

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kelly Stifft

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL NO BEBÊ:
UM OLHAR A PARTIR DAS SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Porto Alegre
2008

Kelly Stifft

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL NO BEBÊ:
UM OLHAR A PARTIR DAS SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação:
Profa. Dra. Esther Sulzbacher Wondracek
Beyer

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S855c Stiff, Kelly

A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais [manuscrito] / Kelly Stiff; orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer. – Porto Alegre, 2008.

332 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação musical – Bebê. 2. Relações interpessoais. I. Beyer, Esther Sulzbacher Wondracek. II. Título.

CDU – 78:37

Kelly Stifft

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL NO BEBÊ:
UM OLHAR A PARTIR DAS SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 28 nov. 2008.

Profa. Dra. Ester Sulzbacher Wondracek Beyer – Orientadora

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti – (UFRGS)

Prof. Dr. Ana Paula Melchiors Stahlschmidt – (UFRGS)

Prof. Dr. Celso Gutfreind – (Fundação Universitária Mário Martins)

Prof. Dr. Ilza Zenker Leme Joly – (UFSCAR)

EPÍGRAFE

“Muito do apego consiste das memórias e modelos mentais do que acontece entre você e a outra pessoa: como você se sente com ela. O que ela pode fazer você experimentar que outras não podem. O que você pode se permitir fazer, ou sentir ou desejar, ou ousar – mas apenas na presença desta pessoa. O que você pode conquistar com seu apoio. Que partes ou visões de você mesmo precisam do ouvido ou olhos da outra pessoa como alimento.”

Daniel Stern

“A música é a vida para a criança. É ar e gesto para sua voz, movimento e pulsação para seu corpo, imagem sonora e critério para seu pensamento.”

Bartomeu Barceló

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à querida Esther, professora e amiga. Se o encantamento pelos bebês é quase inerente ao ser humano, o encantamento pelo estudo dos bebês veio através do seu exemplo de dedicação, sensibilidade e persistência.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever os agradecimentos, remeto-me à tese que procurei defender nesta pesquisa, de que o desenvolvimento está vinculado às relações interpessoais, pois foi no convívio com pessoas muito especiais que este trabalho foi construído. A todos vocês, com quem tenho partilhado a vida, muito obrigado!

Agradeço...

A Deus, o grande mestre das relações interpessoais, a ponto de fazer-se humano para relacionar-se conosco: “E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós, cheio de graça e de verdade, e vimos a sua glória, glória como do unigênito do Pai” (João 1:14).

Ao meu amado Jonathas, por me incentivar a prosseguir e, às vezes, a parar um pouquinho! Te amo.

A minha querida família, que não ficou sem visitas em função da tese e, com isso, possibilitou agradáveis momentos de descanso: pai, mãe, oma, Raquel e Leandro, sogrão e sogrinha, Tobias, Tiago, Josi, Estevão e Timóteo. Leandro e Raquel, obrigada também pelo auxílio na impressão do trabalho.

Aos amigos “do grupo”, que não me permitiram escrever sobre as relações interpessoais sem relacionar-me: Guilherme, Tatiana, Amanda e Manuela, Eduardo e Janaína, Aristóteles, Betânia e Isabela, Rafael e Patrícia, Thobias e Cristiane, Eduardo e Marisa, Edson, Patrícia, Luísa e Mateus, Ântony, Carla, Júlia e Pedro, Altair, Helen, Julia e Ruth e tantos outros.

A todos os meus alunos. Aos bebês e seus acompanhantes que desde 1999 vêm me ensinando e incentivando a continuar aprendendo. Em especial, agradeço ao grupo que participou desta pesquisa que abriu mão da sua privacidade em prol da ciência, permitindo o uso dos nomes e das imagens no trabalho. Uma turma incrível, obrigada!

As bolsistas Guadalupe e Paula, que foram meus olhos gravando os encontros do Música para Bebês, obrigada pelo apoio!

A todos os colegas do João XXIII e do Gemus pela troca de experiências, pelas contribuições teóricas, pelas discussões, por me ajudar a ver além. Da mesma forma, agradeço aos professores e colegas do Instituto Leo Kanner com quem muito tenho aprendido sobre a relação pais/bebê nestes últimos anos.

A Esther Beyer, não apenas pela orientação competente, mas também pela forma como orientas, tão pertinente com a teoria construtivista que defendes, aguardando pacientemente que o aluno construa seu conhecimento e permanecendo sempre disponível a contribuir nesse processo. Acho que eu não conseguiria produzir de outra forma! Obrigada!

A Elisângela Rosa dos Santos pela revisão deste trabalho. Tenho grande satisfação em poder contar com tua competência e agilidade.

Aos professores convidados para compor a banca: Ilza Zenker Leme Joly, Celso Gutfreind, Ana Paula Stahlschmidt e Leda de Albuquerque Maffioletti. Agradeço a disponibilidade de vocês, o tempo dedicado à leitura deste trabalho e o investimento que cada um tem feito ao longo de sua vida a ponto de alcançar a excelência em sua área de atuação.

A Éverton e Calhandra pelo auxílio com as traduções. Obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFRGS, em especial aos funcionários da secretaria, pela atenção que prestaram a todas as minhas necessidades.

RESUMO

STIFFT, Kelly. **A Construção do Conhecimento Musical no Bebê**: um olhar a partir das suas relações interpessoais. – Porto Alegre, 2008. 332 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender e explicar o desenvolvimento musical dos bebês tendo em vista as suas relações interpessoais no contexto do projeto Música para Bebês. Os dados foram coletados nos encontros de um grupo de bebês (até 2 anos) e seus acompanhantes no projeto de Extensão do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS entre março de 2004 e novembro de 2005. Os encontros foram registrados em fitas VHS e, durante a análise, organizados em um protocolo descritivo intitulado Descrição dos Dados de Vídeo (DDV). O referencial teórico utilizado fundamentou-se na educação, na educação musical, na psicologia e na medicina incluindo autores como Piaget (1987), Beyer (1994), Barceló (2003), Stern (1992), Klaus e Klaus (1989), Klaus e Kennel (1992). A pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa e o método utilizado foi de observação longitudinal. A análise dos dados confirmou a hipótese de que o desenvolvimento musical está vinculado às relações interpessoais do bebê e apontou para a importância do processo no seu desenvolvimento musical, ou seja, da promoção de vivências musicais para os bebês. Conforme os dados, o projeto Música para Bebês mostrou-se um espaço no qual tanto os bebês quanto os adultos podem desenvolver as relações interpessoais e as vivências musicais.

Palavras-Chave: **1. Educação Musical - Bebê. 2. Relações interpessoais.**

ABSTRACT

STIFFT, Kelly. **A Construção do Conhecimento Musical no Bebê**: um olhar a partir das suas relações interpessoais. – Porto Alegre, 2008. 332 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

The present study aimed mainly at understanding and explaining the musical development of babies considering their interpersonal relationships in the context of the project 'Music for Babies'. The data were collected during meetings of a group of babies (up to 2 years old) and their companions in the Music Department extension project of UFRGS Institute of Arts between March 2004 and November 2005. The meetings were taped on VHS and were organized in a descriptive protocol, during the analysis, entitled 'Description of Video Data' (DDV). The theoretical reference used here was based on education, on musical education, on Psychology and on Medicine including authors such as Piaget (1987), Beyer (1994), Barceló (2003), Stern (1992), Klaus and Klaus (1989), Klaus and Kennel (1992). The research was developed following a qualitative approach and a longitudinal observation method. The analysis of the data confirmed the hypothesis that the musical development is connected to the baby's interpersonal relationships and it pointed out the importance of the process in his/her musical development, which is, the promotion of musical experiences for babies. According to the data, the project 'Music for Babies' showed to be a space in which both babies and adults can develop their interpersonal relationships and their musical experiences.

Key Words: **1. Music Education - Baby. 2. Interpersonal relationships.**

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Os Quatro Diferentes Sentos do Eu.....	44
FIGURA 2- Diagrama das Principais Influências na Formação do Apego.....	57
FIGURA 3- Diagrama Explicativo da Interação Mãe-Bebê e Bebê-Mãe.....	60
FIGURA 4- Diferentes Domínios do Relacionar-se.....	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– Desenvolvimento Cronológico da Criança Quanto à Produção, à Reprodução e à Fala.....	41
QUADRO 2–Bebês Participantes em Cada Módulo e Acompanhante Mais Freqüente.....	73
QUADRO 3–Características da Relação Interpessoal dos Bebês Conforme os Módulos do Projeto.....	307
QUADRO 4–Síntese da Participação dos Adultos no Módulo A.....	309
QUADRO 5–Síntese das Vivências Musicais no Projeto Música Para Bebês..	312

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Apreciação de Tengo uma Muñeca em Que um Plástico Com Balões Coloridos é Balançado Sobre o Grupo.....	185
FOTO 2 – Apreciação de Danza de las Horas Com Bonequinhas Esconde-Esconde.....	193
FOTO 3 – Uso do Chocalho Com Fitas Durante a Apreciação.....	199
FOTO 4 – Apreciação do Minueto de Bocherini Com Molas no Módulo A..	201
FOTO 5 – Uso dos Cavalinhos no Momento de Apreciação.....	206
FOTO 6 – Uso de Guizos Com Fitas no Momento de Apreciação.....	211
FOTO 7 – Participação dos Bebês na História O Vento.....	218
FOTO 8 – Canção Tcheque Tcheque Após a História O Trem.....	221
FOTO 9 – Uso de Fraldas ao Final da História O Caracol.....	226
FOTO 10 – A Boca de Papel Usada na História da Língua.....	231
FOTO 11 – História Chuva e Imitações dos Bebês.....	236
FOTO 12 – Uso de Triângulos no Módulo A.....	252
FOTO 13 – Exploração dos Xilofones e Metalofones.....	257
FOTO 14 – Exploração dos Tambores.....	261
FOTO 15 – Interesse dos Bebês pelo Piano.....	273
FOTO 16 – Atividade Com Espelhos.....	278
FOTO 17 – Relaxamento Com Bolas.....	284
FOTO 18 – Uso de Lanternas.....	287
FOTO 19 – Estátua Com Carrinhos.....	289

LISTA DE PARTITURAS

PARTITURA 1 – Canção de Cumprimento e Despedida.....	165
PARTITURA 2 – Canção Trala.....	238
PARTITURA 3 – Olha o Sapo.....	293
PARTITURA 4 – Canção da Bruna.....	299

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. O BEBÊ: um sujeito que constrói conhecimentos e relações interpessoais.....	25
2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	26
2.1.1 A Construção do Conhecimento: aspectos gerais.....	27
2.1.2 A Construção do Conhecimento Musical.....	33
2.2 A CONSTRUÇÃO DO SENSO DO EU.....	42
2.3 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	54
2.3.1 Aspectos Objetivos que Envolvem as Relações do Bebê Com o Outro.....	55
2.3.2 Aspectos Subjetivos que Envolvem as Relações Interpessoais.....	64
3. A PESQUISA: aspectos metodológicos.....	69
3.1 O PROJETO MÚSICA PARA BEBÊS.....	71
3.2 O GRUPO OBSERVADO.....	72
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	74
3.3.1 Gravações em Vídeo.....	74
3.3.2 Fotos.....	75
3.3.3 Entrevista em Grupo.....	76
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	76
4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O DESENVOLVIMENTO MUSICAL. 79	
4.1 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO MÚSICA PARA BEBÊS: buscando compreender as modificações observadas nas ações dos bebês.....	79
4.1.1 Módulo A: o despertar dos bebês para o outro.....	80
4.1.2 Módulo B: o crescimento e as novas possibilidades de trocas interpessoais	85
4.1.3 Módulo C: o prazer das relações interpessoais.....	91

4.1.4 Módulo D: marcas do final do projeto	98
4.2 O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DO BEBÊ: um olhar voltado para o processo.....	104
4.2.1 A Participação dos Acompanhantes no Música Para Bebês	106
4.2.2 A Participação dos Acompanhantes no Módulo A	107
4.2.2.1 A Postura Física do Adulto.....	107
4.2.2.2 Ações que Acompanham a Fala do Adulto.....	109
4.2.2.3 O Ritmo Através do Corpo do Adulto.....	113
4.2.2.4 O Adulto Que “Faz Pelo Bebê”.....	115
4.2.2.5 O Uso do Corpo e de Materiais Como Elementos de Expressão e Comunicação.....	117
4.2.2.6 Tranqüilidade e Promoção do Bem-Estar Físico.....	119
4.2.2.7 A Palavra na Fala e no Canto do Adulto.....	121
4.2.2.8 A Necessidade de Referência.....	126
4.2.2.9 O Interesse Pela Participação dos Bebês.....	127
4.2.3 A Participação dos Adultos nos Módulos B, C e D	130
4.2.4 O Processo do Desenvolvimento Musical	156
4.2.4.1 Da Observação à Apropriação das Ações.....	156
4.2.4.2 Oi, Bebê, Que Bom Que Estás Aqui.....	165
4.2.4.3 Momentos de Apreciação: diferentes modos de ouvir música.....	183
4.2.4.4 E a Nossa História se Chama.....	217
4.2.4.5 Trala: o corpo e a voz do bebê no aprendizado das canções.....	238
4.2.4.6 “Eu Também Quero Tocar”: considerações sobre o momento da exploração instrumental.....	250
4.2.4.7 Cantigas Tradicionais Com Piano e Instrumentos de Percussão.....	265
4.2.4.8 Espelhos, Bolas, Lanternas e Carrinhos nas Vivências Musicais.....	277
4.2.4.9 Uma História Diferente.....	292
4.2.4.10 A Baleia Verde: a família em torno do objeto musical.....	298
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	303
REFERÊNCIAS	324
ANEXOS	333

ANEXO 1: Consentimento de Participação na Pesquisa.....	333
ANEXO 2: Poema: As Cem Linguagens.....	334



1. INTRODUÇÃO

Estudos sobre os bebês, suas capacidades, seu desenvolvimento e suas necessidades são relativamente recentes. Segundo Golse (2002), estudos na área da saúde (medicina, psiquiatria, psicologia) surgiram especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Outras fontes descrevem que nesse mesmo período surgiram iniciativas diferenciadas para a primeira infância na área da pedagogia, as quais reconheciam e valorizavam os saberes e as potencialidades de bebês e crianças pequenas (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Em seguida, educadores musicais começaram a trazer os conhecimentos da pedagogia e da psicologia para a área da música e, conseqüentemente, passaram a refletir sobre a importância de oportunizar vivências musicais para crianças e adolescentes. O olhar para o bebê, na área da educação musical, é ainda mais recente, com o surgimento de pesquisas e projetos somente na última década do século XX.

