sua participação nas seguintes atividades: duas entrevistas, uma ao início, antes da gravação dos vídeos para nos inteirarmos acerca do uso da música no cotidiano, durante cuidados e interações com o bebê, e como se dá a "conversação" entre adulto e criança. Ao final, faremos outra entrevista para verificarmos sua perspectiva a respeito de todo o processo que será vivenciado.

Esta pesquisa tem alguns riscos: você poderá não se sentir confortável, achar que não tem habilidade, ou mesmo ter algum impedimento físico para participar de alguma atividade e o bebê poderá estar cansado, doente ou indisposto no momento da interação lúdico-musical.

Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, você poderá conversar com a pesquisadora a respeito de suas dúvidas e impressões acerca da atividade desenvolvida, não participar dela ou participar de acordo com suas possibilidades. Você é livre para encerrar a gravação a qualquer momento caso perceba algum desconforto da parte do bebê, para que ele possa ser atendido em suas necessidades e enviar o vídeo à Pesquisadora como estiver.

As atividades com música que serão desenvolvidas durante a Pesquisa poderão ajudar no desenvolvimento das crianças, ao disponibilizar a elas um espaço que possibilite a descoberta e percepção dos movimentos que pode fazer com seu corpo para se comunicar e criar ritmos, os sons que pode produzir com a voz para se comunicar para cantar ou ainda brincar com os sons que descobrir, com o uso dos lábios, da língua e da voz; além disso, o bebê desenvolverá diferentes habilidades e aprendizagens, tais como escutar e conviver com outros.

Você terá todas as informações que quiser a respeito desta pesquisa e estará livre para participar ou não. Se concordar em participar pode interromper sua participação a qualquer momento. A pesquisadora não vai divulgar seu nome e irá desfocar a imagem de seu rosto nos vídeos que serão gravados, durante as interações lúdico-musicais, para a coleta de dados. Alguns trechos das gravações poderão ser utilizados no texto da Tese como exemplos, desde que autorize a divulgação de sua voz por meio da assinatura do "TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FAAC – UNESP Bauru
Fone: (14) 3103-4825/ E-mail: sta.faac@unesp.br



PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA” que segue no Anexo deste documento. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição, quando a pesquisa estiver finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra lhe será fornecida. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora encaminhará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), e utilizará as informações da coleta de dados somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que meu nome e imagem não serão divulgados em nenhuma publicação que possa resultar da Pesquisa.

- ☐ autorizo uso de minha voz
- ☐ não autorizo o uso de minha voz

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora
Monique Traverzim
RG: 27.188.124-0

Nome do participante

RG: _____

Pesquisadora Responsável: Monique Traverzim
Instituição: Instituto de Artes da Unesp SP
Contato: TELEFONE: (011) 98447-5037
EMAIL: monique.traverzim@unesp.br
Orientadora: Marisa T. de O. Fonterrada
Instituição: Instituto de Artes da Unesp SP
Contato: TELEFONE: (011) 97424-6122
EMAIL: marisatrench@uol.com.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FAAC – UNESP Bauru
Fone: (14) 3103-4825/ E-mail: sta.faac@unesp.br

APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de voz



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São Paulo

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização do som de minha voz, na qualidade de participante da pesquisa intitulada “Música na primeira infância: musicalidade expressiva e comunicativa”, sob responsabilidade de Monique Traverzim vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), junto ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

O som de minha voz pode ser utilizado apenas para a análise por parte da Pesquisadora, no corpo da Tese, em publicações de cunho acadêmico que possam resultar desta pesquisa, bem como apresentações em atividades acadêmicas e educacionais como congressos, seminários e simpósios.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem do som de minha voz, por qualquer meio de comunicação, seja ele televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa, explicitadas anteriormente. Tenho ciência, também, de que a guarda e os demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso, para fins de pesquisa e nos termos acima descritos, do som de minha voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/Responsável pela criança

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"Música na primeira infância: musicalidade expressiva e comunicativa"**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é aproveitar uma importante fase da vida da criança em que ela está aberta para todo o tipo de aprendizado, está aprendendo a respeito de si mesma e do mundo em que vive, ao se relacionar com as pessoas com as quais convive. Além disso, a melhor fase para educar musicalmente uma criança, é nos seus primeiros anos de vida, pois com o passar do tempo, suas habilidades para aprender música vão diminuindo. Nesta pesquisa pretendemos estudar como o bebê constrói o próprio vocabulário musical durante interações espontâneas e orientadas com a mãe, o pai e/ou irmãos mais velhos. A nossa intenção é que ele tenha oportunidade de ser protagonista de sua educação musical e não de, simplesmente, oferecer atividades dirigidas a ele.

Caso concorde com a participação do menor, a pesquisa terá as seguintes atividades: gravar oito vídeos, ao longo de um mês, de interações espontâneas entre você e o bebê, como acontece no cotidiano. Espera-se, também, interações em que o adulto cante: a. uma música do repertório familiar, b. uma canção sugerida pela Pesquisadora, com uso de sílabas como "má", "pá" e, também, com a letra original. A Pesquisadora dará algumas orientações de cunho didático-pedagógico ao adulto responsável, com a finalidade de que ele encoraje o bebê a explorar e produzir sons e movimentos nas interações lúdico-musicais. Os vídeos a serem gravados e enviados à Pesquisadora não devem ter cortes, mesmo que o bebê chore ou não queira participar.

Esta pesquisa tem alguns riscos: o bebê pode estar cansado, doente, com fome ou indisposto no momento da interação lúdico-musical, portanto, ao sinal de qualquer desconforto do bebê, espera-se que a atividade seja interrompida, para que as necessidades dele sejam atendidas.

As atividades com música que serão desenvolvidas durante a Pesquisa poderão ajudar no desenvolvimento da criança, ao disponibilizar a ela um espaço que possibilite a descoberta e percepção dos movimentos que pode fazer com seu corpo para se comunicar, criar ritmos, descobrir os sons que pode produzir com a voz para se comunicar ou ainda brincar com eles à medida que descobre as possibilidades de uso dos lábios, língua e voz; além disso, espera-se que eles desenvolvam diferentes habilidades e aprendizagens como escutar, conviver e se comunicar.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para autorizar o menor a participar ou não. Como responsável, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do bebê nesta pesquisa a qualquer momento sem qualquer ônus.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O menor não será identificado em nenhuma publicação. A pesquisadora não vai divulgar o nome do bebê e não mostrará o rosto dele nos vídeos que serão gravados, durante os jogos musicais, para a coleta de dados. Alguns

APÊNDICE D – TCLE – Responsável pela criança participante da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São Paulo

trechos das gravações poderão ser utilizados no texto da Tese como exemplos de atividades desenvolvidas com os bebês, desde que autorize a divulgação de sua voz por meio da assinatura do "TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA", que segue no Anexo deste documento. O rosto do bebê será desfocado nos vídeos, para que não possa ser reconhecido.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora encaminhará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a identidade da criança com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações da coleta de dados somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, responsável pelo menor _____, declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Estou ciente de que o nome e o rosto do menor de quem sou responsável não serão divulgados em nenhuma das publicações que possam ser feitas a partir da Pesquisa.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável pelo Menor

Assinatura do Pesquisador
RG: 27.188.124-0

Nome do (a) Responsável pelo Menor

RG: _____

Pesquisadora Responsável: Monique Traverzim
Instituição: Instituto de Artes da Unesp SP
Contato: TELEFONE: (011)98447-5037
EMAIL: monique.traverzim@unesp.br
Orientadora: Marisa T. de O. Fonterrada
Instituição: Instituto de Artes da Unesp SP
Contato: TELEFONE: (011)97424-6122
EMAIL: marisatrench@uol.com.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FAAC – UNESP Bauru
Fone: (14) 3103-4825/ E-mail: sta.faac@unesp.br

APÊNDICE E – Transcrição da Cena Brincadeira Livre – Tema com Variações

Uma vez que cada gesto vocal produzido é imbuído da musicalidade do bebê e determinado por sua ação no diálogo com a mãe, torna-se necessário, apresentar, a microanálise realizada no ELAN. Esta é uma descrição minuciosa das vocaliz[AÇÕES] da díade, bem como os movimentos corporais, gestos e expressões faciais da criança.

