

Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno

Educación musical al comienzo de la vida: potenciando el eterno retorno

Early Music Education: enhancing the eternal return

Betânia Parizzi; BRASIL

RESUMO

Neste artigo são apresentados fundamentos para a prática da Educação Musical voltada para crianças no primeiro ano de vida, tendo como referência as possíveis origens da musicalidade do ser humano (Mithen, 2009), os conceitos de Musicalidade Comunicativa (Malloch & Trevarthen, 2009) e de Parentalidade Intuitiva (Papousek M., 1996), o papel da intersubjetividade na comunicação mãe-bebê, e as habilidades sonoro-musicais da criança desde o útero materno. Esses fundamentos delinearam condutas pedagógico-musicais que poderão nortear o trabalho do educador musical nesse período da vida da criança. São elas: (1) exposição precoce do bebê a um repertório musical rico e diversificado; (2) utilização de músicas cantadas e/ou tocadas “ao vivo” e de músicas gravadas “encenadas” expressivamente; (3) utilização de instrumentos musicais e outros objetos sonoros; (4) utilização do som e do silêncio como complementaridades; e (5) valorização, incentivo e orientações aos pais. Apresentamos, no final do artigo, uma reflexão sobre o processo vivido pelo bebê e seus pais, mediado pelas experiências musicais, e as possíveis implicações desse processo em suas famílias - nossa musicalidade inata potencializando o eterno retorno.

Palavras-chave: Educação Musical para Bebês, Musicalidade Comunicativa, Parentalidade Intuitiva, Intersubjetividade, Condutas Pedagógico-musicais

RESUMEN

Este artículo presenta los fundamentos para la práctica de la Educación Musical dirigida a niños en el primer año de vida, teniendo como referencia los posibles orígenes de la musicalidad humana (Mithen, 2009), los conceptos de Musicalidad Comunicativa (Malloch & Trevarthen, 2009) y Parentalidad Intuitiva (Papousek M., 1996), el papel de la intersubjetividad en la comunicación madre-hijo y las habilidades sonoro-musicales del niño desde el útero de la madre. Estos fundamentos delinearon conductas pedagógico-musicales que podrían orientar el trabajo del educador musical en este período de la vida del niño. Estos son: (1) exposición temprana del bebé a un repertorio musical rico y diverso; (2) uso de canciones cantadas y/o tocadas "en vivo" y músicas grabadas "escenificadas" expresivamente; (3) uso de instrumentos musicales y otras fuentes de sonido; (4) uso del sonido y el silencio como complementarios; y (5) valorización, apoyo y orientación a los padres. Al final del artículo, presentamos una reflexión sobre el

proceso vivido por el bebé y sus padres, mediado por experiencias musicales y las posibles implicaciones de este proceso para sus familias - nuestra musicalidad innata potenciando el eterno retorno.

Palabras clave: Educación Musical para Bebés, Musicalidad Comunicativa, Parentalidad Intuitiva, Intersubjetividad, Conductas Pedagógico-Musicales

ABSTRACT

This article presents the grounds for the practice of Music Education aimed at children in the first year of life, having as reference the possible origins of human musicality (Mithen, 2009), the concepts of Communicative Musicality (Malloch & Trevarthen, 2009) and Intuitive Parenting (Papousek M., 1996), the role of intersubjectivity in mother-infant communication, and the child's sound-musical abilities from the mother's womb. These grounds delineated pedagogical-musical behaviours that may guide music educator's work in this period of the child's life. They are: (1) early baby exposure to a rich and diverse musical repertoire; (2) use of "live" sung and/or played music and expressively "staged" recorded music; (3) use of musical instruments and other sound sources; (4) use of sound and silence as complementary; and (5) valorization, encouragement and guidance to parents. At the end of the article, we reflect on the process experienced by babies and parents, mediated by musical experiences, and the possible implications of this process in the families - our innate musicality enhancing the eternal return.

Keywords: Babies' Music Education, Communicative Musicality, Intuitive Parenting, Intersubjectivity, Pedagogical-Musical Conducts.

A ORIGEM DA MUSICALIDADE INATA DO BEBÊ

A música exerce um enorme fascínio sobre o ser humano e nunca houve uma cultura humana sem música.

Mas por que a música exerce em nós esse fascínio e permeia nossas vidas e a de todos os seres humanos? Por que nos sentimos compelidos a participar de atividades musicais? Por que essa nossa relação com a música já começa desde o útero materno?

A Arqueologia Cognitiva nos ajuda a desvendar e justificar a razão do envolvimento tão profundo do ser humano, desde o início da vida, com a música (Mithen, 2009). O bebê já nasce com sabedoria e

“apetite musical”. A partir do nascimento, e hoje sabe-se que mesmo antes de nascer, os bebês são atraídos pela música que atua como uma forma de linguagem “natural e instintiva” (Trevarthen, 1999/2000, p. 173).