Quanto à gênese do conhecimento musical na criança, duas importantes referências de que dispomos são os trabalhos de Beyer (1994) e Barceló (2003), os quais contribuíram enormemente com a educação musical e com a psicologia da música apresentando dados sobre o processo do desenvolvimento do canto e da fala. Beyer (1994) e Barceló (2003) realizaram estudos distintos, em idiomas diferentes e sem conhecimento mútuo. Coincidentemente, suas obras são complementares e apresentam com detalhes o desenvolvimento do canto e do discurso verbal em crianças desde o nascimento até os 3 anos. Ambas as pesquisas estão fundamentadas teoricamente em Piaget, tendo adotado como

abordagem metodológica o estudo de caso (os dois autores analisaram os próprios filhos). Todavia, esses trabalhos não esgotaram o tema e podem ser expandidos, atentando-se para o desenvolvimento musical em outras dimensões, como a da execução instrumental e da apreciação, a das relações sociais, etc.

O bebê, seu desenvolvimento e suas relações com o outro constituem um assunto que me intriga e envolve há muito tempo. Essa temática, abordada anteriormente por ocasião do meu projeto de graduação (Stift, 2000) e diretamente relacionada ao meu contexto de trabalho como ministrante do projeto Música para Bebês¹, perpassa também algumas situações ligadas a minha história pessoal anterior à graduação.

Nesse sentido, posso citar o contexto familiar bastante “musical” em que vivi meus primeiros anos, onde cantar era parte da rotina, bem como ouvir músicas e dançar. Os instrumentos musicais, dados por meus avós, eram presentes sempre bem-vindos e, mais tarde, o incentivo ao aprendizado formal de um instrumento marcou positivamente minha infância. Ouso dizer que minha família possibilitou vivências musicais elementares que foram raras, quase inexistentes no âmbito escolar. Passaram-se os anos, e o piano, que comecei a tocar aos 6 anos, tornou-se meu instrumento principal no curso de graduação e, posteriormente, recurso de trabalho, assim como o canto e os movimentos corporais.

Além desses motivos pessoais vinculados às minhas vivências na infância, ao meu contexto profissional e ao encantamento que me propicia a relação entre pais e bebê, creio que há pelo menos três fatores mais amplos que corroboram a importância de um estudo nessa área: o primeiro diz respeito ao uso dos

¹ Projeto de extensão do Instituto de Artes da UFRGS, coordenado pela Dra. Esther Beyer, em vigor desde 1999.

resultados desta pesquisa na orientação de pais e futuros pais em sua relação com o bebê; o segundo marca sua importância como documentação do trabalho que tem sido desenvolvido no projeto Música para Bebês; o terceiro aponta para a contribuição à pesquisa na área da educação musical na primeira infância.

Durante o curso de graduação, fiz os primeiros contatos com autores da educação (Piaget, 1997), com autores da educação musical (Beyer, 1994; Maffioletti, 1987; Frega, 1997; Swanwick, 2003) e com pesquisadores das capacidades do bebê (M. Klaus e P. Klaus, 1989; M. Klaus e Kennel, 1992; Lecanuet, 1996; Stern, 1997). Paralelamente a essas leituras sugeridas pelas disciplinas da graduação, tive a oportunidade de participar do Música para Bebês em sua fase inicial. Na época, o projeto constituiu-se em uma novidade para a comunidade local, assim como para os funcionários, professores e alunos do Instituto de Artes.

Observei as aulas semanais do Música para Bebês durante um semestre, surpresa com o interesse do público pelo projeto, com a mobilização do Instituto de Artes nos dias letivos (não era permitido aos funcionários fumar nesses dias), com a participação ativa dos familiares dos bebês que vinham às aulas munidos de máquinas fotográficas e filmadoras, mas principalmente com as interações entre o bebê e o seu acompanhante. Nessa interação, despertou minha atenção as respostas do bebê aos desafios visuais, auditivos, táteis, motores e cognitivos que a aula proporciona, assim como o interesse intenso de alguns adultos em obter retorno por parte de seu bebê.

A partir desse semestre de observação, surgiu a oportunidade de elaborar um programa que desse continuidade ao trabalho da professora Dra. Esther Beyer com bebês (0 a 2 anos). Assim, orientada por ela, fiz estágio com crianças entre 2 e 3 anos que haviam participado das aulas desde o nascimento, adaptando as atividades das aulas para bebês às necessidades e às habilidades características

das crianças dessa faixa etária. Em meu projeto de graduação, conforme mencionei anteriormente, abordei a relação mãe-bebê, tema que vinha inquietando-me em função da minha experiência de vida.

Durante as aulas no Música para Bebês, era visível que a participação do acompanhante tinha resultados no aproveitamento do bebê. Então, a partir das observações feitas em aula e da análise dos vídeos de registro, apontei ações da mãe em direção ao filho, classificando-as como ações positivas ou negativas, e a respectiva reação do bebê à ação da mãe. Nesse primeiro momento, pude concluir que de fato as ações dos pais têm influência direta sobre o desenvolvimento musical da criança (Stift, 2000).

Em uma segunda análise dos dados, Beyer e eu apontamos quatro perfis de comportamento das mães: equilibrada, retraída, hiperparticipante e perfeita (Stift e Beyer, 2003). Essa classificação possibilitou-nos orientar os acompanhantes mais especificamente quanto a sua participação na construção do conhecimento musical do seu filho e auxiliá-los no manejo com os bebês durante os encontros.

Naquele momento, procurei refletir sobre o papel do acompanhante na aula de música, permeando as questões da formação do vínculo mãe-bebê desde o início da gestação e a influência que a participação da mãe ou de outro cuidador exerce sobre o desenvolvimento musical da criança. Busquei auxílio sobretudo em Marshall Klaus (2000), Phyllis Klaus (2000) e John Kennel (1992), os quais têm estudado a formação do vínculo entre mãe-bebê e as surpreendentes capacidades observadas em bebês recém-nascidos, tais como distinção de odores, preferências sonoras, resposta corporal à fala materna, etc.

Tais autores apontam um período especial de intensas trocas entre mãe-bebê chamado “período sensitivo”, no qual, segundo eles, há maior propensão à formação do vínculo. Entre as trocas descritas pelos referidos autores, selecionei aquelas que poderiam ser realizadas em outros momentos (cheiro, calor, toque, visão), na intenção de reforçá-las nas atividades do projeto para gerar, através de massagens, danças e canto para os bebês, oportunidades de construção do vínculo posteriores ao período sensitivo apontado por Klaus e Kennel (1992).

Posteriormente, encontrei outros autores que, como eu, acreditavam em outras oportunidades de construção do vínculo. Montagner (1993), por exemplo, ao revisar a literatura existente a esse respeito, refere que não está constatada a existência de um período sensível de vinculação no homem (embora haja inúmeros exemplos em animais), mas reconhece a importância das interações precoces entre o bebê e a mãe.

Ingressei no Mestrado em 2004 com o objetivo de aprofundar o tema do vínculo mãe-bebê no contexto do projeto Música para Bebês. Minha motivação inicial era verificar diferenças na relação cuidador/bebê conforme o tipo de vínculo (mãe, pai, babá, avó, etc.), questão que não fora considerada anteriormente. Porém, durante a elaboração do projeto de dissertação e mais precisamente em sua apresentação à banca, essa questão tomou outro rumo, o rumo das relações interpessoais.

Esse termo, utilizado por Stern (1992) no título de um de seus trabalhos, refere-se aos modos-de-estar-com² o eu e o outro, pois o autor acredita que os bebês, desde o nascimento, iniciam um processo de conhecer a si mesmos e ao

² Modo-de-estar-com ou esquema-de-estar-com: termo utilizado por Stern (1997, p. 24) para explicar a experiência interativa de estar-com alguém de uma maneira específica. É um modelo mental de uma situação repetitiva do cotidiano. Stern também fala em representação-de-estar-com, que é definida como uma rede de muitos esquemas-de-estar-com.

outro. Assim, para Stern, as primeiras experiências de mundo do bebê não são fruto de uma simbiose/fusão com a mãe (como visto na teoria psicanalítica tradicional, por exemplo), mas sim de uma ação intencional de estar-com o outro, ou seja, do relacionar-se interpessoalmente. Dessa forma, tal aspecto que já estava tão presente no corpo teórico do projeto foi acrescentado ao objetivo do trabalho, permitindo um olhar mais amplo e mais vinculado ao referencial teórico em que busquei fundamentar-me. Assim, o objetivo principal deste estudo é compreender e explicar o desenvolvimento musical dos bebês, tendo em vista as suas relações interpessoais.

Este trabalho é fruto de minhas reflexões sobre a educação na primeira infância e sobre o bebê, como sujeito afetivo, cognitivo e social. Através dele, almejo referendar uma proposta pedagógica cujos resultados são muitas vezes percebidos *a posteriori*, quando as crianças ingressam no ensino fundamental e demonstram, por exemplo, maior capacidade de ouvir e concentrar-se em relação a outras que não participaram de atividades como o Música para Bebês. Ao somar-se a outros trabalhos já realizados por Beyer (1994), Ponso (1998) e Stahlschmidt (2002), este estudo pretende contribuir com a história do Música para Bebês e servir como mais um referencial na área de educação musical, na medida em que se propõe a descrever os caminhos da gênese do conhecimento musical nos bebês a partir das relações interpessoais, por meio de evidências empíricas sistematizadas teoricamente.



2. O BEBÊ: um sujeito que constrói conhecimentos e relações interpessoais

O objetivo principal deste trabalho envolve temas como *desenvolvimento musical do bebê e relações interpessoais do bebê*. O desenvolvimento do sujeito implica uma construção de conhecimentos em diferentes áreas, como a cognitiva, a afetiva e a social. No caso da construção do conhecimento musical, ela está relacionada à construção do conhecimento geral, ou seja, o bebê constituindo-se como sujeito cognitivo. Da mesma forma, relacionar-se com o outro subentende uma relação consigo mesmo, isto é, o bebê constituindo-se como sujeito afetivo e social. Esses temas estão desenvolvidos em três subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, A Construção do Conhecimento (aspectos gerais e conhecimento musical específico), busquei apoio na teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento no bebê, a qual apresenta detalhadamente o desenvolvimento cognitivo nessa faixa etária. Também revisei os estudos de Barceló, Beyer, Seeliger e outros autores sobre a construção do conhecimento musical específico.

No segundo subcapítulo, A Construção do Senso do Eu, o aporte teórico foi o trabalho de Daniel Stern a respeito da construção de um “senso de eu” por parte do sujeito, a qual se inicia desde o nascimento. Stern, psicanalista e pesquisador

de bebês, apresenta-os como indivíduos que vão gradualmente conhecendo a si mesmos e paralelamente modificando seu padrão de compreensão do outro.

No terceiro subcapítulo, A Construção das Relações Interpessoais do Bebê (aspectos objetivos e subjetivos), analiso o bebê e sua relação com o outro. Além das contribuições de Stern, também foi tomado como referência para esse capítulo o trabalho de Klaus e Kennel, que descrevem os mecanismos físicos, isto é, as evidências objetivas que envolvem o vínculo entre a mãe e o bebê.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A construção do conhecimento é aqui abordada com um enfoque construtivista, tendo como referência a teoria de Piaget. Entendo que o ser humano constrói seu conhecimento nas diferentes áreas através dos mecanismos de adaptação e organização apontados por Piaget. Entretanto, alguns autores da área da educação musical preocuparam-se em detalhar a construção do conhecimento musical propriamente dito com suas especificidades. Por esse motivo, apresento inicialmente alguns pontos relevantes do trabalho de Piaget para esta pesquisa e, posteriormente, destaco alguns referenciais do campo do desenvolvimento musical na criança.