Microanálise da Cena *Brincadeira Livre – Tema com Variações*

VB Ah! - Eb3 com glissando curto descendente, sem nota final definida.

TC 00:00:00.100 - 00:00:00.420

MB Nariz e olhos aparentes por detrás de uma poltrona, enquanto olha para a mãe.

Suas mãos seguram na poltrona.

TC 00:00:00.100 - 00:00:00.420

SD (0.28)

VM Achou! - Eb3 com glissando longo descendente, sem nota final definida, na segunda sílaba.

TC 00:00:00.700 - 00:00:01.560

MB Abaixa a cabeça e, depois, o corpo atrás da poltrona, enquanto se segura nela com as mãos, escondendo-se atrás da poltrona.

TC 00:00:01.000 - 00:00:05.714

VB Mm - glissando do F3 ao B3 (segunda nota mais curta).

TC 00:00:01.463 - 00:00:01.778

SD (1.46)

VM Cadê? - G3 com glissando curto descendente, sem nota final definida, na segunda sílaba.

TC 00:00:03.240 - 00:00:03.621

SD (2.09)

MB Mostra o rosto aos poucos, aparecendo atrás da poltrona.

TC 00:00:05.714 - 00:00:07.030

MB Aparecem olhos e nariz.

TC 00:00:07.030 - 00:00:07.963

VB Ahhhrrrrrr - Som longo. Inicia com um timbre limpo e passa para um som gutural do D3 ao F#3.

TC 00:00:07.033 - 00:00:08.080

MB Francisco começa, de novo, a abaixar.

TC 00:00:07.963 - 00:00:08.129

VM RrrrrAhhrrrrAhhh! - Som longo, com passagens entre som limpo e som gutural.

Inicia-se com glissando longo, sem nota definida, e chega no F#3; em seguida, segue com um glissando ascendente sem nota final definida e outro, descendente, sem nota inicial e final definidas; Ela finaliza com um glissando curto, sem notas inicial e final definidas.

TC 00:00:08.084 - 00:00:08.901

VB Mm - G3 curto.

TC 00:00:09.181 - 00:00:09.344

MB Solta as mãos e cai no chão.

TC 00:00:08.133 - 00:00:08.399

SD (0.78)

VM Uh - B3 com glissando para C4 e glissando para B3. Som curto com passagens rápidas entre notas.

TC 00:00:09.349 - 00:00:09.645

SD (0.08)

MB Levanta o braço esquerdo, com impulso do corpo todo para cima.

TC 00:00:09.730 - 00:00:10.279

VB Mm - G#3 curto.

TC 00:00:10.165 - 00:00:10.441

MB Cai ao chão e segura-se com a mão esquerda, sempre olhando para a mãe.

TC 00:00:10.297 - 00:00:10.959

VM Cadê? - Passagem rápida entre B3 e C4 na primeira sílaba, e repetição de C4 com glissando para E3, curto, na segunda sílaba.

TC 00:00:10.627 - 00:00:11.098

MB Fica deitado de barriga para baixo, olhando na direção da mãe.

TC 00:00:10.959 - 00:00:12.313

MB Apoia as mãos no chão e se levanta sobre quatro apoios.

TC 00:00:12.313 - 00:00:13.778

MB Engatinha em direção à poltrona, ergue o braço esquerdo e segura no pé da poltrona com a mão esquerda.

TC 00:00:13.778 - 00:00:14.819

VB Mm - A3 com glissando para C#4 curto.

TC 00:00:13.887 - 00:00:14.156

SD (0.3)

VM Mm - glissando da nota A#3 para D4 curto.

TC 00:00:14.459 - 00:00:14.715

SD (0.1)

MB Leva o olhar em direção à mãe, ergue o braço direito e segura no pé da cadeira também com a mão direita.

TC 00:00:14.819 - 00:00:17.238

VB Mm - F#3 curto.

TC 00:00:15.311 - 00:00:15.463

SD (0.26)

VM Mm - glissando da nota A#3 para C#4.

TC 00:00:15.731 - 00:00:15.915

SD (1.11)

VB Mrrrrm - Mudança de um som limpo para gutural desde a nota F#3, com passagem rápida pelo G3 e retorno ao F#3.

TC 00:00:17.031 - 00:00:17.295

MB Levanta com o apoio das duas mãos no pé da poltrona. Mantém o olhar fixo na direção da mãe.

TC 00:00:17.238 - 00:00:18.918

VM Mm - Appogiatura de D# para E3 com glissando para Si2.

TC 00:00:17.608 - 00:00:17.920

VB Mm - Som curto com passagem entre C4, C#4 e C4.

TC 00:00:17.846 - 00:00:17.916

SD (0.34)

VB M - C#4 curto.

TC 00:00:18.259 - 00:00:18.395

SD (0.42)

VM Mm - C#4 curto.

TC 00:00:18.823 - 00:00:18.943

MB Cai ao chão, sentando-se sobre os calcanhares e segura com as duas mãos o pé da cadeira.

TC 00:00:18.932 - 00:00:20.327

VB Mm - F3 um pouco mais longo.

TC 00:00:18.972 - 00:00:19.196

AP Vocalização ao cair. O som é acompanhado pelo movimento do corpo.

TC 00:00:18.972 - 00:00:19.196

SD (0.05)

VM Mm - C4 curto.

TC 00:00:19.249 - 00:00:19.417

SD (0.91)

MB Levanta-se com o apoio das mãos no pé da poltrona. Olhar fixo na direção da mãe.

TC 00:00:20.327 - 00:00:22.113

VB M - som curto e bem suave.

TC 00:00:21.398 - 00:00:21.502

AP Som bem suave - não é possível identificar a altura.

TC 00:00:21.398 - 00:00:21.502

SD (0.61)

MB Em pé, deixa o corpo totalmente ereto e começa a caminhar com as mãos apoiadas na poltrona. Direciona o olhar para a mãe.

TC 00:00:22.113 - 00:00:25.886

VB MmmHãm - glissando de F#3 para A3, retorna para F#3, sobe para A3 novamente e termina com D#3.

TC 00:00:22.753 - 00:00:23.665

SD (0.04)

VM Mm Hã hããm - Três passagens de Db3 para D3 com glissando para A2 ao final.

TC 00:00:23.705 - 00:00:24.538

VB M - som grave. Não se pode identificar a fonte. Não se tem certeza se o som é do bebê ou de outra fonte sonora.

TC 00:00:24.408 - 00:00:24.707

SD (0.33)

VB Mmm - glissando de Ab3 para Db4.

TC 00:00:25.046 - 00:00:25.416

SD (0.21)

VM Mm - glissando a partir de E3, passando por apojatura tripla (Ab3, Bb3, C4) para chegar no Db4.

TC 00:00:25.633 - 00:00:26.097

MB Sorri, desvia o olhar para a poltrona e segue caminhando ao redor dela com o apoio das mãos.

TC 00:00:25.886 - 00:00:40.708

VB Mmm - Glissando de Ab3 para Db4.

TC 00:00:26.490 - 00:00:26.866

SD (0.2)

VB Árrr á - Glissando da vogal "á" no Bb3, passando para som gutural até F4, com som de "á" e passagem rápida para Gb4 e F4.

TC 00:00:27.072 - 00:00:27.606

SD (0.47)

VB Ááá - glissando de B3 para F4.

TC 00:00:29.118 - 00:00:29.518

SD (0.49)

VM Ááá - glissando de Db4 para F4.

TC 00:00:28.077 - 00:00:28.613

SD (0.5)

VB Rrrrr - sons guturais, alternando som longo com vários curtos - Não é possível determinar a altura, pois a mãe vocaliza forte e a vocalização do bebê é suave. Não é possível ver os rosto de nenhum dos dois.

TC 00:00:30.010 - 00:00:30.340

VB Rrrr - som gutural curto e suave.

TC 00:00:30.420 - 00:00:30.550

SD (0.41)

VM Áá - glissando a partir do D4 para D#4.