Essa forma de linguagem “natural e instintiva” recorre a variações de altura, ritmo, dinâmica e timbre, por uma combinação de voz e gestualidade e foi essencial para a sobrevivência de nossos ancestrais homínidos pré-linguísticos, tanto para a comunicação, como para a criação e o fortalecimento dos laços sociais (Mithen, 2009; Savage et al., 2020). Como consequência, herdamos o desejo quase compulsivo de nos envolvermos com a música e evoluímos como uma espécie musical. Isso teve uma influência profunda na estrutura e no funcionamento do cérebro humano. Assim, a hipótese de que a música é uma evolução dessa musicalidade inata, que permitiu a comunicação e o vínculo social entre os membros de nossa espécie, nos oferece uma forte explicação sobre a evolução biológica e cultural da música (Savage et al., 2020).

A partir dessa ideia, especula-se que essa musicalidade inata, constituída pela simultaneidade de expressões vocais, visuais e gestuais e motoras que propiciam os primórdios da comunicação humana (Dissanayake, 2009, p.23), constitui a origem da capacidade inata dos humanos para fazer música e reagir a esta expressão artística (Malloch & Trevarthen, 2018). Essa forma de comunicação que atrai a atenção do bebê, sustenta seu interesse e cria e molda emoções, é considerada a origem da relação prazerosa do homem com a música. Como os bebês nascem preparados e ávidos para se engajarem nessa forma de interação, pode-se afirmar que os seres humanos estão preparados de maneira inata para se envolver e responder à música (Dissanayake, 2011).

Interagindo dessa forma, o bebê treina o seu “equipamento fisiológico” necessário à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, à aquisição da fala e do canto, através da imitação obstinada de sons, gestos e da mímica facial dos adultos, ou seja, recorrendo à sua musicalidade inata. E essa forma originária de comunicação, considerada a origem comum da palavra e da música, persistirá em nossa voz e em nossa gestualidade por toda a vida (Minkowsky, 1973; Mithen, 2009; Fonseca & Parizzi, 2020).

Esse fato biológico-social pode justificar porque as experiências musicais (cantar, tocar um instrumento, ouvir música, improvisar, compor) são as atividades humanas que mobilizam simultaneamente o maior número de áreas do cérebro (Levitin, 2010), pois isso

tem sido assim por milhões de anos, desde os primeiros homínidos até os *Homo Sapiens* de hoje! (Mithen, 2009)

Esse fascínio, esse “apetite musical” do bebê pela música parece ser algo atávico, algo visceral que torna possível o engajamento do bebê com os membros de seu contexto social, algo fundamental para que o bebê se desenvolva plenamente, como veremos ao longo deste texto (Peretz & Zatorre, 2005; Ilari, 2006).

A PARENTALIDADE INTUITIVA E A MUSICALIDADE COMUNICATIVA

Os bebês já nascem ávidos para interagir e se comunicar com as pessoas que o cercam. Os recursos comunicativos da criança são estimulados, desde o nascimento, por pais e cuidadores, que atuam como “professores competentes” da língua materna e como mediadores das influências culturais, o que é fundamental para o desenvolvimento do bebê (Papousek, H. 1996). Este comportamento, denominado “Parentalidade Intuitiva”, é definido como “uma habilidade dos adultos e crianças mais velhas para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês” (Shifres, 2007, p.15).

A Parentalidade Intuitiva, essencial para o aprimoramento da capacidade de comunicação e para o desenvolvimento da criança, ocorre de forma inconsciente, por meio de intervenções intuitivas. A forma como pais, cuidadores e crianças mais velhas alteram sua maneira de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta pré-disposição inconsciente. Em quase toda as culturas, nesses momentos de interação, a voz é utilizada num registro mais agudo, podendo chegar até duas oitavas acima do registro normal; as frases são mais curtas, ritmadas e faladas mais lentamente, normalmente com pausas entre elas, o que abre espaço para a atuação do bebê (Papousek M., 1996). Essa forma de falar com os bebês é conhecida como “manhês” (Parlato-Oliveira, 2019).

Assim, pais e cuidadores conversam e cantam intuitivamente para o recém-nascido e lhes oferecem o primeiro contato com a educação musical. Eles, intuitivamente e didaticamente, ajustam os estímulos vocais, visuais, gestuais e táteis de forma a ir ao encontro das capacidades perceptuais e cognitivas do bebê, enquanto respeitam as preferências e limitações da criança (Papousek M., 1996). Essa atuação facilita e colabora para o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades sonoro-musicais da criança, muitas delas hoje consideradas inatas, como veremos na

próxima seção deste texto.

Esse comportamento dos adultos aponta para uma pré-disposição biológica comportamental, e não para algo que possa ter sido transmitido através da cultura (Papousek, M., 1996). Em outras palavras, a Parentalidade Intuitiva seria um comportamento inato, essencial para a sobrevivência da nossa espécie.

Apesar de os bebês não apresentarem ainda desenvolvimento cognitivo suficiente para compreender minimamente as regras que regem a linguagem, eles são capazes de interagir com o adulto, ora como receptor, ora como emissor nesse processo comunicativo (Malloch, 1999/2000). Nessa “protoconversa”, bebês e adultos ajustam suas manifestações vocais, visuais, gestuais e táteis de modo a trocar suas subjetividades, estabelecendo, assim, um diálogo intersubjetivo (Malloch & Trevarthen, 2009; Malloch & Trevarthen, 2018).