2.1.1 A Construção do Conhecimento: aspectos gerais

Piaget, a partir das observações realizadas com seus três filhos em uma comparação à adaptação dos organismos ao meio, procurou demonstrar como o indivíduo adapta-se ao meio e constrói a inteligência (Piaget, 1987). Segundo ele, o ser humano nasce com alguns elementos já formados, como os órgãos ou os aparelhos, outros que devem ser expandidos, como o sistema nervoso, e outros ainda que serão construídos, como é o caso da inteligência e da afetividade. A inteligência será construída através de duas funções biológicas genéricas e complementares: a adaptação e a organização.

A adaptação pode ser definida como um equilíbrio das funções de assimilação e acomodação. Ela é assimilação na medida em que incorpora aos seus quadros todo e qualquer dado da experiência e é acomodação na medida em que se modifica ao incorporar esses novos elementos do meio aos esquemas anteriores. Quaisquer que sejam as diferenças de natureza que separam a vida orgânica (que elabora materialmente as formas e assimila a elas as substâncias e energias do meio ambiente), a inteligência sensório-motora (que assimila aos seus esquemas motores as diversas experiências realizadas no meio) ou a inteligência gnóstica (encarregada de pensar as formas ou construí-las interiormente para assimilar a elas o conteúdo da experiência), todas se adaptam assimilando os objetos ao sujeito, ocorrendo em cada assimilação uma acomodação complementar conforme o sujeito vai modificando-se para ajustar-se aos novos dados. A adaptação apresenta um processo complementar e interdependente na organização, que diz respeito às relações entre o todo e as partes. Assim, cada organização intelectual é vista como uma totalidade formada por partes diferenciadas e, ao mesmo tempo, relativa a outras totalidades.

A inteligência, segundo Piaget (1987), não surge como um mecanismo pronto, sendo resultado de um processo contínuo que se inicia ainda no período

reflexo. O bebê inicia sua vida extra-uterina com comportamentos reflexos de diferentes ordens: medula, bulbo, camadas ópticas, córtex, sistema nervoso central, reações posturais, etc. Piaget analisa o exercício de alguns reflexos fundamentais nas primeiras semanas de vida do bebê, tais como sucção, preensão, fonações ou reações posturais, buscando compreender seu processo desde o exercício até as condutas intelectuais. O autor observa que essas ações reflexas, desde o início do seu funcionamento, já demonstram uma sistematização que ultrapassa o automatismo.

Embora os reflexos sejam estruturas hereditárias, eles necessitam de exercício para que possam adaptar-se e acomodar-se à realidade externa. É o caso do reflexo de sucção, cujo funcionamento é até mesmo anterior ao nascimento e que, para ser útil na alimentação, deve ser exercitado colocando-se o mamilo na boca do bebê. Há bebês que se adaptam mais facilmente em relação a outros, e há aqueles que requerem maior exercício.

Assim, com relação à acomodação, Piaget observou que a ação sobre o objeto modifica a atividade do reflexo e que a ação sobre o meio não só desenvolve os reflexos, como também os coordena. Mesmo sem reter nada do meio, este é necessário para o exercício do reflexo. Quanto à assimilação, observa-se que o reflexo é consolidado e reforçado em função do próprio funcionamento, daí a necessidade de repetição, a qual resulta em uma assimilação geral e generalizadora (incorporação de diferentes objetos no exercício), que por sua vez conduz a uma assimilação recognitiva (reconhecimento motor e discriminação da situação que requer determinado comportamento).

Essa tendência à repetição e à utilização de objetos externos será observada também nas fases posteriores. A adaptação dos esquemas reflexos implica a sua própria organização. A organização é atestada pelas buscas orientadas do bebê, representando a primeira manifestação de um dualismo entre

desejo e satisfação, ou entre valor e real, ou entre totalidade completa e incompleta – dualismo este que constitui categorias da função biológica de organização.

Após essa primeira fase, de exercício dos reflexos, verificam-se as *primeiras adaptações adquiridas* (hábitos ou reflexos condicionados) e a *reação circular primária*, que integram progressivamente os reflexos nas atividades corticais, possibilitando futuros avanços. Essa segunda fase inicia com as primeiras adaptações não-hereditárias (exercícios de preensão e primeiras ações exercidas sobre as coisas) e tem seu limite nos movimentos intencionais, típicos da terceira fase.

Quando, por exemplo, o bebê chupa o polegar, demonstrando coordenação entre mão e boca, pode-se falar em acomodação adquirida, pois o bebê retém algo exterior e transforma-se em função das experiências realizadas. Na adaptação adquirida, é um novo resultado que orienta a repetição. A reação circular, ou exercício funcional que culmina na manutenção ou na redescoberta de um resultado interessante, é o tipo de assimilação próprio da segunda fase. Piaget analisa os hábitos adquiridos relativos à sucção, à visão, à fonação, à audição e à preensão.

Os primeiros hábitos observados são chupar o polegar ou a língua, seguir objetos com os olhos, procurar a origem dos sons, agarrar, chupar ou observar os objetos. Tais condutas ainda não são consideradas inteligentes pela ausência de intencionalidade e mobilidade que permita uma adaptação contínua a novas circunstâncias. Ainda assim, esses primeiros hábitos são funcionalmente idênticos se comparados aos esquemas móveis sensório-motores da terceira fase.

Para diferenciar a adaptação intencional das simples reações circulares características do hábito sensório-motor, temos de recorrer ao número de intermediários que se interpõem entre o estímulo do ato e o seu resultado. Chupar o polegar, por exemplo, não é uma conduta intencional, dado que a coordenação mão/boca é simples e direta: basta repeti-lo (reação circular) para que se torne um hábito. Diferentemente disso é um bebê que afasta um ou mais obstáculos para alcançar determinado objeto; nesse caso, pode-se dizer que há intencionalidade, pois o objetivo só será alcançado após uma série de atos intermediários. Segundo Piaget (1987, p. 146), “A intencionalidade define-se pela consciência do desejo, ou da direção do ato, sendo essa consciência uma função do número de ações intermediárias requeridas para a realização do ato principal”.

O ato intencional é uma totalidade mais complexa, que se inicia quando a criança ultrapassa o nível das atividades corporais simples – como chupar, ouvir, agarrar – para agir sobre as coisas, apreendendo o resultado de suas ações sobre os objetos. A terceira fase é justamente a transição para as condutas intencionais: trata-se das *reações circulares secundárias* e dos *processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes*. Elas prolongam as reações circulares propriamente ditas, tendendo à repetição: “após ter produzido resultados interessantes descobertos, por acaso, no seu próprio corpo, a criança procura, cedo ou tarde, conservar também aqueles que obtém quando a sua ação incide sobre o meio externo” (op. cit., p. 152). O que o sujeito ainda não faz é dissociar ou reagrupar os esquemas obtidos, motivo pelo qual esta é uma fase de transição.

Quanto ao objeto, o bebê já ultrapassou a fase de não-permanência, ele sabe agarrar ou levar aos olhos o que toca considerando sua resistência e sua permanência, mas apenas enquanto os objetos estão em seu campo de percepção e ação, ou seja, ainda não há busca no sentido de reencontrar objetos perdidos. Essa fase de não-permanência do objeto é presenciada muitas vezes nos encontros do Música para Bebês pelo fato de utilizarmos recursos materiais

nas atividades. Assim, nos momentos de troca dos materiais, costumamos lembrar aos acompanhantes que basta retirar o material do campo de visão do bebê para que o seu interesse volte-se para outras coisas, sem a necessidade de “disputar o material” com o bebê.

Espacialmente, o bebê percebe “grupos” (sistemas de deslocamentos possíveis de reverter o ponto de partida), havendo coordenação entre os espaços práticos visual, tátil, bucal, mas não entre objetos além da ação imediata. O bebê ainda não espacializa a causalidade, embora possa unir fenômenos distintos aos atos. Quanto à temporalidade, séries temporais interligam apenas as diferentes fases da ação própria, não as do meio externo. Nessa fase, diante de objetos novos ou espetáculos interessantes, a criança repete o que conhece pela ação concreta sobre eles.

Na quarta fase, em torno dos oito ou nove meses, a criança demonstra coordenar esquemas secundários. Isso evidencia que ela tem intenção de atingir um fim não diretamente acessível e, para isso, utiliza esquemas relativos a outras situações. A ação já não se caracteriza pela simples repetição, englobando uma série de esquemas transitivos em um mesmo esquema. Está constituído, assim, o ato inteligente. Nessa fase, a criança aplica a assimilação reprodutora e generalizadora, iniciada no exercício reflexo e depois nas reações circulares, aos fenômenos do mundo externo, resultando em comportamentos de exploração e experimentação. As situações tornam-se cada vez mais complexas, havendo necessidade de decompor e recompor os esquemas de maneiras variadas. Além disso, o sujeito não está mais voltado ao passado (repetição), já que suas ações orientam-se para novas combinações e para a invenção.

A criança já não se limita a reproduzir resultados interessantes, tentando atingi-los mediante a combinação de seus esquemas. Em outras palavras, ela não procura apenas repetir algo que descobriu por acaso, mas persegue um fim e

tenta alcançá-lo, por exemplo, erguendo um pano para procurar um objeto escondido. Nessa situação, a criança precisa improvisar os meios e eliminar obstáculos que separam a intenção do resultado final. “A coordenação, de algum modo formal, dos esquemas, em virtude da sua assimilação recíproca, faz-se acompanhar de uma conexão física estabelecida entre os próprios objetos, ou seja, da sua relação espacial, temporal e causal” (op. cit., p. 224). Na quarta fase, a criança observa demoradamente o objeto antes de agir sobre ele, na intenção de compreendê-lo como uma realidade exterior a si mesma.

A quinta fase compreende as reações circulares terciárias e a descoberta de novos meios por experimentação ativa. Nessa fase, a criança busca a novidade através da experimentação. A reação circular terciária, originada na reação circular secundária, indica que o novo resultado obtido ao acaso não é simplesmente reproduzido, e sim modificado. Pela primeira vez, a criança adapta-se verdadeiramente a situações desconhecidas – é o mecanismo da inteligência empírica. Ela é capaz de resolver novos problemas, mesmo que nenhum de seus esquemas seja diretamente utilizável para esse fim, porque a solução se dá pela experimentação e pela coordenação dos esquemas entre si.

Ainda nessa fase, a criança utiliza-se de suportes, cordões e varas para aproximar os objetos. Ela deseja atingir um objetivo, mas é impedida por certos obstáculos. Frente a essa situação inusitada, precisa descobrir meios apropriados de resolver o seu problema. Não encontrando nenhum meio conhecido, ela inova. A criança passa a explorar, fazer tentativas em função do objetivo, do problema que deseja resolver. Por exemplo, se quer pegar um brinquedo que está sobre a mesa, puxa ao acaso a toalha e obtém sucesso em seu objetivo. Assim, nessa etapa, a reação circular terciária demarca *o início das condutas experimentais e a descoberta de novos meios por experimentação ativa*. A criança utiliza a reação circular terciária para a solução de novos problemas.

A sexta e última fase do período sensório-motor pode ser considerada uma fase de transição, pois surge bem mais tarde em relação à fase anterior e caracteriza-se pela dedução (combinação mental), ou seja, pela inteligência sistemática. Esse período é fundamental, já que nele acontece uma espécie de consolidação de toda a aprendizagem até então construída: a consciência das relações atinge uma profundidade capaz de permitir a premeditação (previsão premeditada) e a invenção passa a ocorrer por simples combinação mental. Frente a um desafio, a criança pode prever mentalmente quais são as manobras que terão êxito e quais fracassarão.

Na sexta fase, há invenção e não apenas descoberta, há representação e não apenas exploração sensório-motora. A combinação mental dos esquemas com possibilidade de dedução que ultrapassa a experimentação efetiva, a invenção e a evocação representativa por imagens-símbolos caracterizam a finalização da inteligência sensório-motora e permitem entrar no quadro da linguagem (op. cit., p. 334). No último módulo do Música para Bebês, observamos que as ações das crianças correspondem a essa fase, especialmente pelo uso da linguagem oral.

2.1.2 A Construção do Conhecimento Musical

Gembris (1998) sugere que o desenvolvimento musical envolve diferentes áreas, como a corporal-sensorial, a mental-emocional e a cultural-social. Segundo esse autor, o desenvolvimento requer dinâmica e relação com o futuro, subentendendo mudanças.

O conceito de desenvolvimento musical é, então, compreendido em um âmbito de capacidades, interesses e posicionamentos musicais que se modificam conforme a idade (op. cit., p. 51). Segundo essa definição, o desenvolvimento musical dos bebês será constatado a partir da observação de mudanças nas capacidades, nos interesses e nos posicionamentos musicais em função do tempo. De fato, alguns autores ao longo da história da educação musical empenharam-se nessa tarefa de apontar mudanças de comportamento nos bebês. No entanto, entendemos que o desenvolvimento musical dos bebês só poderá ser compreendido na medida em que apontarmos como essas mudanças ocorrem. Da mesma forma, compreender o desenvolvimento musical como relacionado apenas ao futuro denota um pensamento linear. Piaget, como visto no subcapítulo anterior, considera o passado, o presente e o futuro no processo de construção do conhecimento. Beyer (1994) também observou em seu estudo de caso que o bebê analisado mostrava-se ora mais envolvido com a produção vocal, ora com a reprodução. A autora referiu que ambas as modalidades retroalimentavam-se pelas experiências anteriores (passado) e, através do exercício (presente), iam modificando-se (futuro).