TC 00:00:30.100 - 00:00:30.333

SD (0.08)

VB Ááá – Francisco inicia com um D#4 e passa para um som raspado, do qual não é possível reconhecer a fonte.

TC 00:00:30.964 - 00:00:31.531

SD (0.74)

VM Kchch - som longo sem altura definida.

TC 00:00:32.279 - 00:00:33.183

SD (0.98)

VB Mm - glissando de C4 para C#4. Som forte.

TC 00:00:34.168 - 00:00:34.456

SD (0.49)

VB Mm - Glissando ascendente glissando de C4 para C#4.

TC 00:00:34.952 - 00:00:35.184

VM Mm - Glissando de C#4 para B3, longo. Mm - glissando de C#4 para A#3.

TC 00:00:35.201 - 00:00:35.961 00:00:38.168 - 00:00:38.640

SD (2.2) (2.08)

MB Fica parado, apoiando a mão esquerda na poltrona e olhando para a frente.

TC 00:00:40.721 - 00:00:41.912

AP Não é possível saber para onde o bebê está olhando.

TC 00:00:40.721 - 00:00:41.912

AP Não é possível ver o bebê no vídeo.

TC 00:00:41.917 - 00:00:43.035

MB Francisco segue andando e para em frente ao assento da poltrona.

TC 00:00:43.038 - 00:00:45.937

TC 00:00:45.937 - 00:00:45.942

MB Debruça-se sobre o assento da poltrona e passa a mão direita no tecido.

TC 00:00:45.942 - 00:00:48.861

MB Segue ao redor da poltrona com apoio das mãos, caminhando na direção oposta da mãe. Fica de costas para ela.

TC 00:00:48.861 - 00:00:53.364

VB Mm - glissando de Bb3 até Db4.

TC 00:00:51.144 - 00:00:51.440

SD (0.31)

VM Mm - glissando do Eb3 até Bb.

TC 00:00:49.839 - 00:00:50.126

SD (1.01)

VB Mmmm - F3 com glissando longo para Db3.

TC 00:00:51.754 - 00:00:52.934

SD (0.11)

VM Mm - E4 com glissando para F4.

TC 00:00:53.048 - 00:00:53.261

SD (0.07)

VM Mmmm - Glissando longo de G3 para D3.

TC 00:00:53.333 - 00:00:54.444

MB Francisco vira a cabeça em direção à mãe e dirige o olhar a ela, sorrindo.

TC 00:00:53.364 - 00:00:54.866

MB Dá um passo, olhando para frente, enquanto vocaliza. O pé bate no chão ao final da vocalização.

TC 00:00:54.866 - 00:00:55.460

AP Não é possível saber para onde o bebê está olhando, mas segue a mesma direção anterior.

TC 00:00:54.866 - 00:00:55.460

VB Mmm - E3 com glissando para G3 e salto para D3 com glissando curto sem nota final definida.

TC 00:00:54.868 - 00:00:55.460

MB Fica em pé com apoio da mão esquerda na poltrona e olha para frente; curva a cabeça levemente para a esquerda, modificando a direção do olhar.

TC 00:00:55.460 - 00:00:56.631

AP Não é possível saber para onde o bebê está olhando.

TC 00:00:55.460 - 00:00:56.641

VB Mmm - glissando de F#3 para A3 acentuado com glissando curto, sem nota final definida.

TC 00:00:55.762 - 00:00:56.339

SD (0.29)

VB Mm - glissando do E3 até G3 acentuado e curto.

TC 00:00:56.631 - 00:00:57.135

MB Tira o pé esquerdo do chão e retorna ao mesmo lugar durante a vocalização.

TC 00:00:56.631 - 00:00:57.135

SD (0.12)

VB Mm - glissando de E3 até A3 curto sem nota final definida.

TC 00:00:57.261 - 00:00:57.925

MB Leva o pé direito para trás durante a vocalização. Mesma duração da vocalização.

TC 00:00:57.261 - 00:00:57.925

SD (0.3)

VB Mm - glissando a partir de A3 acentuado, até F#4, chegando em F4.

TC 00:00:58.225 - 00:00:58.689

MB Segue caminhando na mesma direção para o que olhava anteriormente, com apoio das mãos na poltrona.

TC 00:00:58.410 - 00:01:02.429

VB Mm - glissando de F#3 até A3.

TC 00:01:00.781 - 00:01:01.027

SD (0.88)

VM Mm - glissando de D4 ao F#4 - longo.

TC 00:00:58.961 - 00:00:59.417

SD (1.36)

VM Mm - Glissando de G#3 até D4.

TC 00:01:01.908 - 00:01:02.220

SD (0.2)

AP Não é possível ver o bebê no vídeo.

TC 00:01:02.429 - 00:01:07.511

VB Mm - A#3 curto.

TC 00:01:02.475 - 00:01:02.675

SD (0.48)

VM ãã! - Glissando de G3 para Bb3 e glissando desse mesmo som para G3.

TC 00:01:03.155 - 00:01:03.459

SD (0.48)

VM Mm - glissando a partir do G3 até Bb2.

TC 00:01:03.948 - 00:01:05.076

SD (2.44)

MB Brinca com carrinho de madeira no chão.

TC 00:01:07.522 - 00:01:10.541

VB Mm - vocalização partindo da F#3, passando por G3, G#3 e finalização em A3.

TC 00:01:09.737 - 00:01:10.107

SD (0.37)

VB Mm - Glissando a partir de A3 para C#4. Primeira nota do glissando, mais longa que a final.

TC 00:01:10.485 - 00:01:10.869

MB Senta-se no chão com o carrinho na mão direita.

TC 00:01:10.542 - 00:01:11.810

VB Mm - glissando a partir do B3 com chegada em D4. Primeira nota do glissando mais curta do que a final.

TC 00:01:11.232 - 00:01:11.696

SD (0.11)

AP Não é possível ver o bebê no vídeo.

TC 00:01:11.810 - 00:01:16.849

VB Mm - glissando de B3 para D4. A segunda nota soa ao fundo, mas não é possível ter certeza, porque a vocalização da mãe acontece ao mesmo tempo e é mais forte.

TC 00:01:11.993 - 00:01:12.385

VM Mm - Glissando de Bb3 até Eb4. Notas inicial e final com a mesma duração. Vocalização iniciada ao mesmo tempo do que o bebê.

TC 00:01:11.993 - 00:01:12.385

SD (0.32)

VB Mm - Glissando de B3 até D4. Nota inicial mais longa que a final.

TC 00:01:12.710 - 00:01:13.022

SD (0.35)

VM Brbrbrb - glissando de Eb3 para Ab3 com sequência de outro glissando muito longo para D2.

TC 00:01:13.380 - 00:01:15.531

SD (0.17)

VB Mm - B3 com passagem por A#3 e retorno para B3.

TC 00:01:15.702 - 00:01:15.838

SD (0.65)

VB Mmrrr - glissando de A3 para Bb3, passando de um som limpo para som gutural.

TC 00:01:16.495 - 00:01:16.895

MB Dirige o olhar na direção da mãe e eleva o carrinho com a mão direita, direção da mãe.

TC 00:01:16.849 - 00:01:18.573

AP Não é possível identificar o fonte do som que acontece no ambiente.

TC 00:01:17.090 - 00:01:17.314

VM Mm - glissando de A3 com finalização em F#4. Nota inicial e de chegada com mesma duração.

TC 00:01:17.315 - 00:01:17.643

SD (0.37)

VB Mm - B3 com passagem por A#3 e retorno (para) a B3.

TC 00:01:18.019 - 00:01:18.243

SD (0.33)

MB Francisco perde o equilíbrio e o carrinho cai no chão.

TC 00:01:18.573 - 00:01:19.833

VB Mmmm - glissando de Bb3 para Ab3.

TC 00:01:18.671 - 00:01:19.487

SD (0.34)

MB Pega o carrinho com a mão direita e o apoia ao chão.

TC 00:01:19.833 - 00:01:21.554

VM Brbrbrbrbr - glissando muito longo de C#4 para G#2.

TC 00:01:19.940 - 00:01:21.549

MB Desliza o carrinho no chão com a mão esquerda e segue engatinhando.