Essa forma primordial de comunicação, deflagrada pela Parentalidade Intuitiva, que proporciona o engajamento mútuo e fortalece a relação mãe-bebê foi denominada por Malloch (1999/2000) como “Musicalidade Comunicativa”. Nota-se que a palavra “musicalidade” aqui refere-se a um fenômeno biológico inato que faz parte de nossa história como *Homo Sapiens*. Não se refere às “habilidades” ou ao “talento” para a música (Trehub et al, 2010). Em outras palavras, a Musicalidade Comunicativa, identificada e nomeada por Malloch e Thevarthen (2009), a partir da observação da interação mãe-bebê, nada mais é que a musicalidade inata defendida por Mithen (2009), assunto do primeiro item deste texto.

Malloch e Trevarthen (2009) definiram a Musicalidade Comunicativa como uma habilidade de comunicação inata que se manifesta desde o nascimento por meio de sons vocais, gestos e movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida (Malloch e Trevarthen, 2009). Nessa forma de comunicação, a dimensão semântica da palavra não tem relevância, mas sim a carga afetiva das sonoridades e gestos compartilhados entre a díade. Tal dinâmica comunicativa revela a existência de uma vida pessoal subjetiva inata, que pode ser compartilhada com o outro, por meio de trocas intersubjetivas, o que possibilita a comunicação entre mãe e bebê (Farias, 2008; Fiamenghi, 2003; Trevarthen, 2011). Assim, mães e bebês oferecem e captam

1. Sempre que o termo “mãe” for utilizado no texto, ele pode ser também ampliado para “pais” e/ou “cuidadores”.

pistas de seus estados internos (mentais e afetivos), o que possibilita o compartilhamento das suas subjetividades (Nogueira & Moura, 2007).

Trata-se, pois, de uma habilidade comunicativa primordial que permite que a pessoa se perceba como um ser que vive, que possibilita que os seres humanos ajustem seus humores e compartilhem suas subjetividades, condição sine qua non para que relações empáticas possam se estabelecer.

A Musicalidade Comunicativa apresenta características tipicamente musicais, como “pulso, qualidade e narrativa” (Malloch, 1999/2000, p.32). O “pulso” pode ser definido como a sucessão regular de eventos vocais ou gestuais no tempo. A produção e a percepção destes eventos acontecem entre duas ou mais pessoas que coordenam sua comunicação, durante um mesmo lapso de tempo (Malloch, 1999/2000, p.34). A troca de turno na comunicação e entre mãe e bebê é um exemplo dessa ritmicidade.

A “qualidade” expressa o caráter expressivo da comunicação a partir dos contornos melódicos das vocalizações caracterizados por características psicoacústicas do som – altura, intensidade e timbre, e pela direção e intensidade dos gestos (Malloch, 1999/2000, p.34). A integração da “qualidade” e do “pulso” resulta em expressões e intenções – as “narrativas”, presentes tanto nas interações entre dois adultos, quanto na de um adulto e um bebê, porque em ambas existe o compartilhamento de emoções similares durante um mesmo lapso de tempo (Malloch, 1999/2000, p.34). Em outras palavras, mãe e bebê interagem entre si de forma alternada em um pulso regulado pela qualidade dos sons (contorno melódico e timbre) e pelos gestos da diáde. Essa “protoconversa” percorre uma trajetória temporal caracterizando uma narrativa, onde emoções, intenções e interesses similares são compartilhados pela diáde.

Assim, ao identificarem características musicais na Musicalidade Comunicativa, Malloch e Trevarthen (2018) apontaram para a relevância da Educação Musical para intensificar essa forma de comunicação entre adultos e bebês.

As crianças estão inseridas, desde o nascimento, em uma cultura musical e seus pais lhes proporcionam, por meio da Parentalidade Intuitiva, seu primeiro contato com a Educação Musical. Todo esse processo comunicativo é mediado pela Musicalidade Comunicativa inata. Mas isso não é tudo. O bebê já revela habilidades sonoro-musicais com poucas ho-

ras de vida, ou mesmo antes de nascer, como veremos a seguir. Essas habilidades nutrem sua Musicalidade Comunicativa e poderão ser potencializadas pela Educação Musical.

O BEBÊ: UM SER ATIVO E MUSICAL DESDE O ÚTERO MATERNO

As concepções sobre as competências do bebê têm passado por profundas transformações nas últimas décadas. A ideia, compartilhada não apenas pelas pessoas em geral como pela comunidade científica, de que os recém-nascidos não são capazes de se comunicar está sendo amplamente questionada (Parlato-Oliveira, 2019).

Desde que as competências comunicativas do recém-nascido e dos bebês passaram a ser observadas e estudadas, aprendemos que o bebê tem “papel determinante em sua própria constituição psíquica mesmo na mais tenra idade (Parlato-Oliveira, 2019, p. 8), e que desde o útero materno já existe comunicação do bebê com sua mãe! (Granier-Deferre & Busnel, 2011; Carvalho, 2015).

O ventre materno pode ser descrito como “o primeiro auditório humano” (Carvalho, 2015, p. 174). O ambiente sonoro intrauterino não é silencioso como muitos imaginavam. É repleto de sons rítmicos, constantes e graves – sons cardiovasculares, intestinais e placentários. Essa massa sonora constitui “uma espécie de fundo acústico para os sons externos, que chegam ao feto pela palavra e pela música” (Ilari, 2006, p.274).