Beyer (1994) faz um apanhado histórico dos estudos sobre o desenvolvimento musical, organizando-os em três fases: hipotética, descritiva e cognitiva. Na fase hipotética, ocorrem as primeiras tentativas de se descrever o desenvolvimento musical na criança. Beyer demonstra em suas análises que autores como Geavert em 1890, Riemann em 1916 e Wiora em 1957 chegaram a conclusões bastante diferentes sobre o desenvolvimento musical, uma vez que partiram de observações casuais com hipóteses muito subjetivas. Geavert e Riemann acreditavam que a escala pentatônica era a estrutura melódica mais antiga, enquanto Wiora defendia a hipótese de que o desenvolvimento musical iniciava-se através de intervalos e acordes.

Na fase descritiva, surgiram relatos sobre experiências feitas com crianças, descrevendo sinais externos do desenvolvimento musical. Como já referi antes, apontar mudanças ou sinais externos mostra-se insuficiente para compreender o processo do desenvolvimento musical. Beyer destaca que houve duas linhas de observação nesse sentido. Uma delas apresentava a reação da pessoa aos estímulos musicais (calma, alegria, movimentos corporais). Em 1931, Wicke publicou um trabalho nessa linha, tendo listado várias reações corporais ao som ou à música, sem relacioná-las entre si ou organizá-las conforme o seu desenvolvimento. Segundo a descrição desse autor, uma criança muito pequena (0 a 2 meses) reage à música, mas ele não especifica nenhuma reação; outro dado descrito por Wicke é que uma criança de 5 meses pode ouvir música demoradamente (de 30 a 45 minutos). Moog (1968) é outro exemplo desse tipo de abordagem. Ele investigou os movimentos do indivíduo ao ouvir música, descrevendo diversos movimentos em crianças de 6 anos, como bater palmas ou balançar o corpo para frente e para trás. Embora interessante, essa descrição pouco acrescenta às informações relativas ao grau de desenvolvimento musical específico da criança.

A outra linha de observação descritiva ocupou-se com as reações diretamente musicais, observando, por exemplo, as composições infantis. Werner (1917) foi o primeiro pesquisador a tentar determinar uma série de etapas do desenvolvimento a partir da análise de 45 composições infantis gravadas. Como conclusão de seu trabalho, apontou a terça menor como o intervalo mais importante, do qual decorrem os demais intervalos melódicos, fato que foi amplamente criticado. Em 1930, Nestele, tendo criticado o trabalho de Werner, propôs uma nova pesquisa com um número maior de crianças investigadas: 120 crianças entre 3 e 15 anos. Seus achados mantiveram a terça menor como intervalo básico de uma melodia; porém, ele considerou a influência do meio como determinante. Sabemos que as cantigas infantis alemãs, na sua maioria, utilizam a terça menor como intervalo predominante e que isso possivelmente tenha influenciado os resultados dessas pesquisas. Minha crítica a esses trabalhos, no

entanto, reside no fato de que não oferecem subsídios para a compreensão do pensamento das crianças. Ainda assim, reconheço que os achados têm uma importância histórica como precursores na área.

Moorhead e Pond (1941, 1942) observaram crianças entre 18 meses e 8 anos em uma atividade espontânea com instrumentos musicais. A análise das gravações possibilitou diferenciar dois tipos de canto: *songs*, em que a criança costuma cantar sozinha, com variações de ritmo e andamento, sem tônica ou centro tonal, e *chants*, um tipo de canto realizado em grupo em que o ritmo é o elemento principal, podendo estar associado à fala e ao movimento. Esse trabalho também sofreu críticas, que sugeriram, por exemplo, um acompanhamento mais individualizado dos sujeitos. Moog (1968) realizou estudos com base nas reações diretamente musicais. Ele observou 500 crianças com idade entre 6 meses e 5 anos e meio, em mais de 8 mil pequenos experimentos. Além disso, registrou as observações dos pais e gravou cantos espontâneos e cantos de acompanhamento. Embora passíveis de críticas, os trabalhos acima têm seu valor pela iniciativa de observar as crianças e de refletir sobre o seu desenvolvimento musical. É nas lacunas que esses trabalhos deixaram que hoje outros pesquisadores empreendem seus estudos, procurando compreender questões que ainda não foram respondidas.

A partir dos anos de 1970, as pesquisas tomaram novos rumos, dirigindo-se aos processos cognitivos, os quais eram capazes de vincular as descrições de reações e comportamentos anteriormente apontados, estabelecendo uma seqüência de desenvolvimento. Muitos pesquisadores valeram-se da teoria de Piaget para compreender o desenvolvimento musical. Uma das primeiras pesquisadoras nessa linha de abordagem foi Pflederer Zimmermann (1964), a qual associou conceitos piagetianos como assimilação e acomodação à aprendizagem musical.

Outros autores voltaram seus esforços na pesquisa sobre o desenvolvimento musical, como John Sloboda (1996), Hargreaves (1986) e Shuter-Dyson e Gabriel (1981), apenas para citar alguns exemplos reconhecidos na área da educação musical. Entretanto, gostaria de deter-me em três autores mais recentes: Barceló (2003), Beyer (1994) e Seeliger (2002), os quais têm-se empenhado em ampliar os estudos cognitivos sobre a gênese do desenvolvimento musical.

Segundo Barceló, a música é psicologicamente útil desde o início da vida, pois está presente no cotidiano natural da criança e desenvolve-se através de processos construtivistas com as seguintes características: há constância nos progressos; os momentos evolutivos podem ser descritos em fases com características distintas; os conteúdos de cada fase são preparados na fase precedente para integrarem-se nas fases posteriores; há imprevisibilidade nas rotas de crescimento, ou seja, variações conforme os componentes hereditários e o meio de cada sujeito. Segundo o autor (2003, p. 218):

A musicalidade corre pelas veias de todos com a possibilidade de ser fato real não apenas quando se apresentam condições favoráveis (...), porém, também quando desde o início da vida as ações musicais entram em um processo de cascata (...). Nesse momento, a auto-regulação converte as condutas musicais cotidianas em fatos necessários e coordenados – não em produtos aleatórios – com um efeito multiplicador sobre a competência musical, a qual por sua vez retroalimenta com novas possibilidades as atuações diárias com os sons.

Do ponto de vista da gênese da música, dentro do período sensório-motor, Barceló descreveu uma fase pré-musical e uma fase musical. A fase pré-musical abarca aproximadamente os 12 primeiros meses e termina com o surgimento dos primeiros produtos rítmico-tonais, em que se observa coordenação da entonação, da prosódia, da intensidade e do timbre. Essa fase é subdividida em quatro etapas: dos reflexos e *quase-esquemas*; das primeiras adaptações ao mundo sonoro; das explorações vocais e dos objetos vocalicotonais; das coordenações

pré-musicais. Até então, a criança não diferencia o registro verbal do musical, não domina os recursos vocalicotonais e não tem uma representação interna da música.

Nas primeiras semanas de vida, o bebê utiliza a voz e os movimentos como meios de expressão, embora sem correspondência com os padrões de comunicação social. Nesse período dos reflexos e *quase-esquemas*, acontece o exercício do aparelho fonador, que se especifica paulatinamente, culminando com um padrão vocal mais elaborado, com diferenciações sutis do choro inicial.

Na segunda etapa, das primeiras adaptações ao mundo sonoro, surgem as primeiras regulações audiovocais, em um jogo de som e movimento entre adulto e bebê. A criança descobre o local do seu corpo (a laringe) em que pode produzir os sons e coordena suas ações (através das reações circulares primárias) em busca da fonte sonora. Por exemplo, ela move os olhos e a cabeça para encontrar um som.

Na terceira etapa, o bebê aumenta sua competência no manejo dos sons através da exploração dos recursos vocais e tonais, empregando esses recursos em seus intercâmbios sociais. Agora, as explorações vocalicotonais podem ser mantidas e repetidas, ou seja, formam uma totalidade. Na quarta e última etapa da fase pré-musical, soma-se a isso a capacidade de objetivar a realidade. De acordo com Barceló (2003, p. 226):

A criança chega à fronteira do segundo ano com uma ampla capacidade para trabalhar os objetos tonais, obtida manipulando com precisão o gesto vocal. Os objetos pré-musicais se formaram graças às coordenações entre os diversos tipos de emissões, como os que se combinam de forma criativa. A manutenção tonal e a repetição silábica chegam a constituir ações vocais que desembocam nos intervalos e nas entonações, as quais representam um novo nível de integração do gesto vocal que definimos como *objeto vocalicotonal*.

Será a partir da coordenação do *objeto vocalicotonal* que o bebê poderá diferenciar a música da linguagem verbal. Durante a quarta etapa, existem certas vocalizações com identidade própria, mas não se pode discernir se pertencem à fala ou à música, razão pela qual esse período é chamado de *coordenações pré-musicais*. A prática constante dos elementos entonação e ritmo, bem como a coordenação de novos esquemas rítmico-tonais, conduzirá à etapa musical propriamente dita.

Na fase musical, a conduta está mais integrada. Essa fase, que tem duração aproximada de um ano, divide-se em duas etapas: uma de descoberta musical e outra em que a criança entende e pratica a música a partir de critérios de diferenciação, integração funcional e estrutural. As respostas e criações sonoras estão mais integradas ao contexto musical da criança: ela utiliza a música e a linguagem falada para transmitir sentimentos e afetos; surgem as primeiras estruturas musicais diferenciadas que expressam o desenvolvimento musical da criança, como as canções; a musicalidade vai além do canto, com novas realidades sonoras (instrumentos musicais, objetos sonoros do cotidiano, etc.), através da adaptação e da experimentação; surgem a representação interna e o jogo musical simbólico.

Entre 12 e 18 meses, já se observam comportamentos típicos de uma conduta musical nas crianças, como o canto, por exemplo, fruto de intenso exercício de exploração e manipulação de intervalos, entonações, ritmos e componentes pré-verbais (protopalavras). Na primeira etapa da fase musical, a canção é algo prazeroso para a criança, algo que deve ser buscado, experimentado, sendo aprendida em partes ainda independentes, pequenos fragmentos do todo. O canto espontâneo é o principal produto dessa etapa, embora ainda não se apresente conectado aos padrões culturais de linguagem e de música. Cantar exige da criança a capacidade de assimilar os esquemas do modelo e acomodar ali uma execução interválica, rítmica e verbal.

A segunda etapa caracteriza-se pela competência na reprodução, na combinação e na criação de materiais sonoros elementares executados basicamente pela voz. Há maior integração entre o canto espontâneo e o cultural devido à capacidade simbólica.

Assim como Barceló, Beyer (1994) também identificou gradativa diferenciação no desenvolvimento da música e da fala, sendo a entonação o ponto de partida entre ambas. Portanto, a criança pode iniciar seu desenvolvimento verbal através do canto ou da fala. Se partir do canto, ela possivelmente falará bem mais tarde e utilizará como recurso de linguagem o contorno frasal, em vez da combinação de fonemas. Se partir da fala, utilizará principalmente fonemas e palavras isoladas para comunicar-se. Quando começa a cantar, a criança também parte das palavras ou do ritmo, ficando a melodia e a precisão das alturas para um segundo momento (op. cit., p. 211-212).

Quanto ao desenvolvimento musical propriamente dito, Beyer observou que a criança apresenta períodos de maior ênfase na produção³ e períodos de maior ênfase na reprodução⁴, isto é, produção e reprodução alternam-se e retroalimentam-se mutuamente. Parece haver intenção de explorar melhor um material musical específico (o trecho de uma reprodução, por exemplo) através da produção.

O Quadro 1 apresenta as principais características do desenvolvimento da criança quanto à produção, à reprodução e à fala. A partir desses dados, Beyer (1993, p. 56) apontou cinco etapas de desenvolvimento musical, nomeadas segundo sua característica mais evidente e a idade em que elas aparecem:

³ Definiu-se como produção todo o material que a criança cria ou improvisa, sem intenção de se assemelhar a um modelo melódico existente (Beyer, 1993, p. 52).

⁴ Definiu-se como reprodução todas as tentativas da criança de se aproximar, por meio da voz ou de outro instrumento, a uma melodia já existente (idem).

exploração (1;5), esboço (2;0), esqueleto (2;3), flexibilização (2;6–2;7) e completamento (2;11–3;0). Para a autora, a construção dos conceitos musicais, ou seja, o desenvolvimento musical, “é um processo demorado, complexo e requer acima de tudo experiências ricas no fazer musical. O fazer musical é o pré-requisito do compreender” (1995, p. 29).