TC 00:01:21.554 - 00:01:29.977

MB Vira a cabeça para um móvel a seu lado direito.

TC 00:01:29.977 - 00:01:30.545

VB Mm - G3 com glissando longo para G#3 curto.

TC 00:01:30.365 - 00:01:30.765

MB Leva o braço direito em direção ao móvel.

TC 00:01:30.545 - 00:01:31.263

MB Volta o braço direito para o chão, engatinha lateralmente à direita, leva o braço direito ao móvel e o segura com a mão direita.

TC 00:01:31.263 - 00:01:33.427

VB Mm - glissando de G3 para Bb3. Nota inicial mais longa do que a final.

TC 00:01:32.949 - 00:01:33.229

SD (0.19)

MB O bebê vira o corpo para o lado direito, em direção ao móvel e, apoiando-se nele, começa a se levantar.

TC 00:01:33.427 - 00:01:41.813

VM Brbrbr - glissando muito longo de Bb3 com finalização em Eb2.

TC 00:01:34.221 - 00:01:35.917

SD (5.89)

MB Fica em pé sem apoio e começa a caminhar sozinho. Continua segurando o carrinho na mão direita.

TC 00:01:41.813 - 00:01:49.485

VM Risada.

TC 00:01:44.804 - 00:01:45.304

AP Fica olhando para a avó que está na cozinha e trava pequeno diálogo, mas ela não é participante da pesquisa.

TC 00:01:45.320 - 00:02:40.668

MB Francisco vira a cabeça e, na sequência e, depois, vira o corpo ligeiramente para a esquerda.

TC 00:01:49.485 - 00:01:51.194

MB Francisco vira a cabeça totalmente para a esquerda, dirigindo o olhar à mãe. Então, cai sentado e nessa posição fica olhando para frente.

TC 00:01:51.194 - 00:01:53.181

MB Fica sentado no chão, olhando para frente.

TC 00:01:53.181 - 00:01:54.677

MB Vira a cabeça para o lado esquerdo em direção à mãe e fixa o olhar.

TC 00:01:54.677 - 00:01:56.812

MB Eleva à frente o braço esquerdo com o carrinho na mão, em seguida o corpo e começa a engatinhar.

TC 00:01:56.812 - 00:02:01.495

SD (6.63)á esqueceu, ou nem sabe, o significado das letrinhas> MB, SD< etc.,

MB Eleva o tronco e fica de joelhos com o corpo ereto.

TC 00:02:08.129 - 00:02:13.168

MB Senta-se sobre os calcanhares.

TC 00:02:13.168 - 00:02:16.370

APÊNDICE F – Transcrição da Cena Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo

Microanálise da Cena Hora do Almoço – Canção e improvisação em duo

MB Olhar fixo na direção do celular. Mastigando a comida. Mão esquerda fechada em movimento de pinça como se segurasse algo.

TC 00:00:00.000 - 00:00:02.090

AP Não é possível ter certeza, pelo filme gravado, se o bebê olha para o celular. Parece que sim.

TC 00:00:00.000 - 00:00:03.920

VM Pá, pá, pá - D3 curto, D3 curto, F3 longo.

TC 00:00:01.070 - 00:00:02.440

MB Olhar fixo na direção do celular. Para de mastigar. Mão esquerda fechada em movimento de pinça como se segurasse algo.

TC 00:00:02.090 - 00:00:03.377

MB Olhar fixo na direção do celular. Volta a mastigar.

TC 00:00:03.377 - 00:00:04.840

MB Olhar fixo na direção do celular. Abre a mão esquerda com a palma virada para cima.

TC 00:00:04.840 - 00:00:06.050

VB Pa, pá, pá - C#3 curto, D#3 curto, E3 longo.

TC 00:00:04.850 - 00:00:06.050

MB Olhar fixo na direção do celular. Mastigando. Mão esquerda com os dedos dobrados para dentro, mas sem fechar totalmente.

TC 00:00:06.050 - 00:00:12.904

VM Pá, pá, páa, pá, pá, pá, páa -
durações variadas entre curto e longo (ritmo preciso com subdivisão binária) - C#3, D3, F3, G3, E3, D3, C#3.

TC 00:00:09.000 - 00:00:12.020

SD (0.3)

VM Pá pá pá pá, pá, pá, páa, áa - durações variadas entre curto e longo (ritmo preciso com subdivisão binária) - C#3, C#3, C#3, C#3, A#2, A#2, B2, A2.

TC 00:00:12.325 - 00:00:15.202

MB Vira a cabeça totalmente para o lado esquerdo. Mão esquerda com os dedos dobrados para dentro, mas sem fechar totalmente.

TC 00:00:12.904 - 00:00:15.288

MB Volta a cabeça para a direção da filmagem, gira a cabeça para o lado direito. Mastigando. Mão esquerda com os dedos dobrados para dentro, mas sem fechar totalmente.

TC 00:00:15.288 - 00:00:16.710

MB Olhar fixo na direção do celular. Mastigando. Segurando algo na mão esquerda.

TC 00:00:16.710 - 00:00:20.360

VM Pá, pá, Páa, um qui-a-bi-nho vai entráaaaaa -
durações variadas entre curto e longo (ritmo preciso com subdivisão
binária) - C#3, C#3, E3, C#3, C#3, C#3, E3, E3, F#3, E3, D3.

TC 00:00:17.675 - 00:00:22.180

MB Gira a cabeça levemente para o lado esquerdo, direciona o olhar para a
mãe, abre a boca para receber o alimento com o garfo pela mãe. Mão
esquerda com os dedos dobrados para dentro, mas sem fechar totalmente.

TC 00:00:20.360 - 00:00:22.449

MB Olhar fixo para a mãe. Mastigando. Mão esquerda com os dedos dobrados
para dentro, mas sem fechar totalmente.

TC 00:00:22.449 - 00:00:25.170

VM Nessa boquinha de bebê - durações variadas entre curto e longo (ritmo
preciso com subdivisão binária) - Bb2, Bb2, Bb2, Db3, Db3, Ab2, Ab2, Ab2.

TC 00:00:22.620 - 00:00:25.435

MB Leva a mão esquerda em direção ao garfo, olhando fixamente para a direção
da mãe.

TC 00:00:25.177 - 00:00:25.494

MB Leva a mão direita em direção à mão da mãe duas vezes, como se fosse bater.

TC 00:00:25.494 - 00:00:27.176

MB Levanta também a mão direita e fica com as duas abertas e levantadas.

Olhar fixo para frente. Mastigando.

TC 00:00:27.176 - 00:00:31.404

VM Você quer um quiabinho? Olha mais um quiabinho! Áaaa... Canta então a musiquinha bem linda pro quiabinho! - falado

TC 00:00:27.575 - 00:00:33.995

MB As mãos continuam levantadas, mas não ficam totalmente abertas. Os dedos ficam mais relaxados do que estirados.

TC 00:00:31.405 - 00:00:35.090

VB A, pó, poo - C#3 como apoiatura, D3 curto, E3 longo com glissando descendente.

TC 00:00:35.090 - 00:00:36.230

MB Olhar muda de direção e parece fixar na mãe.

TC 00:00:35.090 - 00:00:39.930

VM Pó, pooo - C3 curto e F3 longo, acentuado.

TC 00:00:37.880 - 00:00:38.905

SD (0.67)

VB Pó pooo - C#3 curto, C#3 longo com glissando descendente sem nota final definida.

TC 00:00:39.584 - 00:00:40.914

MB Abaixa a mão esquerda dobrando o punho durante a segunda vocalização. Olhar fixo na direção da mãe.

TC 00:00:39.930 - 00:00:40.340

MB Mão esquerda continua abaixada e direita levantada. Olhar fixo na direção da mãe.

TC 00:00:40.340 - 00:00:44.830

VM Po po po póóó - F2 curto, B2 curto, Bb2 curto, F3 longo.

TC 00:00:40.954 - 00:00:42.284

SD (0.49)

VB Mm - glissando de D#3 para C#3. Mmm - D3 longo e C#3 longo.

TC 00:00:42.780 - 00:00:43.280 00:00:43.815 - 00:00:45.225

SD (0.53)

VM Pó pó po pôô - A#2 curto, E3 curto, C#3 curto e G#2 longo.