O feto já reage aos sons a partir da vigésima semana de gestação, mas ainda com pouca responsividade. Em torno da vigésima sexta semana, suas respostas aos estímulos sonoros tornam-se mais consistentes (Parlato-Oliveira, 2019) e ele passa a reagir às palavras e à música provenientes do ambiente externo, manifestando maior responsividade aos sons de baixa frequência. Por volta da trigésima quinta semana, observa-se que ele passa, progressivamente, a discriminar também sons de alta frequência, isto é, sons mais agudos (Granier-Deferre & Busnel, 2011).

Os recém-nascidos demonstram reconhecer canções ouvidas durante a gestação (Tafari, 2006, 2008) e discriminar e preferir a voz materna, inclusive dentre outras vozes femininas, o que reforça a ideia de uma memória pré-natal. É surpreendente também que a maioria das mães já fala com seus bebês ainda no útero utilizando o *manhês* e parece existir uma correlação entre as primeiras percepções maternas dos movimentos fetais e o início da fala da mãe para

o feto (Parlato-Oliveira et al., 2021). Sabe-se também que o ritmo cardíaco do feto se altera no momento dessa interação e que essa alteração cardíaca não acontece quando a fala da mãe é voltada para outras pessoas (Granier-Deferre & Busnel, 2011).

Estudos recentes mostram que, mesmo com o sistema auditivo bem mais desenvolvido do que o visual ao nascimento, os recém-nascidos são capazes de focalizar imagens a 30 centímetros, “coincidentemente a mesma distância entre o olhar da mãe e o olhar do bebê durante a amamentação” (Parlato-Oliveira, 2019, p. 42).

Algumas das habilidades sonoro-musicais inatas do bebê têm sido reveladas por pesquisadores por meio de técnicas que detectam as mudanças na atividade cerebral do recém-nascido, inclusive durante o sono. Após ouvirem uma sequência de notas repetidas, os bebês reconheceram quando essa nota caminhou para a altura logo acima ou para a altura logo abaixo. Por exemplo, se a nota repetida foi Dó, eles reconheceram quando esta nota caminhou para o Ré (acima) ou para o Si (abaixo) (Carral et al., 2005 citado em Winkler et al., 2009). Em relação à percepção rítmica, pesquisadores concluíram que os recém-nascidos são sensíveis à periodicidade rítmica, isto é, se a regularidade de uma sequência rítmica é quebrada, isso é detectado pelos bebês. Com isso concluiu-se que a percepção da pulsação é inata (Winkler et al., 2009).

Os contornos melódicos, tão importantes na música quanto no *“manhês”*, constituem uma das características sonoras mais observadas pelos bebês, pois carregam mensagens afetivas prontamente captadas por eles (Ilari, 2002). Contornos melódicos que sobem para regiões mais agudas e descem para regiões um pouco mais graves são usados para mobilizar a atenção do bebê e estão presentes tanto no *“manhês”* (Fernald, 1985 citado em Ilari, 2002) quanto nas canções de brincar (Chen-Hafteck, 1997 apud Ilari, 2002). Já os movimentos melódicos com notas sustentadas e depois descendentes associam-se ao ato de acalmar o bebê, e são encontrados na fala materna (Fernald, 1989 citado em Ilari, 2002) e nas canções de ninar (Chen-Hafteck, 1997 citado em Ilari, 2002).

Em síntese podemos dizer que: os bebês percebem e reagem aos sons desde o período pré-natal; já nascem com uma bagagem de memórias sonoro-musicais; demonstram suas preferências musicais já desde o nascimento; são sensíveis aos contrastes de altura, intensidade, duração, timbre; percebem a quebra da regularidade de sequências rítmicas e alterações sutis

em melodias; dentre outras coisas.

Como já mencionado anteriormente, as habilidades sonoro-musicais do bebê nutrem sua Musicalidade Comunicativa e intensificam suas possibilidades de interação e comunicação, fatores essenciais para seu pleno desenvolvimento. E a Educação Musical dispõe de recursos para potencializar todo esse processo.

CONDUTAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Vimos que a música atrai a atenção do bebê desde sempre e que esse fascínio da criança pela música estimula o seu engajamento com os membros de seu contexto social, o que acaba por promover o seu desenvolvimento. Diante disso, o “aprendizado” da música desde os meses iniciais de vida passou a ser altamente recomendado (Beyer, 2005; Parizzi e Rodrigues, 2020). Um trabalho de Educação Musical bem fundamentado tem sido visto como um importante recurso para promover não apenas o desenvolvimento musical, mas também o desenvolvimento geral do bebê (Beyer, 2005; Carneiro, 2006; Rodrigues et al., 2009; Parizzi et al., 2015; Malloch & Trevarthen, 2018).

Os conceitos de Parentalidade Intuitiva e Musicalidade Comunicativa têm implicações pedagógicas importantes e delineiam condutas pedagógicas que certamente contribuirão para o desenvolvimento musical e geral da criança nessa etapa da vida.