QUADRO 1 – Desenvolvimento Cronológico da Criança Quanto à Produção, à Reprodução e à Fala

Idade	1;5	1;10	2;0	2;6-7	2;11-3
Reprodução Musical	Fragmentos de frases mínimas	Cadeias de motivos	Aumento de repertório	Flexibilidade de motivos	Variação de canções
Produção Musical	Células sonoras mínimas	<i>Pot-pourri</i>	Aumento de motivos	Variação de motivos	Construção da escala musical
Fala	Onomatopéias	Monólogo	Aumento do vocabulário	Flexibilizações (gato, gatinho, etc.)	Frases subordinadas

Fonte: Beyer (1994, p. 215).

Seeliger (2004) analisa o desenvolvimento musical de maneira prática, relatando sua experiência como professora de música e idealizadora de um trabalho de música para pais e bebês na Alemanha. Segundo a autora, o nascimento e o corte do cordão umbilical demarcam a primeira separação mãe/bebê e, nessa crise, a voz materna estabelece a ligação emocional entre ambos (op. cit., p. 179). Durante o primeiro ano de vida, as crianças experienciam a música de modo mais amplo e múltiplo do que os adultos, absorvendo a música com todos os sentidos (op. cit., p. 194). É possível observar aspectos importantes, tais como: a percepção dos sons é evidente desde cedo pela busca da fonte sonora com o olhar ou a movimentação da cabeça; o diálogo entre bebê/cuidador

é um exercício de audição e produção sonora; ao final do primeiro ano, não só a voz é explorada, como também os diferentes objetos do cotidiano; a memória musical expressa-se pelo reconhecimento de determinadas músicas ou rimas que, quando repetidas, causam expressão de felicidade e movimentos agitados nos bebês (op. cit., p. 197).

No segundo ano de vida, Seeliger observa manifestações semelhantes àquelas descritas anteriormente, porém ampliadas conforme o contexto infantil. Crianças que têm liberdade para expressar-se costumam brincar com a própria voz (produzindo glissandos, sons fortes, fracos, etc.) e explorar fontes sonoras. Ao contrário, crianças que não têm essa possibilidade são menos expressivas em tais explorações. Nessa idade, elas demonstram interesse por fontes sonoras diversas, inclusive instrumentos musicais, exploram vários materiais e imitam a produção dos outros. Além disso, podem perceber o caráter de uma música e demonstrá-lo por gestos e expressões faciais, reproduzir determinados movimentos (balançar o corpo, bater os pés, bater palmas) e reconhecer melodias, antecipando seus gestos. Se for estimulada, segundo a autora, uma criança nessa faixa etária pode diferenciar tonalidades maiores e menores ou compassos diferentes (binário, ternário).

2.2 A CONSTRUÇÃO DO SENSO DO EU

Um dos aspectos importantes no trabalho com bebês e crianças pequenas é oportunizar situações para que construam sua identidade, identificando-se como sujeitos diferentes de suas mães, com um corpo próprio, vontades próprias e ações próprias. O psicólogo e pesquisador de bebês Daniel Stern, em seus livros *Diário de um bebê: o que seu filho vê, sente e vivencia* (1991) e *O mundo*

interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento (1992), apresenta-nos uma descrição sob a perspectiva do próprio bebê a respeito do mundo que ele começa a conhecer. Este subcapítulo está baseado nas obras citadas e procura sintetizar o pensamento de Stern, o qual é fundamental neste trabalho.

Ao nos relacionarmos com o bebê, somos forçados a interpretar seus sentimentos a partir de balbucios, choros, risos e outras expressões. Essa interpretação desencadeia uma reação específica no adulto: “Se, por exemplo, você interpreta o choro do bebê como raiva, você tende a reagir também com raiva ou culpa. Se você vê no choro apenas aflição, você tende a sentir e expressar empatia” (Stern, 1991, p. 14).

Stern considera essas interpretações da experiência infantil necessárias para o adulto e para o bebê, pois revelam, de um lado, o desejo do adulto de se relacionar, de compartilhar sentimentos com a pessoa amada, no caso, o bebê. De outro lado, o adulto, movido pela sua interpretação, terá uma reação que ajudará o bebê a estruturar seus sentimentos, que de início estão relativamente indefinidos, a gradualmente descobrir o modo de vida da sua família e da sociedade na qual está inserido.

Em *Diário de um bebê*, Stern apresenta um bebê hipotético, Joey, que descreve sua experiência, desde o nascimento até os 4 anos, com os diferentes mundos vivenciados por ele: o mundo dos sentimentos, o mundo social imediato, o mundo das paisagens mentais, o mundo das palavras e o mundo das histórias. Na presente pesquisa, estudamos bebês de no máximo 2 anos e meio, enfatizando, assim, os quatro primeiros mundos de experiência do bebê.

À medida que esses diferentes mundos são vivenciados pelo bebê, novas capacidades e comportamentos vão surgindo e sendo reorganizados internamente para formar diferentes perspectivas subjetivas sobre ele mesmo e sobre o outro. A essa perspectiva subjetiva de si mesmo, Stern (1992) chama de “senso do eu”. Segundo o autor, até cerca de 15 meses, o bebê experiencia quatro diferentes sentidos do eu: senso de um eu emergente, senso de um eu nuclear, senso de um eu subjetivo e senso de um eu verbal. Os sentidos do eu apresentam um período sensível de surgimento, mas depois permanecem conosco durante toda a vida.

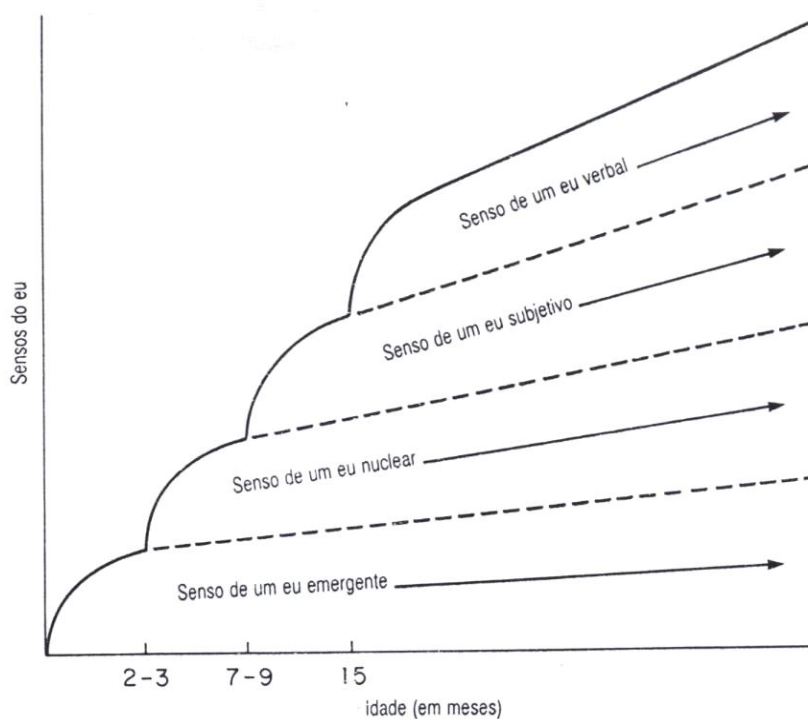


FIGURA 1 – Os Quatro Diferentes Sentidos do Eu.

Fonte: Stern (1992).

Após o nascimento, o bebê vivencia o *mundo dos sentimentos*, onde as coisas que o cercam não têm nome nem função e poucas evocam lembranças, mas cada uma tem um “tom emocional especial”, ou seja, tem um sentimento. O bebê vive em uma seqüência de sentimentos variados interligados, sem

preocupar-se com a razão e a maneira como algo aconteceu, mas sim com os sentimentos que isso evocou. Nesse momento inicial, o senso do eu está emergente, pois o bebê vive um processo de vir a ser como sujeito subjetivo: ele está vivendo a emergência da organização, está aprendendo a relacionar suas inúmeras experiências sensório-motoras. O corpo, com sua coerência, suas ações e seus sentimentos, será a primeira organização a ser percebida, constituindo depois o senso de um eu nuclear.

Nesse processo de relacionar as vivências sensório-motoras iniciais, duas experiências subjetivas são relevantes: a percepção amodal e os afetos de vitalidade. A percepção amodal refere-se à capacidade do bebê de “transferir a experiência perceptual de uma modalidade sensorial para outra” (Stern, 1992, p. 42). Isso pode ser observado desde as primeiras semanas de vida, constituindo-se em uma predisposição inata do sistema perceptual sobre a qual infinitas aprendizagens podem ser construídas.

Um exemplo de percepção amodal é apresentado no experimento de Meltzoff e Borton (apud Stern, 1992), que ofereceram aos bebês dois tipos de chupetas, uma lisa e outra com pontos salientes na superfície. Os pesquisadores relatam que, após sugarem determinada chupeta, os bebês permaneciam olhando para aquela que haviam sugado, evidenciando uma transferência da percepção háptica para a visual. Portanto, cada processo de integrar diferentes vivências perceptivas pode constituir uma experiência emergente. No projeto Música para Bebês, as crianças podem vivenciar esta transferência de percepções durante algumas atividades. Por exemplo, ao ouvir uma música, elas parecem transferir sua percepção auditiva dos sons daquela música para a percepção cinestésica ou motora ao balançar os braços e as pernas, fato que será analisado adiante.

Uma outra forma de percepção amodal é a transferência de aspectos de pessoas ou coisas para afetos (tristeza, alegria), também chamada *percepção*

fisionômica. Por exemplo, um som pode ser percebido como triste ou alegre. A esse respeito, há uma atividade de audição musical que costumamos fazer no Música para Bebês em que usamos a música “O cisne” (C. Sanit Saens). Ao ouvir essa música (que tem um andamento moderado, tonalidade menor e um caráter mais melancólico), curiosamente, vários bebês começam a chorar. Nesse caso, eles parecem estar transferindo sua percepção sonora da música para o afeto de tristeza.

Há ainda uma terceira característica da experiência com as coisas e pessoas do mundo que cerca o bebê, envolvendo os *afetos de vitalidade*. Os afetos de vitalidade são sentimentos e pertencem ao domínio da experiência afetiva; no entanto, são assim chamados para diferenciá-los dos afetos categóricos tradicionais de raiva, alegria e tristeza, pois os afetos de vitalidade ocorrem na presença ou na ausência de um afeto categórico. A maneira como um cuidador atende o bebê expressa um afeto de vitalidade, sem necessariamente ser ou conter um afeto categórico. Por exemplo, tentando tranquilizar o bebê, a mãe pode dizer “calma, calma” ou acariciar silenciosamente suas costas. Para o bebê, as duas formas resultam em um mesmo afeto de vitalidade, já que ele não percebe “uma mãe que fala” e “outra que acaricia”, mas sim uma “mãe afetiva de vitalidade tranquilizadora”.

Stern ainda menciona os processos construtivistas de assimilação e acomodação⁵ como modos de o bebê experienciar o eu e o outro emergentes. A partir da citação de experiências que comprovam capacidades muito precoces, como distinção de odores, imagens e sonoridades, o autor enfatiza que, assim como são capazes de identificar esses elementos precocemente, os bebês também são capazes de relacionar-se muito precocemente, utilizando os mecanismos de assimilação e acomodação, porém com adaptações anteriores

⁵ Stern utiliza os termos piagetianos de assimilação e acomodação, pois refere-se ao trabalho de Piaget para citar os processos construtivistas.

aos períodos tradicionalmente citados. A esse respeito, Stern (op. cit., p. 55) apresenta as seguintes evidências:

1. por volta de um mês, os bebês demonstram apreciar aspectos globais do rosto humano;

2. o olhar dos bebês é mais atento ao observar rostos vivos do que ao observar figuras geométricas;

3. ao examinar rostos vivos, os bebês têm reações físicas, como fazer movimentos de braços e pernas, abrir e fechar de mãos ou emitir verbalizações, o que não acontece na observação de figuras inanimadas;

4. com dois ou três dias, os bebês podem imitar sorrisos e expressões de surpresa, indicando que eles não apenas percebem, mas também discriminam as diferentes configurações do rosto humano;

5. os recém-nascidos podem discriminar a voz materna de outras vozes femininas.

Quanto à experiência subjetiva do bebê nesse primeiro momento de vida, é importante salientar que é uma experiência unificada e global, pois “eles tomam sensações, percepções, ações, cognições, estados internos de motivação e estados de consciência e os experienciam diretamente em termos de intensidades, formas, padrões temporais, afetos de vitalidade, afetos categóricos e tons hedônicos” (op. cit., p. 58). Os bebês não estão totalmente confusos, e sim organizando esses elementos para definir o eu e o outro. Esta é a emergência da organização.

Então, por volta de dois ou três meses, o bebê parece estar mais integrado, como se suas ações, suas percepções, seus planos, seus afetos e suas cognições pudessem focar-se, por um instante, em uma situação interpessoal: é o *mundo social imediato*. De acordo com Stern (op. cit., p. 61):

Eles parecem abordar o relacionar-se interpessoal com uma perspectiva organizadora que faz sentir como se agora existisse um senso integrado deles próprios com corpos distintos e coerentes, com controle sobre suas próprias ações, posse de sua própria afetividade, um senso de continuidade e um senso das outras pessoas como interagentes distintos e separados.