TC 00:00:43.815 - 00:00:45.225

MB Olhar fixo na mãe. Fecha mão direita e esquerda, faz poucos movimentos com antebraço e punho direito, abaixa o antebraço direito e a mão desaparece do vídeo em alguns momentos. Movimenta a cabeça levando a orelha direita em direção ao ombro e durante a última vocalização da mãe, a orelha esquerda em direção ao ombro esquerdo.

TC 00:00:44.830 - 00:00:49.915

VB Pô pô pôô - F3 curto, D#3 curto, D#3 curto com glissando para G#3 longo.

TC 00:00:46.255 - 00:00:47.245

SD (0.6)

VM Pô, pô, pô, pô - A#2 curto, E3 curto, C#3 curto e G#2 longo.

TC 00:00:47.850 - 00:00:49.065

SD (0.85)

MB Com a cabeça deitada para o lado esquerdo (orelha esquerda encostada no ombro esquerdo), direciona o olhar para a filmagem e fica nessa posição.

TC 00:00:49.915 - 00:00:51.627

VM Pô pô pô pô - A#2 curto, E3 curto, C#3 curto, G#2 longo.

TC 00:00:50.842 - 00:00:52.372

MB Movimenta a cabeça encostando a orelha direita no ombro direito e continua olhando na direção da filmagem.

TC 00:00:51.627 - 00:00:53.074

MB Fica com a orelha direita encostada no ombro direito e com o olhar fixo na filmagem.

TC 00:00:53.074 - 00:00:56.490

VB Pô pô pô - F3 curto, D#3 curto e D#3 curto com glissando para G#3.

TC 00:00:53.834 - 00:00:54.844

SD (0.42)

VM Pô pô pô - F#2 curto, G2 curto, glissando curto sem nota inicial

definida para G#3.

TC 00:00:55.264 - 00:00:56.274

SD (0.21)

MB Sorri. Continua com a orelha direita encostada no ombro direito e com o olhar fixo na filmagem.

TC 00:00:56.490 - 00:00:58.695

VB Tá - D3 curto.

TC 00:00:57.924 - 00:00:58.104

SD (0.59)

MB Vira a cabeça, os olhos e o tronco para frente, em direção à mãe, fecham os braços cruzando-os na frente do corpo.

TC 00:00:58.697 - 00:00:59.615

VM Pô pó - F2 curto e E4 com glissando descendente sem nota final definida.

TC 00:00:58.699 - 00:00:59.379

SD (0.23)

MB Mantém o olhar na direção da mãe e braços cruzados à frente do corpo.

TC 00:00:59.615 - 00:01:02.481

VB Pó - E3 curto.

TC 00:01:00.184 - 00:01:00.461

SD (0.37)

VM Pô pô pôô pôôôô - F2 curto, C3 curto, glissando de F3 (apojatura) para Bb3 e glissando de Bb3 (apojatura) para F4.

TC 00:01:00.839 - 00:01:02.759

MB Abre o braço direito levando-o para frente e mantém o braço direito fechado com a mão apoiada sobre o braço direito.

TC 00:01:02.483 - 00:01:03.120

VB Pó - F3 curto.

TC 00:01:02.779 - 00:01:03.070

SD (0.05)

MB Leva o braço direito para cima e dobra o punho direito para trás. Braço esquerdo na frente do corpo e mão esquerda apoiada no braço direito, mas cotovelo direito é dobrado.

TC 00:01:03.120 - 00:01:03.554

MB Braço e mão direita se movimentado para frente e para trás em direção ao garfo que a mãe segura. Olhar vai para o garfo.

TC 00:01:03.554 - 00:01:06.376

VM Po pô póó - G2 curto, B2 curto, G3 longo.

TC 00:01:03.834 - 00:01:04.934

SD (0.98)

VM Quiabinho - G#2 curto, C#3 curto, G3 curto, G3 curto.

TC 00:01:05.919 - 00:01:07.089

VB Pá - G3 curto.

TC 00:01:06.384 - 00:01:06.519

MB Coloca a mão direita sobre o garfo.

TC 00:01:06.376 - 00:01:06.636

AP A vocalização "pá" faz parte da brincadeira com o quiabo que está no garfo.

Está fora do diálogo com a mãe.

TC 00:01:06.384 - 00:01:06.519

SD (0.11)

MB Bate mais uma vez no garfo com a mão direita e derruba o pedaço de quiabo.

TC 00:01:06.636 - 00:01:09.110

VM Bem verdinho - G#2 curto, C#3 curto, G4 curto, G4 curto.

TC 00:01:08.150 - 00:01:09.320

MB Olha para baixo, onde cai o pedaço de quiabo. Mantém o olhar fixo para o prato de comida, onde a mãe pega o alimento.

TC 00:01:09.110 - 00:01:13.633

AP O prato não aparece na gravação, mas é possível presumir que ele está ali pela ação da mãe ao pegar a comida para o bebê.

TC 00:01:09.110 - 00:01:13.633

VM Cheio de bolinhas - recitado com a sílaba "li" mais aguda e mais longa.

TC 00:01:10.510 - 00:01:13.130

SD (0.5)

MB Cruza os braços em frente ao corpo.

TC 00:01:13.635 - 00:01:13.795

VM Ha ha ha ha ha ha ha - risada graves sons graves e curtos.

TC 00:01:13.795 - 00:01:15.685

MB Mantém-se de braços cruzados e direciona o olhar para a mãe.

TC 00:01:13.795 - 00:01:16.915

VM Ha ha ha ha ha - risada - sons agudos, longos e curtos variados.

TC 00:01:15.995 - 00:01:17.005

MB Joga a cabeça e o tronco para trás quando o garfo chega próximo à sua boca e leva a mão esquerda em direção ao garfo, mas não consegue colocar a mão nele.

TC 00:01:16.915 - 00:01:17.883

VB M - glissando de F#3 para A3.

TC 00:01:17.205 - 00:01:17.445

SD (0.29)

VM Não quer esse quiabinho? E esse aqui que tá maiorzinho? - primeira pergunta falada com voz aguda e segundo desce para uma região média (manhês).

TC 00:01:17.740 - 00:01:20.820

MB A mão esquerda que foi em direção ao garfo fica no alto e vai baixando aos poucos ficando paralela à mesa, na mesma linha da mão direita. Olhar fixo

na direção da mãe.

TC 00:01:17.896 - 00:01:22.289

VM Toma! - falado (manhês).

TC 00:01:22.005 - 00:01:22.385

MB Leva o olhar e a mão esquerda em direção ao garfo.

TC 00:01:22.289 - 00:01:23.761

VB Bô, bó - D3 curto, Eb3 longo e acentuado.

TC 00:01:23.580 - 00:01:24.230

MB Pega o pedaço de quiabo no garfo, direciona o olhar para a mãe, coloca o alimento na boca e segue mastigando com o olhar fixo na direção da mãe.

TC 00:01:23.761 - 00:01:29.717

VM Então canta pro quiabo - falado (manhês).

TC 00:01:25.160 - 00:01:26.450

SD (1.65)

VM Pô pô pôô - A2 curto, C#3 curto, G3 longo.

TC 00:01:28.100 - 00:01:29.100

SD (0.61)

MB Leva o peito para frente e eleva o queixo para frente ao iniciar a vocalização.

TC 00:01:29.717 - 00:01:30.667

VB A, bô, bô - Eb3 curto, glissando de Eb3 curto para Db3 curto e D3 longo com glissando curto descendente.

TC 00:01:29.720 - 00:01:30.500

SD (0.16)

MB Leva a cabeça e o olhar para baixo, na direção da mesa e vai colocando o dedo indicador da mão direita.

TC 00:01:30.667 - 00:01:36.596

AP Parece que o bebê está colocando o dedo nos pedacinhos de comida.

TC 00:01:30.667 - 00:01:36.596

VM Pô, pô, pó? - B2 curto, Eb2 curto, Ab2 (apojatura) com glissando para D4 acentuado.