A ludicidade envolvida nas explorações sonoras conduzidas pela voz humana – olhares, sorrisos, silêncios, a gestualidade, o tato –, que integram nossa Musicalidade Comunicativa –, associada a comportamentos da Parentalidade Intuitiva – como o reforço positivo e o estímulo à imitação –, constituem os primórdios da relação do bebê com a música. Por esta razão, o canto é tão importante nessa fase inicial da vida da criança (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Partindo do pressuposto de que todo ser humano é dotado de uma habilidade inata para se comunicar, o educador musical deve oferecer ao bebê experiências musicais expressivas que terão como objetivo “provocar” e “ativar” o desejo do bebê de se comunicar com as pessoas, por meio de vocalizações e gestos. Para isso, nós educadores devemos atuar como pais e cuidadores que, por meio da Parentalidade Intuitiva, imitam as vocalizações e gestos dos bebês e, dando um passo à frente, apresentam-lhes modelos de sons vocais, estimulando a imitação desses sons, e recompensando os bebês por sua atuação com elogios, carinhos, sorrisos. A seguir, como fazem os pais

institivamente, devemos ajustar nossas intervenções às possibilidades da criança naquele momento (Poupsek M., 1996). Esse comportamento a ser seguido pelo educador musical pode ser resumido na seguinte frase: o educador deve dar um sentido musical às vocalizações, balbucios e gestos do bebê. Essas vocalizações, balbucios e gestos devem ser transformados imediatamente em música pelo educador musical, que provocará o bebê, cantando e olhando para ele, utilizando os sons feitos pelo próprio bebê, mas desta vez, com variações de altura, intensidade timbre, variações de andamento, alterações de caracteres expressivos etc. (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Esses comportamentos servirão como pano de fundo para as demais condutas pedagógico-musicais apresentadas a seguir.

Exposição precoce do bebê a um repertório musical rico e diversificado

É fundamental proporcionar ao bebê a oportunidade de explorar o acervo do vocabulário musical da cultura do bebê, como também ampliá-lo com obras de outras culturas, estilos, gêneros e épocas. Essa diversidade de experiências proporcionará à criança um repertório rico de memórias de sonoridades, alturas, ritmos, timbres, harmonias, texturas, caracteres expressivos, formas de organização etc.

A exposição precoce do bebê a uma escuta musical rica e diversa tem, principalmente, dois objetivos. O primeiro é criar condições para que a criança aprenda música como ele aprende a língua materna. Isso a levará a ser capaz de pensar musicalmente, de formular ideias musicais próprias, podendo ir cada vez mais longe no âmbito da sua imaginação sonora, quer se trate de uma situação de apreciação musical, de performance de um instrumento, de improvisação, de composição, de leitura ou de escrita musical (Gordon, 2008; Parizzi & Rodrigues, 2020). O segundo objetivo é proporcionar ao bebê a possibilidade de imitar e de comparar – percebendo o que é igual e o que é diferente. Esse processo é fundamental para qualquer aprendizagem e, por isso, quanto mais rico e variado for o meio musical proporcionado à criança, maior será o vocabulário musical adquirido e, portanto, maior será seu desenvolvimento musical (Parizzi & Rodrigues, 2020).

É importante enfatizar que esse repertório rico e variado, além de incluir obras musicais da cultura do bebê, como também de outras culturas, de outros estilos, gêneros e épocas, deve também incluir parlendas, brincadeiras cantadas e faladas, batimentos corporais, trava-línguas etc. Esses outros recursos devem ser apre-

sentados em sua versão original, com texto, mas devem também ser trabalhados com os bebês com sílabas neutras, constituindo assim o que Edwin Gordon (2008) chama de “cantos rítmicos”. Por exemplo, falar a parlar “rei-capitão, soldado ladrão, menina bonita do meu coração”, em “bá-bá-bá” ou “má-má-má”, com um fraseado musical expressivo, o que certamente mobilizará a atenção e o interesse do bebê (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Utilização de músicas cantadas e/ou tocadas “ao vivo” e de músicas gravadas “encenadas” expressivamente

O bebê percebe o mundo de forma dinâmica e multimodal. Ele “tece suas impressões sobre o mundo a partir de um elaborado e complexo sistema que permite a ele interpretar as informações para compor seu saber” (Parlato-Oliveira, 2019, p. 30). Diante disso, é fundamental que sejam oferecidas à criança em seu primeiro ano de vida experiências musicais “ao vivo”, para que sua audição, sua visão e suas demais formas de percepção possam ser estimuladas simultaneamente. Se oferecêssemos apenas gravações de pessoas falando e nunca falássemos “ao vivo” com nossos bebês, eles provavelmente não aprenderiam a falar (Gordon, 2008).

Logo, essa prática, determinante e imprescindível para o aprendizado da língua materna, deve ser utilizada pelo educador musical, que deve cantar e interagir com o bebê utilizando vogais e consoantes, estalos de língua e de lábios e outras sonoridades que devem ser introduzidas e repetidas nos momentos de interação. Esses sons integrarão as memórias sonoro-musicais da criança, bem como a mímica facial e os gestos realizados pelo professor (Carneiro & Parizzi, 2011). Com sua paulatina maturação cerebral e fisiológica, o bebê será capaz de reproduzir as sonoridades, os gestos e fragmentos das melodias ouvidas – acervo sonoro-musical e visual já armazenado em sua memória (Gazzaniga & Heatherton, 2005), o que ampliará seus recursos expressivos e comunicativos.