Embora as teorias acadêmicas, em sua maioria, ainda apontem esse período como de indiferenciação e simbiose entre o bebê e o outro, recentes achados apóiam a visão de que a primeira tarefa do bebê é criar um mundo interpessoal, ou seja, o senso de um eu nuclear e de outros nucleares. Para Stern, é necessário primeiro haver um eu e um outro para depois haver uma fusão (simbiose). O senso de eu nuclear é resultado da integração de quatro auto-experiências: 1) auto-agência ou autoria das ações próprias e não-autoria das ações dos outros (ter vontade, ter controle sobre a ação e esperar conseqüências); 2) autocoerência (demonstrar um senso de todo não-fragmentado); 3) auto-afetividade (experimentar qualidades internas padronizadas de sentimentos); 4) auto-história (ter o senso de duração, de continuidade com o passado, de permanência).

Segundo Stern, dos dois aos seis meses, o bebê é um ser bastante social – o sorriso, as vocalizações, o olhar, a preferência pelo rosto e pela voz humanos contribuem para isso. Considerando tais características, o autor pergunta: como, nesse período, o bebê pode identificar as quatro auto-experiências do eu nuclear? Sua resposta sugere que a presença do bebê gera variações no comportamento do adulto: “falar como bebê”, “fazer rosto de bebê”, “chegar mais perto”. Ao tornar seu comportamento mais adequado às percepções infantis, o adulto é

inteiramente observado pelo bebê. Então, segundo Stern, é a partir dessa observação que o bebê identifica o eu e o outro.

Para Stern, os cuidadores apresentam seus comportamentos na forma tema e variações, porque a constante repetição de um mesmo estímulo torna-se desinteressante para os bebês. Eles têm uma tendência a organizar o mundo através da procura de invariantes, motivo pelo qual a forma tema e variações de estimulação é adequada, já que cada repetição engloba uma porção conhecida e uma porção de novidade. Assim, os bebês aprendem sobre as relações interpessoais, embora os adultos utilizem esse recurso quase inconscientemente na busca de uma regulação do nível de estimulação do seu bebê. Cabe destacar que um nível ótimo de excitação é prazeroso, um nível elevado é desprazeroso e um nível inferior é desinteressante (op. cit., p. 66).

Na verdade, adulto e bebê ajustam-se na relação. O adulto regula o nível de intensidade nas expressões faciais, nos gestos e nas verbalizações, enquanto o bebê regula seu nível de excitação evitando o olhar quando o estímulo é muito intenso, ou alterando suas expressões faciais e seu olhar quando o estímulo é desinteressante. Desse modo, ele aprende a manejar as situações, percebendo que nessas interações há um outro distinto e que ele pode alterar o comportamento desse outro. As interações afetivas e cognitivas ocorrem durante a rotina do bebê, “são os eventos cotidianos que proporcionam as oportunidades a partir das quais o bebê deve identificar as invariantes que especificam o eu nuclear e, complementarmente, aquelas que especificam um outro nuclear” (op. cit., p. 67).

Dentre as quatro auto-experiências ou invariantes que condicionam um senso de eu nuclear, talvez a mais importante seja a auto-história – se não houvesse uma história, o eu nuclear seria momentâneo. A auto-história implica memória, e a memória em bebês, como refere Stern, já foi vastamente estudada e

comprovada (DeCasper e Fifer, 1980; Bruner apud Stern, 1992, p. 80). Através da memória, os bebês são capazes de integrar as auto-experiências de agência, coerência e afetividade, organizando sua experiência subjetiva em um senso de eu nuclear.

Entre o sétimo e o nono mês de vida, podemos observar uma nova perspectiva de organização da subjetividade nos bebês. Está constituindo-se o *senso de um eu subjetivo*. Nesse período, os bebês percebem que tanto eles quanto os outros têm mentes e que aquilo que se passa na mente pode ser compartilhado, ou seja, suas experiências subjetivas são compartilháveis. Para viver essa intersubjetividade, é necessário um conjunto de significados compartilháveis, bem como formas de comunicação não-verbais, como gestos, expressões faciais, posturas, etc.

Os bebês que se encontram nessa fase caracterizam-se psicologicamente por um forte desejo de conhecer e ser conhecidos. De maneira progressiva, o bebê descobrirá que parte das suas experiências subjetivas é compartilhável e que parte delas permanece em sua individualidade. Ele está vivendo o *mundo das paisagens mentais*. Segundo Stern (1991, p. 77):

Uma paisagem mental contém intenções, desejos, sentimentos, atenção, pensamentos e recordações, todos aqueles eventos vividos que ocorrem na mente do indivíduo, mas que são invisíveis para os outros. Eles formam as paisagens subjetivas do mundo particular de uma pessoa. Entretanto, esse mundo interior pode ser revelado e tornado visível aos outros.

Esse período é muito mais relacional se comparado ao anterior, sendo impossível compreendermos a natureza do senso de eu subjetivo sem observarmos as relações de troca ou partilha entre bebês e seus cuidadores. Três paisagens mentais são relevantes para essa compreensão da interessoalidade:

compartilhar o foco de atenção, compartilhar intenções e compartilhar estados afetivos (Stern, 1992, p. 115).

Para Stern, uma evidência do compartilhar do foco de atenção está no gesto de apontar e de acompanhar visualmente na direção apontada. Quando as mães apontam para algum objeto, bebês de nove meses demonstram chegar ao foco de atenção da mãe através do olhar direcionado ao alvo. Além disso, ao alcançar o alvo, eles olham novamente para a mãe, verificando se acertaram a direção. Nessa idade, também podem apontar para algum objeto e, ao fazê-lo, alternam o olhar entre o objeto e a mãe. A partir dessas observações, pode-se inferir que os bebês detêm um senso de que a atenção da mãe e a sua própria atenção podem ser compartilhadas. Pesquisadores observaram também que, antes da linguagem verbal, os bebês utilizam outros recursos, por exemplo, gestos, posturas, ações e vocalizações não-verbais, como formas de comunicação, evidenciando uma tentativa de compartilhar intenções.

Ao compartilhar estados afetivos, os bebês compartilham não só os afetos categóricos, como também os afetos de vitalidade. Em uma situação de incerteza ou surpresa, os bebês observam a expressão facial do seu cuidador: se ele demonstra tranqüilidade, prosseguem em suas explorações; ao contrário, se visualizam uma expressão de medo ou espanto, tornam-se mais cuidadosos. As trocas afetivas envolvem praticamente toda relação intersubjetiva dos bebês e são foco de atenção de diferentes linhas de pesquisa.

Nesse período, a mãe amplia seus comportamentos relacionais com o bebê. Ela não apenas imita suas ações, mas também realiza um fenômeno que Stern chama de *sintonia do afeto*, ou seja, “comportamentos que expressam a qualidade do sentimento de um estado afetivo compartilhado, sem imitar a exata expressão comportamental do estado interno” (op. cit., p. 126). A imitação restrita dos comportamentos não permite a expressão dos estados internos, subjetivos,

detendo-se especialmente na forma, no exterior; então, a sintonia dos afetos vem a ser o meio de compartilhar estados afetivos internos.

Stern e colaboradores (op. cit., p. 131) apontaram três aspectos gerais do comportamento que poderiam ser igualados (sintonizados) sem ser imitados: a intensidade, o *timing* ou regulação do tempo e a forma. No primeiro, o nível de intensidade do comportamento da mãe e do bebê são semelhantes, mesmo que o tempo e a forma sejam diferentes. Assim, se o bebê faz uma vocalização forte, a mãe pode responder com um movimento vigoroso do corpo ou de uma parte do corpo. A regulação do tempo corresponde tanto à regulação rítmica das ações quanto à igualação da duração de tempo: assim, o bebê pode fazer vocalizações em um padrão “Aaaa, Aaaa, Aaaa”, e a mãe responder balançando-o lateralmente três vezes, assemelhando o ritmo e a duração à vocalização do bebê. A forma diz respeito à sintonização de um aspecto espacial do comportamento, por exemplo, um bebê balança um chocalho para cima e para baixo diante da mãe, ao que ela passa a mover a cabeça no mesmo sentido.

Pesquisas demonstram que a sintonia do afeto ocorre na proporção de uma a cada 65 segundos durante a interação mãe-bebê e, na maioria das vezes, de modo inconsciente. O comportamento das mães observadas revela uma busca de comunhão, de compartilhar a experiência sem alterar o comportamento do outro. Através da sintonia do afeto, o bebê percebe os afetos que são compartilháveis e os afetos que devem permanecer nas paisagens mentais. Ele aperfeiçoa a imitação no uso de outras modalidades de resposta e caminha no sentido de uma decodificação, do uso de símbolos, o que será fundamental para a aquisição da linguagem verbal.

A linguagem verbal finalmente emerge durante o segundo ano de vida, com variações temporais de acordo com cada bebê. É chegada a hora de penetrar no *mundo das palavras*. Esse novo mundo a ser experienciado pelo bebê traz, por

um lado, enormes ganhos e, por outro, enormes perdas. Novamente, o eu e o outro passam para uma nova perspectiva subjetiva organizadora, e o senso de um eu verbal modifica as maneiras de estar com o outro (op. cit., p. 145).

Entre os ganhos que ocorrem durante o segundo ano, estão a capacidade de imaginar ou representar coisas na mente através de sinais e símbolos, a capacidade de pensar e referir-se a si mesmo como entidade objetiva e a capacidade de poder comunicar sobre coisas ou pessoas que não estão presentes. Tal fenômeno é descrito a partir do conceito piagetiano de “imitação diferida”, que implica a capacidade adquirida nesse período de representar com exatidão as ações realizadas pelos outros, mesmo que não façam parte dos seus esquemas de ação. Enquadram-se nessa categoria a capacidade física para realizar tal ação, a existência de uma memória a longo prazo recuperável, a coordenação de um esquema verbal com um esquema motor e a percepção de uma relação entre o modelo e o ato original (op. cit., p. 147).

Uma das evidências de que os bebês passam a ver objetivamente a si mesmos é o seu comportamento diante do espelho. Nesse período, eles identificam o que estão vendo como um reflexo, o seu reflexo, mas não o seu corpo. Também passam a usar pronomes como “eu”, “meu” e até nomes próprios para referir-se ao eu. A capacidade para o brinquedo simbólico, por sua vez, possibilita-lhes pensar, imaginar sua vida interpessoal, o que envolve memórias passadas, realidades presentes e expectativas em relação ao futuro. E tudo isso pode ser traduzido em palavras.

O uso da linguagem traz à tona todo o conhecimento acumulado no período pré-verbal e faz emergir novas experiências, entre elas a capacidade de narrar a própria história. A desvantagem da linguagem verbal é que ela é deficiente na descrição de experiências globais, na observação de gradações, é lenta em relação à ação e pode distanciar-se completamente da emoção. Enfim, para Stern,

há experiências globais, como uma troca de olhares, que nunca serão suficientemente captadas por palavras.

Aproximadamente aos 15 meses, é possível que o bebê tenha experienciado a emergência ou o período sensível dos quatro diferentes sentidos do eu (senso de um eu emergente, senso de um eu nuclear, senso de um subjetivo e senso de um eu verbal) e vivenciado os quatro primeiros mundos da experiência (o mundo dos sentimentos, o mundo social imediato, o mundo das imagens mentais e o mundo das palavras). Tanto os sentidos do eu quanto os mundos da experiência são cumulativos e continuam agindo na subjetividade de cada indivíduo, embora as experiências anteriores sofram uma certa defasagem com a aquisição da linguagem.

2.3 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural (1992), o termo *relação* pode ser assim definido: relação (lat. *relatio, relationis*). Elo de ligação; vínculo de dependência, de interação, de analogia, etc. Ligação que se estabelece com alguém; relacionamento. Para Stern, há distinção entre os termos interação e relacionamento. A interação “consiste nos comportamentos manifestos apresentados por cada um em resposta ao outro e ajustado a ele. A interação é visível e audível para uma terceira pessoa” (1997, p. 17), enquanto o “relacionamento, entre outras coisas, é a história lembrada de interações prévias” (op. cit., p. 18).

Ao focarmos as relações interpessoais do bebê, incluímos um olhar para as interações e para a história dessas interações. As interações, tal como definidas

acima, podem ser vistas e ouvidas, abrangendo aspectos objetivos, ou seja, trocas físicas como o toque ou a troca de olhar. Paralelamente, há aspectos subjetivos que são compartilhados em uma interação, como intenções e afetos. Embora esse processo seja percebido como um todo, como uma experiência única para o bebê, faço uma divisão entre os aspectos objetivos e subjetivos com fins exclusivamente didáticos.

2.3.1 Aspectos Objetivos Que Envolvem as Relações do Bebê Com o Outro

Gostaria de dedicar este trecho do trabalho à relação entre o bebê e sua mãe, dada a importância dessa relação para a vida da criança. A presença das mães acompanhando seus filhos no Música para Bebês é predominante, especialmente durante o primeiro módulo. A mãe, segundo Daniel Stern, “é uma mulher num período único de sua vida, desempenhando um papel cultural único e cumprindo um papel único e essencial na sobrevivência da espécie” (op. cit., p.13). Por isso, há alguns aspectos relevantes que temos de observar nessa relação específica do bebê com a mãe para que possamos compreender melhor algumas situações observadas no grupo de pesquisa.