TC 00:01:31.185 - 00:01:32.075

SD (0.36)

VB Ba bô bô - Eb3 curto, E32 curto e Db3 longo.

TC 00:01:32.435 - 00:01:33.275

SD (0.67)

VM Pô pô pó? - E3 curto, A2 curto, glissando de G3 (apojatura) para D4 com glissando curto descendente sem nota final definida.

TC 00:01:33.950 - 00:01:35.050

APÊNDICE G – Transcrição da Cena “Trocando ideias” sonoras – brincadeira responsorial

Microanálise da Cena “Trocando ideias” sonoras – brincadeira responsorial

MB Olhando para o chão. Pega e levanta o brinquedo (elefantinho).

TC 00:00:00.000 - 00:00:00.630 00:00:00.630 - 00:00:01.080

MB Leva o elefantinho ao chão. Joga o brinquedo no chão.

TC 00:00:01.080 - 00:00:01.230 00:00:01.230 - 00:00:01.500

MB Segue brincando com atenção ao elefantinho.

TC 00:00:01.500 - 00:00:05.070

MB Pega o elefantinho com a mão direita e leva-o para segurar com as duas mãos.

TC 00:00:05.070 - 00:00:06.260

VP Oi, Naná - fala.

TC 00:00:05.630 - 00:00:06.570

MB Dirige o olhar para o pai segurando o brinquedo.

TC 00:00:06.260 - 00:00:06.920

MB Abre um largo sorriso para o pai segurando o elefantinho.

TC 00:00:06.920 - 00:00:08.550

VB ã hã - segunda vocalização, mais forte e mais longa que a primeira.

TC 00:00:08.550 - 00:00:08.900

MB Pisca ao vocalizar e desvia o olhar do pai. Desvia o olhar do pai.

TC 00:00:08.550 - 00:00:08.900 00:00:08.900 - 00:00:09.910

VP Á há - segunda vocalização mais forte e mais longa que a primeira.

TC 00:00:09.760 - 00:00:10.180

AP Pai imita com modificação do timbre.

TC 00:00:09.760 - 00:00:10.180

MB Olha para o elefantinho que está em suas mãos e se mantém assim.

TC 00:00:09.910 - 00:00:16.810

VB Á á á - ritmo regular, terceiro som mais curto que os dois primeiros.

TC 00:00:11.725 - 00:00:12.085

AP Som do bebê difícil de imitar.

TC 00:00:11.725 - 00:00:12.085

SD (0.47)

VP Á-há á á - Inicia com vocalizações mais curtas e termina com duas mais longas.

TC 00:00:12.560 - 00:00:13.240

SD (1.65)

VB Á á - sons muito curtos.

TC 00:00:14.890 - 00:00:15.130

AP Som do bebê difícil de imitar.

TC 00:00:14.890 - 00:00:15.130

SD (0.66)

VP Á á-há - primeira curta, segunda mais curta e terceira mais longa.

TC 00:00:15.795 - 00:00:16.275

SD (0.55)

MB Movimenta a cabeça para o lado direito e mantém o olhar para baixo em direção ao chão.

TC 00:00:16.825 - 00:00:18.145

VB Barulhinho - som muito curto indefinido - soa mais grave que o próximo barulhinho.

TC 00:00:17.466 - 00:00:17.526

SD (0.46)

VB Barulhinho - som muito curto indefinido - soa mais agudo que o anterior.

TC 00:00:17.991 - 00:00:18.021

SD (0.12)

MB Fecha os olhos apertando-os e franzindo a testa.

TC 00:00:18.150 - 00:00:18.560

VB ã hã - curto e longo/forte.

TC 00:00:18.411 - 00:00:18.671

MB Relaxa a musculatura facial, olha em direção ao pai e sorri.

TC 00:00:18.560 - 00:00:20.752

VP Á há - curto e longo/forte.

TC 00:00:19.396 - 00:00:19.706

SD (1.04)

MB Abaixa a cabeça e segue olhando para baixo, segurando o brinquedo.

TC 00:00:20.752 - 00:00:24.195

VB A hã há á - Primeiro som sem altura definida, segundo é agudo, terceiro médio e quarto grave.

TC 00:00:22.566 - 00:00:22.946

AP Primeiro gesto sonoro com variação de alturas.

TC 00:00:22.566 - 00:00:22.946

SD (0.64)

VP Á-hã Á-há Á-há - Primeiro som não tem altura definida, segundo é agudo, terceiro médio e quarto grave.

TC 00:00:23.591 - 00:00:24.201

MB Vira a cabeça totalmente para o lado direito.

TC 00:00:24.195 - 00:00:26.175

AP Não é possível saber para onde está olhando.

TC 00:00:24.195 - 00:00:26.175

MB Retorna a cabeça um pouco para a frente de seu corpo.

TC 00:00:26.180 - 00:00:26.920

VB A hã hã hã hã - longo, curto/forte, longo, curto, longo/forte.

TC 00:00:26.911 - 00:00:27.741

MB Aperta os olhos e franze a testa.

TC 00:00:26.925 - 00:00:27.735

MB Relaxa a musculatura facial e continua com o olhar para baixo.

TC 00:00:27.735 - 00:00:28.275

VP Á-há-há-há-há-há - primeiro som mais curto e último mais longo.

TC 00:00:28.294 - 00:00:29.114

MB Sobe aos poucos o olhar do chão em direção ao pai.

TC 00:00:28.294 - 00:00:29.114

MB Sorri e olha para o pai. Mantém o olhar nele.

TC 00:00:29.129 - 00:00:32.979

VB Á-há Á-há Á - curto, longo, curto, longo/forte e muito curto.

TC 00:00:30.279 - 00:00:30.879

SD (0.29)

VP Á á-há - primeiro som curto, segundo mais curto que o primeiro e terceiro muito longo.

TC 00:00:31.174 - 00:00:31.914

SD (1.07)

MB Olhando para o elefantinho e manipulando-o.

TC 00:00:32.989 - 00:00:36.504

VB Á...á há - glissando ascendente finalizado em som curto, terceiro som é destacado e mais grave.

TC 00:00:32.999 - 00:00:33.289

SD (0.44)

VP Á á há - glissando ascendente finalizado em som curto, terceiro som é destacado e mais grave.

TC 00:00:33.729 - 00:00:34.209

SD (2.29)

MB Leva o brinquedo à boca. Tira o brinquedo da boca.

TC 00:00:36.504 - 00:00:39.434 00:00:39.434 - 00:00:39.774

AP O bebê produz um som vocal ao tirar o brinquedo da boca.

Há um som forte do elefante batendo no

chão, antes da vocalização "É".

TC 00:00:39.560 - 00:00:40.080

MB Bate o brinquedo no chão com força junto com a segunda vocalização mais forte

TC 00:00:39.780 - 00:00:40.090

Em todo caso, preparei uma listinha até onde li.

VB É - longo e forte.

TC 00:00:39.785 - 00:00:40.080

MB Olhos semiabertos e testa franzida.

TC 00:00:40.090 - 00:00:41.640

VB É hé é hé é hé- sucessão de sons curtos e longos.

TC 00:00:40.490 - 00:00:41.220

SD (0.42)

MB Olhando para o brinquedo enquanto o manipula.

TC 00:00:41.640 - 00:00:44.430

VP Á há A há Á há - sucessão de sons curtos e último muito longo com diminuição de intensidade.

TC 00:00:41.910 - 00:00:42.650

SD (1.78)

MB Movimenta o brinquedo que faz som de chocalho.

TC 00:00:44.435 - 00:00:44.615

MB Olhar para baixo e brinquedo nas mãos. Franze a testa.

TC 00:00:44.615 - 00:00:45.125 00:00:45.125 - 00:00:45.910

VB Á Á-há Á-há Á-há - longo com crescendo; curto, curto; curto, curto; curto e longo/forte. Segundo e quarto som "Á" são explosivos.

TC 00:00:45.135 - 00:00:45.915

MB Fica parada com o olhar para baixo.

TC 00:00:45.910 - 00:00:46.950

AP Gesto sonoro difícil de imitar.

TC 00:00:45.135 - 00:00:45.915

VP Á-há A-há Á-há-há - curto, curto/forte; curto, curto/forte; longo, curto, longo/forte.