As canções cantadas para os bebês também devem ser executadas, ora com texto, ora sem texto, com a utilização de sílabas neutras (como já mencionado anteriormente). Gordon (2008) diz que os bebês têm uma espécie de “radar” para captar palavras e que, por essa razão, devemos cantar também sem o texto para que a atenção da criança para as dimensões musicais da canção seja mobilizada.

Quando obras musicais gravadas forem utilizadas, o educador tem que se “transformar” na música para que o bebê a “veja”, a escute, a “sinta na pele”, e a perce-

ba com todos os sentidos disponíveis. A música deve se materializar no corpo, na voz e na gestualidade do educador. Esse comportamento exige que o educador faça uma verdadeira encenação, cante, faça gestos expressivos, olhe atentamente para a criança, toque na criança. E tudo isso simultaneamente à escuta da obra gravada. Devemos recorrer a excertos de músicas e evitar trechos muito longos. Devem ser escolhidas obras musicais diversificadas em termos de gênero, estilo, instrumentação e outros elementos musicais. Para captar maior atenção do bebê, é aconselhável que duas obras musicais curtas (ou excertos dessas obras), com grandes contrastes em termos de andamento, altura, timbre, dinâmica, textura etc. sejam apresentados à criança, uma em seguida da outra. Como já dissemos, a possibilidade de comparar as semelhanças e as diferenças das peças será de grande valia para o desenvolvimento musical do bebê. A qualidade de gravação e da interpretação deve ser a melhor possível. Devemos oferecer ao bebê o que há de melhor, pois é a época em que a formação de memórias está na mais alta eferescência (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Utilização de instrumentos musicais e outros objetos sonoros

Como já mencionado neste artigo, a experiência musical inaugural da criança é a audição. Embora o rosto e a voz humana sejam os estímulos que mais mobilizam a atenção do bebê no início da vida (Parizzi & Rodrigues 2020), o educador musical pode e deve utilizar também fontes sonoras diversas durante os momentos de interação com os bebês. Objetos sonoros diversificados e instrumentos musicais devem ser apresentados à criança, o que possibilitará a formação de novas memórias (Carneiro, 2006). O educador deve zelar pela qualidade dessas fontes sonoras, que devem ser manipuladas e tocadas com grande expressividade (Carneiro, 2006; Carneiro & Parizzi, 2011).

Nos dois primeiros meses de vida, durante os momentos de interação, o bebê terá a oportunidade de ver e ouvir esses estímulos sonoros, mas a criança demonstrará também um vivo interesse em manipulá-los. As tentativas de manipulação vão, aos poucos, permitindo que o bebê associe à audição, sua experiência musical inaugural desde o útero materno, a possibilidade de ser também agente ativo na produção desses sons (Carneiro & Parizzi, 2011).

Essa atuação do bebê, agora como ouvinte e “performer” de instrumentos musicais e de outros objetos sonoros se intensificará ao longo do primeiro ano de vida

e deve ser nutrida pelo educador e pela família. É importante que essas fontes sonoras não ofereçam riscos para o bebê e se adequem às suas possibilidades motoras.

Utilização do som e do silêncio como complementaridades

É importante que o educador, durante sua interação com o bebê, crie momentos de interrupção total durante os quais ele deverá permanecer em silêncio, olhando atentamente e sorrindo para a criança. Após alguns segundos, ele deve retomar suas ações, isto é, retornar ao som, interrompendo-o outras vezes. Nesses momentos de interrupção do som e estagnação do movimento, será apresentado ao bebê o Sr. Silêncio!!! Durante as primeiras interrupções, o bebê provavelmente ficará atento, olhando para o educador e/ou para a mãe. Depois, após alguns silêncios, todos se surpreenderão com as reações fascinantes do bebê (Parizzi & Rodrigues, 2020). É muito importante abrir espaço para essas manifestações da criança. Ela normalmente requisita, por meio de sua Musicalidade Comunicativa (vocalizações, gestos, olhares, sorrisos...), a continuidade da atividade geradora de tanto prazer e alegria. Tudo isso com a simples alternância som-silêncio – matéria prima da música!

Valorização, incentivo e orientações aos pais

Os pais são os primeiros educadores musicais de seus bebês. Como já visto neste texto, a interação comunicativa que se estabelece entre a díade mãe-bebê mediada por modalidades expressivas da voz, do olhar, da gestualidade, da mímica facial, do tato, ou seja, pela Musicalidade Comunicativa, é absolutamente insubstituível e contém natural e instintivamente as “primeiras lições” de sociabilidade, de convivência solidária, de música, de linguagem verbal (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Assim, durante as atividades musicais, é fundamental e necessária a presença física dos pais para que sejam compartilhadas a reciprocidade, a empatia, a confiança, a alegria. Bebês e adultos devem se engajar numa relação recíproca e prazerosa, seja por meio da música cantada ou gravada, pelas brincadeiras ritmadas etc. Essa mediação, favorecida pela experiência musical ao vivo, vivenciada e compartilhada por adultos e bebês de maneira envolvente e expressiva, é a maneira mais eficaz para implementar e potencializar o desenvolvimento cognitivo-musical do bebê, e deve acontecer não apenas durante uma atividade musical, como também durante todos os momentos de interação adulto/bebê. E os pais são a principal referência para os bebês durante as atividades musicais em qualquer contexto, seja em uma escola de

música com a mediação de um educador musical, em casa ou em outros ambientes. Seu comportamento durante as atividades musicais pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento musical da criança. Quanto mais eles exercem sua Parentalidade Intuitiva utilizando recursos de sua Musicalidade Comunicativa, maior será desenvolvimento musical do bebê (Parizzi et al., 2015; Silva, 2018).