Klaus e Klaus (1989) relataram recentes descobertas sobre as capacidades do recém-nascido, refutando as antigas concepções de que o ambiente ideal para o bebê seria um “quarto escuro e silencioso”. Os autores mostram que, desde os primeiros minutos de vida, o bebê já está atento à diversidade de sons e imagens que o cercam, daí a necessidade de o parto ocorrer em um ambiente com iluminação adequada, de o bebê permanecer os primeiros minutos com sua mãe e de os berçários serem locais tranquilos.

A mãe, por sua vez, entra no trabalho de parto com uma série de temores, como o de sofrer a separação iminente de seu bebê ou de ser ferida durante os procedimentos, de haver complicações, de sentir dor ou mesmo morrer, de ter um filho disforme ou perdê-lo. Assim, a necessidade de um ambiente favorável também é inquestionável para ela, que deve estar sempre acompanhada e ser incentivada a participar ativamente do parto. “O uso de medicação tranqüilizante deve ser evitado, a fim de manter a mãe consciente e cooperativa para o momento único do nascimento do seu filho e para que o bebê nasça alerta e em condições de formar os primeiros vínculos com sua mãe, ainda na sala de parto” (Klaus e Kennel, 1992, p. 59). A frustração causada por um parto prematuro ou pela necessidade de cesariana pode acontecer juntamente com uma sensação de incapacidade por parte da mãe e, conforme a intensidade desse sentimento, ele pode afetar a relação mãe-filho. Igualmente, a bagagem afetiva que a mãe carrega para o parto e o ambiente desconfortável no primeiro contato mãe-bebê podem iniciar de modo negativo essa relação.

Os autores apontam também para a influência da instituição no momento do parto. Atualmente, um grande número de hospitais não permite a presença de acompanhantes durante os procedimentos, e o nascimento é visto como um evento médico. A partir da observação de comportamentos tribais e de experiências em diferentes hospitais, Klaus e Kennel sugerem a importância da companhia humana durante o trabalho de parto e o nascimento, diminuindo a duração dos procedimentos, reduzindo os problemas perinatais e aprimorando o comportamento materno na primeira hora após o nascimento do bebê (op. cit., p. 50).

A Figura 2 aponta a formação de apego nas duas direções: pais-bebê e bebê-pais. Esse apego sofrerá influências de alguns elementos externos, como os antecedentes dos pais e as práticas de atendimento. Segundo os autores, cada tópico abrange questões específicas. O tópico *antecedentes dos pais* inclui o

cuidado que o pai e a mãe receberam de seus próprios pais, a herança genética, as práticas culturais, os relacionamentos na família, as experiências com gestações anteriores, o planejamento, o curso e os eventos vividos durante a gravidez. O tópico *práticas de atendimento* abrange o comportamento dos médicos, das enfermeiras e do pessoal da equipe hospitalar, o atendimento e apoio durante o parto, os primeiros dias de vida do bebê com a separação física da mãe e as regras do hospital.

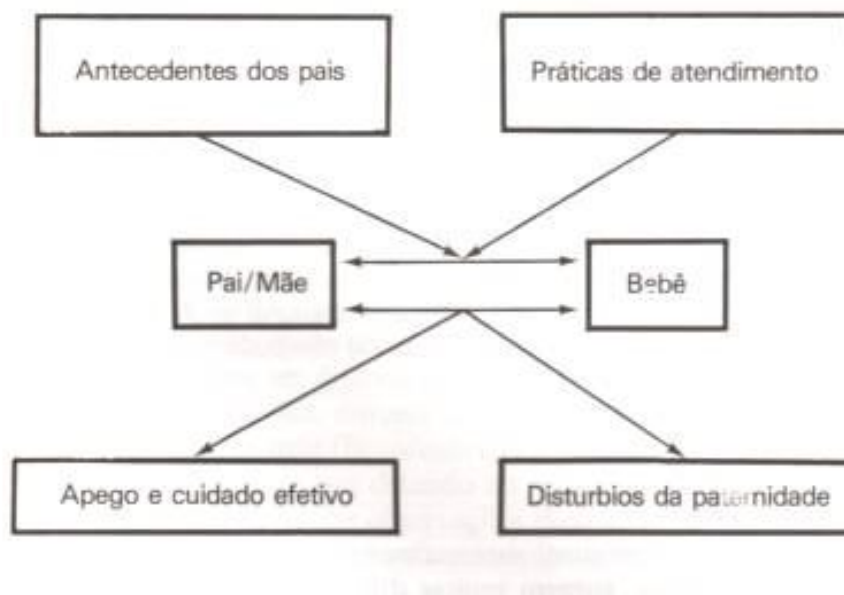


FIGURA 2 – Diagrama das Principais Influências na Formação do Apego.

Fonte: Klaus e Kennel (1992, p. 57).

Assim, conforme a força dessas influências externas, a relação pais-bebê tenderá a sofrer distúrbios da paternidade ou a construir sentimentos de apego e cuidado efetivos. Os *distúrbios da paternidade* englobam a síndrome da criança vulnerável, o abuso infantil e a *failure to thrive*⁶, os relacionamentos pais-filho

⁶ Situação que ocorre em crianças de 6 meses a 2 anos e meio, na qual se apresentam problemas de alimentação, desenvolvimento e comportamento que não procedem de causa orgânica, mas sim de carências na relação familiar.

perturbados, assim como alguns problemas desenvolvimentais e emocionais em bebês de alto risco. Os *sentimentos de apego e cuidado efetivos* envolvem ações como acariciar, beijar, aconchegar e trocar olhares. Segundo os autores, o apego “pode ser definido como um relacionamento ímpar entre duas pessoas, específico e duradouro ao longo do tempo” (op. cit., p. 22), que envolve os comportamentos antes descritos, fundamentais na vida do bebê.

Os autores citam os seguintes acontecimentos como importantes para a formação do vínculo mãe-bebê:

- antes da gravidez: planejar a gravidez;

- durante a gravidez: confirmar a gravidez, aceitar a gravidez, *elaborar a tarefa de ser mãe⁷, *dispor da aceitação por parte do companheiro, sentir os movimentos fetais, aceitar o feto como um indivíduo;

- após o parto: ver o bebê, tocá-lo, cuidá-lo, aceitá-lo como um indivíduo independente, aceitar o papel de mãe.

Concentraremos nossa atenção nos eventos que ocorrem após o nascimento por considerá-los mais úteis para os fins desta pesquisa, que aborda bebês de 0 a 2 anos e meio, e não o período intra-uterino especificamente. Alguns autores apontam a existência de um período no qual nasce o apego dos pais ao bebê, por meio de interações complexas entre eles, chamado de *período sensitivo*. Inúmeros relatos clínicos sugerem que as primeiras horas após o

⁷ Os itens marcados com asterisco foram acrescentados na lista pela autora deste trabalho, seguindo sugestões de Brazelton e Mercer, também citadas por Klaus e Kennel (1992, p.29).

nascimento têm um significado especial para a mãe e para o bebê, apoiando a suposição da existência desse período sensitivo.

Klaus e Kennel (1992), convictos da existência desse período, defendem o contato precoce pai-mãe-bebê por pelo menos 30 minutos, a fim de estimular a experiência de apego, e a permissão de permanência do bebê com os pais durante o tempo em que eles desejarem, proporcionando a elaboração de um forte vínculo já na primeira semana de vida. No entanto, alertam para o seguinte fato (op. cit., p. 76):

O ser humano é altamente adaptável, e existem muitos atalhos seguros para a formação do apego. Infelizmente, alguns pais que perderam a experiência do apego pensaram que tudo estava perdido em relação ao relacionamento futuro com seus filhos.

Parke, citado pelos referidos autores, afirma que “o relacionamento pais-filho é um processo contínuo de adaptação às necessidades um do outro, e os pais devem ter consciência de que nem tudo está perdido se o contato inicial precoce não é possível” (op. cit., p. 74). Assim, tal prática visa muito mais à oportunização de uma experiência de apego do que à concretização de um momento único na formação do vínculo, conforme apontado também por Montagner (1993). Proporcionar um ambiente adequado colabora nesse processo, embora alguns pais possam desenvolver o vínculo em outros momentos. Curry (op. cit., p.77) acrescenta o seguinte comentário:

(...) o desenvolvimento do apego é influenciado por muitos eventos, alguns dos quais ocorrem até mesmo antes da concepção. Assim, alguns pais podem estar fortemente vinculados ao bebê antes de seu nascimento, e os eventos do período sensitivo ajudarão a melhorar seu apego. Para outros pais, este período pode ajudar a alimentar sentimentos muito precoces de apego e, para outros, este pode ser um período em que os sentimentos de apego realmente se iniciam. Entretanto, os eventos que amparam o apego, para algumas famílias durante este período, podem ter efeito negativo sobre outras famílias. Uma mãe exausta, por exemplo, pode preferir repousar sozinha e pode se incomodar com a presença do bebê neste momento.

Mesmo considerando que o apego possa ser desenvolvido em outros momentos, Klaus e Kennel verificaram em suas pesquisas alguns processos que são ativados para aproximar a mãe do bebê, e vice-versa, os quais ocorrem especialmente nos primeiros dias de vida do recém-nascido. Tais comportamentos não ocorrem como uma reação em cadeia; em vez disso, cada comportamento desencadeia vários outros. Tem-se aí um sistema de segurança que é determinado para assegurar a proximidade entre a mãe e o bebê.

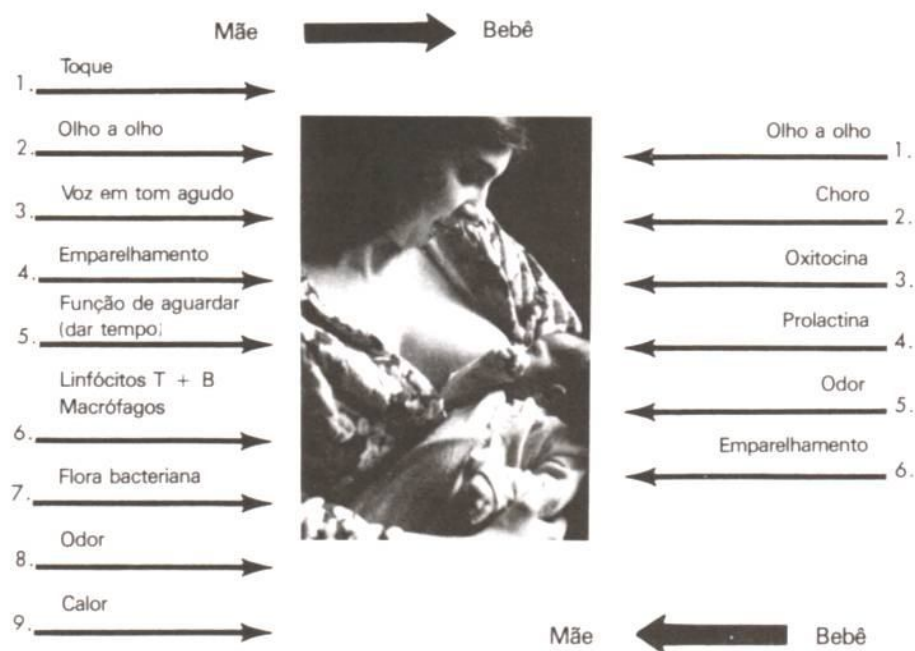


FIGURA 3 – Diagrama Explicativo da Interação Mãe-Bebê e Bebê-Mãe.

Fonte: Klaus e Kennel (1992).

No sentido mãe-bebê, as interações são as seguintes:

1. Toque: é o interesse da mãe em tocar o bebê. Ainda se desconhece o mecanismo que aciona o toque, mas sabe-se que há um padrão no toque inicial da mãe em seu bebê, iniciando com a ponta dos dedos nas extremidades do bebê, seguindo para a massagem, a carícia e o contato envolvente da palma da

mão com o tronco do bebê. Outros estudos indicam a existência de um padrão semelhante no toque dos pais.

2. Contato olho a olho: há um forte interesse das mães em ver os olhos do bebê, em segurá-lo na posição face a face e observá-lo. Robson, citado por Klaus e Kennel (op. cit., p. 95), afirma que o olho tem características mais estimulantes ao contato visual do que outras partes do corpo, como o brilho do globo, a mobilidade, o colorido, a variação de diâmetro da pupila e as variações na largura da fissura palpebral, daí o interesse da mãe e do bebê pelo contato visual.

3. A voz da mãe: os recém-nascidos discriminam vozes e têm preferência pela voz da mãe, mas não pela voz do pai. Os pais e as mães, segundo Klaus e Klaus (1989), ajustam a fala, utilizando frases mais curtas e repetidas, assim como uma tonalidade mais aguda (voz infantilizada).