TC 00:00:46.950 - 00:00:47.650

MB Passa as mãos no elefantinho.

TC 00:00:46.950 - 00:00:51.320

AP Pai imita o bebê com pequenas variações.

TC 00:00:46.950 - 00:00:47.650

VB Á á-hê - longo, curto e longo/forte.

TC 00:00:49.795 - 00:00:50.395

SD (0.93)

MB Pega o elefantinho e levanta-o na direção do pai.

TC 00:00:51.330 - 00:00:52.660

MB Dirige o olhar para o pai e aponta o brinquedo na direção dele.

TC 00:00:52.660 - 00:00:54.070

VP É minha pe que na? - última sílaba "na" mais longa e termina junto com o bebê

TC 00:00:53.660 - 00:00:55.610

MB Sorri em resposta ao pai e se mantém assim

TC 00:00:54.070 - 00:00:55.735

VB É há é hé hé - curto, mais curto, longo, curto, longo/forte.

TC 00:00:54.710 - 00:00:55.610

SD (0.12)

MB Solta o brinquedo no chão - som de chocalho do brinquedo

TC 00:00:55.735 - 00:00:56.010

MB Continua sorrindo e olhando em direção ao pai

TC 00:00:56.010 - 00:00:58.070

VB Á há há há - longo, curto, longo, longo.

TC 00:00:56.175 - 00:00:57.125

SD (0.04)

VP Risada em boca chiusa - M hã hã - última vocalização um pouco mais longa.

TC 00:00:57.165 - 00:00:57.845

SD (0.22)

MB Abaixa a cabeça levando o olhar e as mãos em direção ao elefantinho.

TC 00:00:58.070 - 00:01:03.890

VB Á há há há há há - um som curto, quatro sons muito curtos e uma som longo
- gera um ritmo regular.

TC 00:00:58.990 - 00:00:59.880

SD (1.91)

VP Oi Ná ná – fala igual ao início do diálogo.

TC 00:01:01.790 - 00:01:02.960

SD (0.93)

MB Pega o elefantinho e segue brincando com ele - quatro sons de chocalho do Brinquedo.

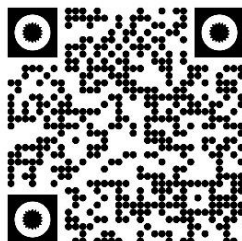
TC 00:01:03.890 - 00:01:08.975

VP Tá brincando com o elefantii... - final prolongado – uso do “paiês”.

TC 00:01:07.157 - 00:01:08.975

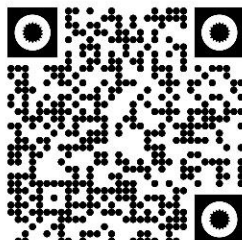
APÊNDICE H – Áudios das brincadeiras sonoro-musicais com velocidade reduzida

QR Code H1 – Tema - Áudio com velocidade reduzida



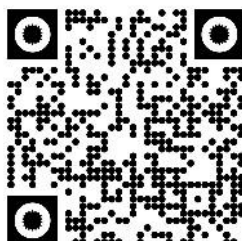
Fonte: a autora.

QR Code H2 – Variação 1 - Áudio com velocidade reduzida



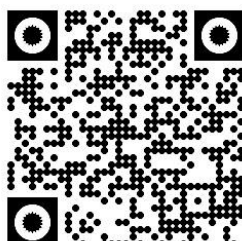
Fonte: a autora.

QR Code H3 – Variação 2 - Áudio com velocidade reduzida



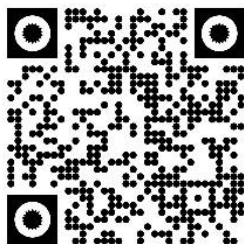
Fonte: a autora.

QR Code H4 – Variação 3 - Áudio com velocidade



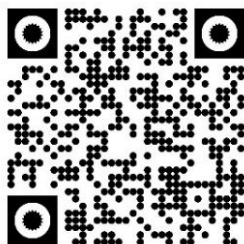
Fonte: a autora.

QR Code H5 – Variação 4 - Áudio com velocidade



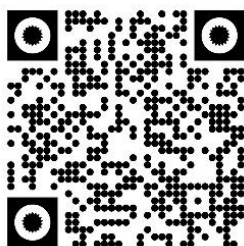
Fonte: a autora.

QR Code H6 – Canção do quiabo - Áudio com velocidade reduzida



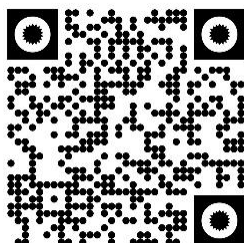
Fonte: a autora.

QR Code H7 – Improvisação em duo sobre o tema da canção do quiabo



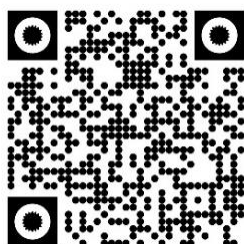
Fonte: a autora.

QR Code H8 – Coda - Áudio com velocidade reduzida



Fonte: a autora.

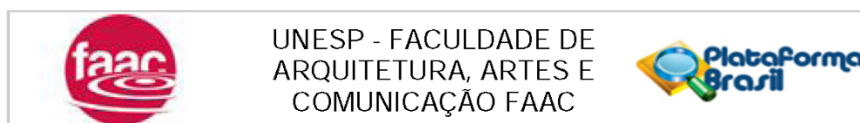
QR Code H9 – Brincadeira responsorial - Áudio com velocidade reduzida



Fonte: a autora.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Música na primeira infância: musicalidade expressiva e comunicativa.

Pesquisador: Monique Traverzim

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 27567020.1.0000.5663

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.931.737

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta-se bem delineado e adequado.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é aplicar diferentes formas de musicalização para bebês na faixa de 1 a 2 anos e observar como isto afeta nos diversos tipos de relacionamento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Alguns riscos estão previstos e os benefícios devidamente colocados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários a serem realizados sobre a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após correção os termos estão adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética acata o Parecer do Relator e Aprova o Projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01

Bairro: VARGEM LIMPA

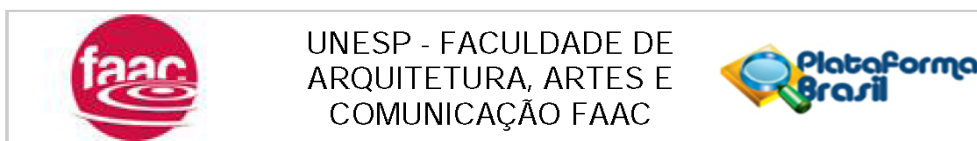
CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6055

E-mail: sta.faac@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.931.737

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1491363.pdf	25/02/2020 13:33:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_RESPONSÁVEIS_creche_fevereiro.doc	25/02/2020 13:27:26	Monique Traverzim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_PROFESSORAS_ASSISTENTES_CRECHE_fevereiro.docx	25/02/2020 13:27:06	Monique Traverzim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_ESTAGIARIOS_fevereiro.docx	25/02/2020 13:26:42	Monique Traverzim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_DIRETORA_CRECHE_fevereiro.docx	25/02/2020 13:26:09	Monique Traverzim	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Pesquisa_e_Coleta_de_dados_fevereiro.docx	25/02/2020 13:25:46	Monique Traverzim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_TRAVERZIM_fevereiro_2020.docx	25/02/2020 13:25:14	Monique Traverzim	Aceito
Outros	Declaracao_relatorio_final.pdf	03/01/2020 14:49:55	Monique Traverzim	Aceito
Outros	Ficha_de_inscricao_ESTAGIARIOS.docx	03/01/2020 14:47:17	Monique Traverzim	Aceito
Outros	Carta_de_informacao_ao_Estagiario.docx	03/01/2020 14:46:39	Monique Traverzim	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_uso_do_espaco.pdf	03/01/2020 14:39:55	Monique Traverzim	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_IA.pdf	03/01/2020 14:35:17	Monique Traverzim	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01