É importante também que os pais sejam orientados a não corrigirem e a não “forçarem” os bebês a participarem de atividades durante as aulas². Eles não devem, por exemplo, segurar as mãos dos filhos para que toquem um tambor. Os próprios pais devem tocar o instrumento, o que motivará os bebês a fazerem o mesmo. Caso isso não aconteça, os pais deverão esperar pacientemente o momento em que o bebê estiver pronto para executar a atividade. O fato de não tocarem o tambor não significa que não estejam atentos e interessados. Expectativas predeterminadas de reações específicas do bebê a algum estímulo devem, portanto, ser evitadas. As crianças estão absorvendo, recebendo estímulos, mas diferentes crianças, em diferentes ocasiões, podem ter respostas variadas (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Finalizando esta seção, é importante colocar que as condutas pedagógico-musicais aqui apresentadas têm sido utilizadas com sucesso, há décadas, por nossa equipe, não apenas com bebês que apresentam desenvolvimento típico, ou seja, dentro da normalidade, mas também com bebês considerados prematuros de risco,

2. No Brasil, a palavra “aula” é utilizada quando nos referimos a atividades didático-pedagógicas sistemáticas e regulares oferecidas aos alunos no contexto escolar em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil. Incluem-se aí as aulas que acontecem também em escolas especializadas, como são as escolas de música, de dança, de idiomas etc. A palavra AULA deriva do grego AULÉ, que designa, na sua origem, o pátio dos palácios onde as pessoas se reuniam para as discussões (Silva, 1988). Desse conceito original derivou o sentido atual como “ambiente onde se ensinam e se discutem ideias”. Complementando, cabe também uma reflexão sobre a etimologia de ALUNO, palavra que deriva do latim ALUMNUS (proveniente de ALERE, que significa alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer) (Silva, 1988). Nas origens, o termo aluno significava “criança de peito”, “lactante” de onde deriva o sentido mais moderno de aluno como um “lactente intelectual”, alguém que precisa ser alimentado e exige ainda cuidados de alguém que o oriente e/ou ensine. No Brasil, a palavra “sessão” não é utilizada em contextos de ensino/aprendizagem, mas sim em contextos terapêuticos.

bebês com Síndrome de Down e bebês com sinais iniciais de Autismo.

REFLEXÃO FINAL: O ETERNO RETORNO

A partir de tudo o que vimos neste texto, refletimos agora sobre o processo vivido pelo bebê e seus pais, mediado pelas experiências musicais, e sobre as possíveis implicações desse processo em suas famílias.

A experiência musical é capaz de nutrir a Musicalidade Comunicativa inata do bebê intensificando suas vocalizações, gestos, sorrisos, silêncios, olhares (Malloch & Trevarthen, 2018), o que amplia o repertório expressivo da criança. Dessa maneira, ela desenvolve recursos mais refinados para captar, entrar em sintonia, e compartilhar sua subjetividade com a subjetividade dos pais. A música nutre e fortalece o trânsito dessa intersubjetividade, permitindo um fluxo mais orgânico de humores e emoções humanas, sem a necessidade da palavra. Esse processo intensifica a comunicação e fortalece o vínculo entre pais e bebês, nutrindo e intensificando a Parentalidade Intuitiva dos adultos. E, a partir daí, outras coisas podem acontecer.

Os hábitos familiares podem ser mudados com a intensificação do engajamento solidário entre pais e bebês. As experiências musicais vivenciadas, tanto no contexto de uma escola especializada de música ou em outros contextos, tendem a “continuar” em casa, pois a família sente prazer no engajamento musical. Os pais sentem-se orgulhosos de seus bebês durante as interações musicais e passam a estimulá-los musicalmente com maior frequência; sempre que possível, compram instrumentos musicais para os filhos; integram filhos mais velhos nas atividades musicais realizadas em casa; passam a ouvir mais música em família; cantam, dançam e brincam com os filhos com maior frequência; levam os filhos a eventos culturais (Oliveira, 2020; Parizzi et al., 2015).

Assim, a musicalidade inata impulsiona o eterno ciclo da vida, que se renova a cada geração. O eterno retorno. O impulso vital. O motor da vida desde sua origem...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beyer, E. (2005). Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. *Proceedings of the 1st Simpósio internacional de cognição e artes musicais* (pp. 350-356). Curitiba: Deartes, UFPR.

Carneiro, A. N. (2006). *Desenvolvimento musical e sensorio-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. (Dissertação de Mestrado em Música). Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG.

Carneiro, A. N., & Parizzi, M. B. (2011). Parentalidade intuitiva e Musicalidade Comunicativa: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, 25, 89-97.

Carvalho, M. E. S. (2015). O mundo sonoro pré-natal. In H. Rodrigues, P. M. Rodrigues & P. F. Rodrigues (orgs.), *Ecos de Opus Tutti* (pp. 173-186). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dissanayake, E. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: concerning the origin and adaptive function of music. In S. Malloch & C. Trevarthen (orgs.), *Communicative Musicality* (pp. 17-30). New York: Oxford University Press.

Dissanayake, E. (2011). *Homo musicus: are humans predisposed to be musical? Anais do X Encontro de ciências cognitivas da música. Buenos Aires Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM)*. Disponível em <http://sacom.org.ar/v2016/sites/default/files/1.Dissanayake.pdf>

Farias, G. C. (2008). O que sabem os bebês. *Revista Pensar a prática*, 11 (2), 115-124.

Fiamengui, G. J. (2003). *Emoções e motivação*. São Paulo: Menon Edições Científicas.

Fonseca, J. G. M., & Parizzi, B. (2020). A música (muito) além da música. *Pista: Periódico Interdisciplinar*, 2(1), 38-46.

Gazzaniga, M., & Heartherton, T. (2005). *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Granier-Deferre, C., & Busnel, M. C. (2011). L'audition prénatale, quoi de neuf? *Spirale*. 3 (59), 15-30.

Ilari, B. S. (2006). Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In B. S. Ilari (org.), *Em busca da mente musical* (pp. 271-302). Curitiba: Editora UFPR.

Ilari, B. S. (2002). Bebês entendem de música: percepção e cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, 7, 83-90.

Levitin, D. (2010). *A música no seu cérebro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 29-57. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S104>

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests in life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Orgs.), *Communicative Musicality* (pp. 1-11). New York: Oxford University Press.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The Human Nature of Music. *Frontiers in Psychology*, 9, 1680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>

Minkowski, E. (1973). *O tempo vivido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mithen, S. (2009). The Music instinct: the evolutionary basis of musicality. *The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity: Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1169, 3-12. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04590.x.

Nogueira, S. E.; Moura, M. L. S. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* 17(2), 128-138.

Oliveira, G. C. (2020). *Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas*. (Tese de Doutorado em Música). Minas Gerais: Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. Sloboda (orgs.) *Musical Beginnings: origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.

Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings* (pp. 88-112). New York: Oxford University Press.

Parizzi, M. B. (2011). Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. In D. Santiago, A. Broock & T. Carvalho (orgs.), *Educação Musical Infantil* (pp. 49-59). Salvador: PPGM/UFBA.

Parizzi, B., Fonseca, J. G. M., Barbosa, A. P., Oliveira, G. C., Peixoto, A. D., Peixoto, V. R., & Moreira, S. R. (2015). A música e o desenvolvimento do bebê. In M. C. Kupfer & M. Szajer (eds.), *Luzes sobre a Clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções* (pp. 119-137). São Paulo: Editora Instituto Langage.

Parizzi, B., & Rodrigues, H. (2020). *O bebê e a Música*. São Paulo: Editora Instituto Langage.

Parlato-Oliveira, E. (2019). *Saberes do bebê*. São Paulo: Editora Instituto Langage.

Parlato-Oliveira, E., Saint-Georges, C., Cohen, D., Pellerin, H., Pereira, I. M., Fouillet, C., Chetouani, M., Dommergues, M., & Viaux-Savelon, S. (2021). "Motherese" Prosody in Fetal-Directed Speech: An Exploratory Study Using Automatic Social Signal Processing. *Frontiers in Psychology*, 12, 646170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646170>.

Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Ann Rev Psychology*, 56, 89-114.

Rodrigues, H. M., Rodrigues, P. M., & Correia, J. S. (2009). Communicative musicality as creative participation: from early childhood to advanced performance. In S. Malloch & C. Trevarthen (eds.), *Communicative Musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 587-610). New York: Oxford Press.

Shifres, F. (2007). La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. In *Anais do VI encontro da SACCOM* (pp. 13-17). Argentina: Universidade de la Plata.

Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2020). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 1-36. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000333>

Silva, G. G. (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.

Silva, D. M. C. (2018). *Conexões entre o comportamento dos adultos nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos dois primeiros anos de vida*. (Dissertação de Mestrado em Música). Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG.

Tafari, J. (2006). *Se nasce musical? Como promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó/Biblioteca de Eufonia.

Tafari, J. (2008). *Infant Musicality: new research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Trehub, S., Malloch, S., & Trevarthen, C. (2010). Musicality in the eye or ear of the beholder. *Psychology of Music*, 38(4), 499-502. Doi: 10.1177/0305735609358254

Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Mu-*

sicae Scientiae, Special Issue, 155-215.

Trevarthen, C. (2011). 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*, 20 (1), 119-135.

Winkler, I., Háden, G. P., Landinich, O., Sziller, I., & Honig, H. (2009). Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(7), 2468-2471.

Recebido: 21-06-21. Aceite: 21-08-21
Artigo terminado o 18-06-2021

Parizzi, B. (2021). Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 17-26.
Disponível: <http://www.reladei.net>



Betânia Parizzi
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil
betaniaparizzi@hotmail.com

Professora Associada da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora pela Université de Paris, Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa MUSICOG- Música, Cognição e Desenvolvimento Humano (CNPq). Atua na concepção, direção e performance de concertos para bebês. Livros mais recentes: *O bebê e a Música* (2020), *PianoBrincando* (1993, 2020), *Musiquês* (2018); *Musicalização na Escolar Regular* (2016).