Bairro: VARGEM LIMPA

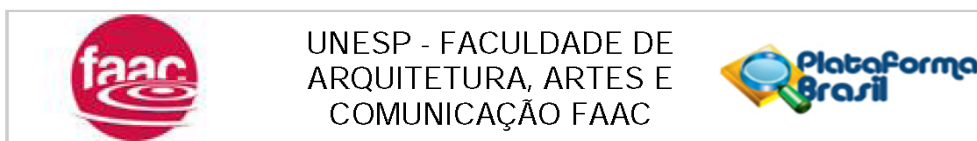
CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6055

E-mail: sta.faac@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.931.737

BAURU, 24 de Março de 2020

Assinado por:
Luiz Antonio Vasques Hellmeister
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6055 **E-mail:** sta.faac@unesp.br

ANEXO B – Escala de Bem-estar de Ferre Laevers

THE SCALE FOR WELL-BEING		
LEVEL	WELL-BEING	SIGNALS
1	Extremely low	The child clearly shows signals of discomfort: • whines, sobs, cries, screams; • looks dejected, sad or frightened, is in panic; • is angry or furious; • shows signs feet, wriggles, throws objects, hurts others; • sucks its thumb, rubs its eyes; • doesn't respond to the environment, avoids contact, withdraws; • hurts him/herself: bangs its head, throws him/herself on the floor..
2	Low	The posture, facial expression and actions indicate that the child does not feel at ease. However, the signals are less explicit than under level 1 or the sense of discomfort is not expressed the whole time.
3	Moderate	The child has a neutral posture. Facial expression and posture show little or no emotion. There are no signals indicating sadness or pleasure, comfort or discomfort.
4	High	The child shows obvious signs of satisfaction (as listed under level 5). However, these signals are not constantly present with the same intensity.
5	Extremely high	During the observation episode, the child enjoys, in fact it feels great: • it looks happy and cheerful, smiles, beams, cries out of fun; • is spontaneous, expressive and is really him/herself; • talks to itself, plays with sounds, hums sings; • is relaxed, does not show any signs of stress or tension; • is open and accessible to the environment; • is lively, full of energy, radiates; • expresses self-confidence and self-assurance.

ANEXO C – Escala de Envolvimento de Ferre Laevers

THE SCALE FOR INVOLVEMENT		
LEVEL	INVOLVEMENT	EXAMPLES
1	Extremely low	The child hardly shows any activity: • no concentration: staring, daydreaming; • an absent, passive attitude; • no goal-oriented activity, aimless actions, not producing anything; • no signs of exploration and interest; • not taking anything in, no mental activity.
2	Low	The child shows some degree of activity but which is often interrupted: • limited concentration: looks away during the activity, fiddles, dreams; • is easily distracted; • action only leads to limited results.
3	Moderate	The child is busy the whole time, but without real concentration: • routine actions, attention is superficial; • is not absorbed in the activity, activities are short lived; • limited motivation, no real dedication, does not feel challenged; • the child does not gain deep-level experiences; • does not use his/her capabilities to full extent; • the activity does not address the child's imagination.
4	High	There are clear signs of involvement, but these are not always present to their full extent: • the child is engaged in the activity without interruption; • most of the time there is real concentration, but during some brief moments the attention is more superficial; • the child feels challenged, there is a certain degree of motivation; • the child's capabilities and its imagination to a certain extent are addressed in the activity.
5	Extremely high	During the episode of observation the child is continuously engaged in the activity and completely absorbed in it: • is absolutely focussed, concentrated without interruption; • is highly motivated, feels strongly appealed by the activity, perseveres; • even strong stimuli cannot distract him/her; • is alert, has attention for details, shows precision; • its mental activity and experience are intense; • the child constantly addresses all its capabilities: imagination and mental capacity are in top gear; • obviously enjoys being engrossed in the activity.

ANEXO D – Escala de Comportamentos Cuidador-Bebê de Saint-Georges

Table 1. Infant's and caregiver's behaviors and meta-behaviors from the infant caregiver behavior scale (ICSB).

Meta-behavior	Item Behavior	Glossary
Child Behaviors (N = 29)		
Behavior with object	Orienting toward object	The child directs his/her gaze towards a source of new sensory stimulation coming from an object
	Gaze Following an object	The child shifts his/her gaze to follow the trajectory of an object.
	Explorative activity with object	The child touches something by hands, mouth or other sensory-motor actions, to find out what it feels like.
	Looking at object/around	The child directs his/her eyes towards an object, or simply looks around.
	Smiling at object	The child intentionally smiles at object.
	Enjoying with object	The child finds pleasure and satisfaction experiencing a physical or visual contact with an object.
Vocali-zations	Seeking contact with object	The child employs spontaneous and intentional movements to reach contact with an object.
	Simple Vocalisation	The child produces sounds towards people or objects.
Orienting toward people	Crying	The child starts crying after a specific/non specific event.
	Orienting toward people	The child directs his/her gaze towards a source of new sensory stimulation coming from a people
	Gaze Following a person	The child shifts his/her gaze to follow the trajectory of another person.
Receptive to people	Explorative activity with person	The child touches a person to find out what it feels like (by hands, mouth or other sensory-motor actions).
	Looking at people	The child directs his/her eyes towards a human face.
	Smiling at people	The child intentionally smiles at a person.
Seeking people	Enjoying with person	The child finds pleasure and satisfaction experiencing a physical or visual contact with a person.
	Sintony *	The child shows signs of congruous expressions to affective solicitations, to the other's mood.
	Seeking contact with person	The child employs spontaneous and intentional movements to reach contact with a person.
Inter-subjective behavior	Soliciting	The child displays a vocal or tactile action to attract the partner's attention or to elicit another response.
	Anticipation of other's intention	The child makes anticipatory movements predicting the other's action.
	Communicative gestures	The child displays use of social gestures.
	Referential gaze	The child shifts his/her gaze towards the caregiver to look for consultation in a specific situation.
	Gaze following gaze	The child shifts his/her gaze to follow the gaze of another person.
	Accept Invitation	The child's behavior is attuned to the person's solicitation within 3 seconds.
	Orienting to name prompt	The child assumes a gaze direction towards the person who calls him/her by the name.
	Imitation	The child repeats, after a short delay, another person's action.
	Pointing comprehensive/ declarative/ requestive	The child a) shifts his/her gaze towards the direction pointed by a person; b) points something in order to share an experience; c) in order to obtain an object.
	Maintaining social engagement *	The child takes up an active role within a two-way interaction in order to keep the other person involved. The child interacts, vocalises and maintains turn taking.
	Meaningful Vocalisation	The child intentionally produces sounds with a stable semantic meaning
Caregiver's Behaviors (N = 8)		
Reg-up/down	Regulation up * /down	Modulates the child's arousal and mood, to either excite (reg-up) or calm (reg-down).
Touching	Touching	Stimulates the child requesting attention by touching him/her.
Vocalization	Vocalizing/naming/behavior request	Stimulates the child requesting attention by vocalizing, naming
Gesturing-showing	Gesturing/showing object	Stimulates the child requesting attention by gesturing or showing him object

doi:10.1371/journal.pone.0022393.t001

**ANEXO E – Aspectos gerais trabalhados nas práticas de improvisação livre propostas
por Chefa Alonso**

Aspectos generales:

- La escucha
- La concentración
- La interacción
- La confianza
- La decisión
- La energía
- La exploración del instrumento, ya sea um instrumento musical, la voz, el
cuerpo...
- El silencio
- La memoria
- El riesgo
- La ocurrencia
- Ela desarrollo del próprio lenguaje
- La intención

**ANEXO F – Aspectos específicos trabalhados nas práticas de improvisação livre
propostas por Chefa Alonso**

Aspectos específicos:

Técnicas básicas de improvisación libre:

- Exploración no convencional del instrumento.
- Creación de diferentes atmosferas.
- Pequeños solos, dúos encadenados.
- Construcción de miniaturas con caracteres muy diferentes.
- Recreación de ostinatos.
- Imitación y contraste de una propuesta.
- Exploración de timbres y sonidos con la voz, el cuerpo, el entorno.

Trabajo rítmico:

- Ciclos irregulares.
- Diversidad de pulsos.
- Trabajo polimétrico.
- Ausencia de pulso.