4. Emparelhamento: trata-se da comunicação humana através de movimentos. Quando uma pessoa fala, várias partes do seu corpo movimentam-se, tal como o corpo do ouvinte, com movimentos em sincronia com a fala, criando uma espécie de dança. Observações feitas por Condon e Sander, citados por Klaus e Kennel (1992, p. 96), demonstram que os recém-nascidos também se movem de acordo com a estrutura da fala adulta. Segundo eles, isso

(...) revela um complexo sistema de interação, através do qual a organização do comportamento motor do neonato é suscitada e sincronizada por um padrão organizado do falar dos adultos em seu ambiente. Se o bebê, desde o início, move-se em um ritmo definido, compartilhado com a organização da estrutura da fala de sua cultura, então participa, evolutivamente, através de processos complexos e sócio-biológicos de emparelhamento, de milhões de repetições das formas lingüísticas, bem antes de utilizá-las na fala e na comunicação.

5. Função de aguardar: é a sensibilidade da mãe para aguardar os períodos em que o bebê está em estado alerta para interagir.

6. Linfócitos T e B, macrófagos A e secretores: são elementos encontrados no leite materno, especialmente no colostro, fornecendo ao bebê anticorpos e, por conseguinte, proteção contra vários microrganismos perigosos.

7. Flora nasal bacteriana: observou-se que bebês tribais, em condições bastante precárias de higiene, mas em contato permanente com as mães no nascimento, não desenvolviam infecção cutânea estafilocócica nos primeiros dois meses, enquanto bebês nascidos em hospital, portanto em ambiente higiênico, porém separados das mães, desenvolviam tal infecção. A partir disso, os pesquisadores constataram que, nos primeiros minutos de vida, a mãe transmitia cepas de organismos respiratórios que se instalavam no bebê, protegendo-o das doenças infecciosas. Esse princípio foi testado colocando-se uma cepa de estafilococos não-patogênicos nas narinas dos recém-nascidos: tal prática evitou a infecção, comprovando esse princípio, que é muito mais natural.

8. Odor: os recém-nascidos sabem discernir o odor do leite de sua mãe em relação ao leite de outras mães. Portanto, o odor tem papel importante na relação mãe-bebê.

9. Calor: pesquisas comprovam que o calor materno mantém o bebê aquecido sobre o seu peito e que, na posição face a face, as mães costumam manter uma distância média de 22,5 cm, considerada a “distância íntima” a partir da qual o calor é percebido pelo parceiro.

No sentido bebê-mãe as interações são as seguintes:

1. Contato olho a olho: a distância entre os olhos do bebê e da mãe, quando ela está amamentando-o ou segurando-o em seus braços, é de cerca de 25 cm, distância na qual os bebês conseguem focalizar melhor um objeto. Essas

posições oportunizam repetidas ocasiões de contato olho a olho durante o atendimento da mãe ao bebê. O olhar do recém-nascido, que se move para acompanhar os olhos do adulto, exerce uma atração irresistível e um significado emocional no adulto.

2. Choro: “o choro do bebê causa uma mudança fisiológica na mãe, que costuma induzi-la a amamentar” (op. cit., p.100). As mães são capazes de identificar o choro de seus bebês logo após o nascimento.

3. Oxitocina: o estímulo que o bebê produz na mãe ao mamar libera a oxitocina, apressando a contração uterina e reduzindo o sangramento. A sucção também acalma a mãe e aumenta o vínculo entre ela e seu filho.

4. Prolactina: as concentrações de prolactina aumentam durante a gravidez e diminuem rapidamente no período pós-parto; porém, sempre que o mamilo é tocado, há um aumento de quatro a seis vezes no nível de prolactina. Este pode ser visto como um mecanismo eficiente na formação do vínculo.

5. Odor: as mães também reconhecem o odor de seus bebês por volta do terceiro ou quarto dia.

6. Emparelhamento: os pais precisam receber uma resposta de seus bebês, como movimentos corporais ou oculares, para desenvolverem o vínculo.

Os comportamentos aqui descritos separadamente são simultâneos e complementares, ou seja, geram outros estímulos, funcionando como um mecanismo de proteção para o bebê no sentido de garantir a formação do vínculo.

2.3.2 Aspectos Subjetivos Que Envolvem as Relações Interpessoais

Daniel Stern (1992) descreve uma visão da vida subjetiva do bebê em duas vias: uma que se refere ao senso de eu (sua individualidade) e outra que se refere ao senso de outro e implica um relacionar-se com esse outro. Assim, paralelamente a cada senso de eu apresentado anteriormente, há um *domínio do relacionar-se*. As modificações na percepção social do bebê ocorrem segundo a natureza das mudanças causadas por cada novo senso de eu. Assim como os sentidos de eu permanecem após a sua manifestação, os diferentes domínios do relacionar-se também continuam coexistindo como formas distintas de experienciar a vida social e o eu, razão pela qual não foram denominados fases ou estágios, mas sim domínios.

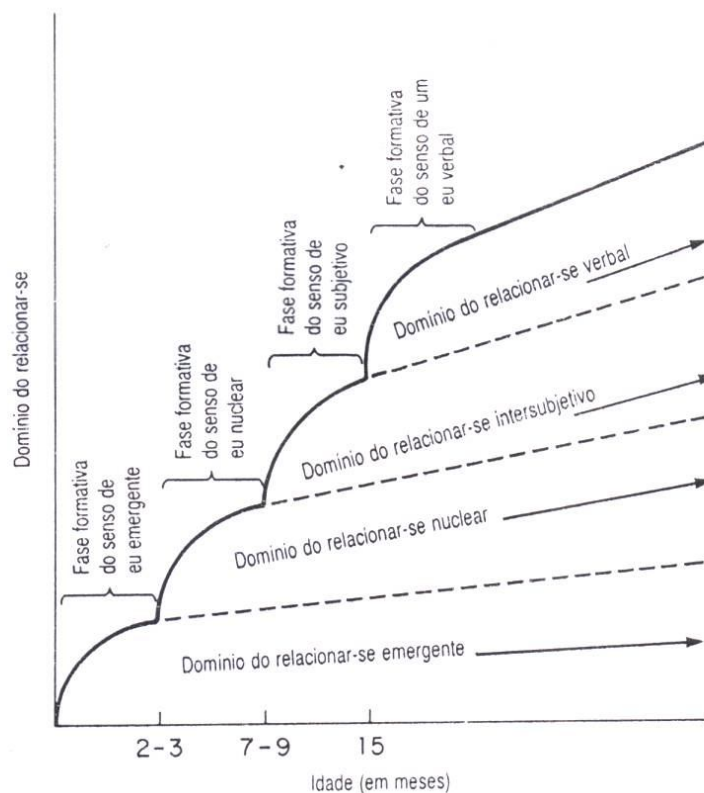


FIGURA 4 – Diferentes Domínios do Relacionar-se.

Fonte: Stern (1992).

Conforme a Figura 4, nos primeiros 15 meses o bebê vai experimentar os quatro domínios do relacionar-se. Durante o primeiro período em que o senso de eu está emergente, o bebê relaciona suas capacidades a fim de assegurar interações sociais: “estas interações produzem afetos, percepções, eventos sensório-motores, lembranças e outras cognições” (op. cit., p. 22). Pode-se dizer que o bebê está entrando no *domínio do relacionar-se emergente*. Entre o segundo e o sexto mês de vida, o bebê passa a experienciar um senso de eu nuclear, ou seja, percebe que ele e a mãe estão separados, são agentes diferentes e têm experiências diferentes. Ocorre, então, o *domínio do relacionar-se nuclear*, em que o mundo social subjetivo passa a agir de modo diferente.

Entre o sétimo e o nono mês, o bebê percebe que o outro tem sentimentos, motivos e intenções que podem ser iguais ou diferentes dos dele. É o surgimento do *domínio do relacionar-se intersubjetivo*. Há uma expansão do relacionar-se nesse período, pois os estados mentais podem ser combinados, igualados ou sintonizados – ou não. Até aqui, a experiência social ocorre fora da consciência e não é expressa verbalmente. Finalmente, por volta do décimo quinto mês, com a aquisição da linguagem, surge o *domínio do relacionar-se verbal*. O bebê percebe que tem um certo conhecimento sobre o mundo pessoal e pode expressá-lo através das palavras, criando significados compartilháveis sobre o eu e o mundo.

A cada novo domínio do relacionar-se, o bebê apresenta características do senso do eu correspondente, bem como dos sentidos do eu anteriores, já que tais características são cumulativas e não-sequenciais. Como essas características foram abordadas anteriormente, no subcapítulo referente aos sentidos do eu, no presente subcapítulo procurarei complementar as informações anteriores, agora sob o enfoque dos domínios do relacionar-se.

Ao descrever a organização de um senso de *eu emergente*, Stern diz que aí está o domínio da subjetividade humana. Este opera fora da consciência, como

uma matriz da experiência que posteriormente será codificada em pensamentos, ações e verbalizações. Para o autor, a criação e a aprendizagem iniciam no domínio do relacionar-se emergente. Mesmo nesse período precoce, os bebês são capazes de diferenciar um eu e um outro, ou seja, não existe um período de total indiferenciação, já que desde o nascimento eles “estão predispostos a serem seletivamente responsivos a eventos sociais externos e jamais experienciam uma fase tipo autista” (op. cit., p. 7).

A partir de dois meses, além de perceber-se precocemente como um *eu nuclear* distinto de um outro nuclear, os bebês podem estar com um outro através de atos de interação. “O bebê está profundamente imerso em uma matriz social, em que grande parte da experiência é a consequência das ações de outros” (op. cit., p. 90), e o outro interage como um regulador da auto-experiência do bebê. Em jogos de esconde-esconde, o outro interage como um regulador do nível de excitação do bebê; nas trocas de sorrisos entre o bebê e seu cuidador, o outro regula o nível de intensidade de afeto; nos eventos que expressam sentimentos de apego, como abraçar e trocar olhares, um outro é parte da auto-experiência. Em suma, estas são experiências amplamente sociais, pois não há como vivenciá-las sem um outro, mesmo que seja imaginário.

Também no aspecto cognitivo o outro influencia o “senso de admiração e a avidez de exploração do bebê” (op. cit., p. 92). Nas rotinas de higiene e alimentação, em que o outro atua como regulador do estado somático, é importante tanto o ato de reduzir a fome em si ou outra necessidade quanto o modo como isso é feito. Essas rotinas aproximam o eu do outro, propiciando diferentes experiências de regulação.

As experiências objetivas de estar com o outro são registradas pelo bebê como uma experiência subjetiva. Trata-se das experiências tradicionais de fusão, imersão, ambiente continente e outras entendidas por Stern como “a experiência

real de estar com alguém (um outro auto-regulador) de modo que auto-sentimentos são mudados de forma importante” (op. cit., p. 93). O eu nuclear e o outro nuclear distinto continuam existindo, porém o eu nuclear torna-se relacional (não-fundido) com o outro. Portanto, a auto-experiência é individual, embora dependa do outro.

Essas experiências podem ser vistas como episódios vividos (unidade que encerra os diferentes atributos da experiência em relacionamentos com o outro), os quais são memorizados e, se repetidos, podem ser generalizados. Segundo Stern, as representações de interações generalizadas (RIGs) “são estruturas flexíveis que fazem uma média de vários exemplos reais e formam um protótipo para representar todos eles” (op. cit., p. 97). Quando a representação de interações generalizadas de estar com alguém é ativada, o bebê aciona suas expectativas quanto àquela interação, mobilizando estados como excitação, afeto, estado fisiológico, apego, curiosidade, etc.

O período de manifestação de um *senso de eu subjetivo* é paralelo a um domínio do relacionar-se intersubjetivo pela necessidade de interação que surge nesse período de vida do bebê. Assim, compartilhar foco de atenção, intenções e estados afetivos caracteriza a relação entre adulto e bebê nesse domínio.

Por volta dos 15 meses, quando o *senso de um eu verbal* modifica a perspectiva subjetiva do bebê para um domínio do relacionar-se verbal, emerge um ponto relevante na relação cuidador-bebê. Embora tradicionalmente a aquisição da linguagem demarque um período de individualização, independência e separação, o oposto é igualmente verdadeiro, isto é, a linguagem verbal também é utilizada pelo bebê como forma de aproximação. Nas palavras de Dore (apud Stern, 1992, p. 153):

Neste período crítico da vida da criança (quando ela começa a caminhar e falar), sua mãe (...) a reorienta para longe da ordem pessoal com ela e em direção à ordem social. Em outras palavras, ao passo que suas interações anteriores eram primariamente espontâneas, divertidas e relativamente desorganizadas no interesse de estarem juntos, agora a mãe começa a exigir que ela organize sua ação para propósitos práticos, sociais: agir sozinha (pegar sua própria bola), assumir funções (alimentar a si própria), comportar-se bem aos padrões sociais (não atirar seu copo) e assim por diante.

Nesse contexto, o bebê fala para restabelecer as experiências de “estar com” vividas anteriormente, só que agora esta é uma experiência de “estar com” através dos símbolos verbais.

Com essas reflexões, finalizo a descrição dos principais eventos envolvidos na construção do conhecimento, da individualidade e das relações sociais que ocorrem com o bebê desde o seu nascimento até os 2 anos.

No próximo capítulo, volto-me para as questões metodológicas da pesquisa, apresentando e justificando as opções que fiz com relação à operacionalização do trabalho.



3. A PESQUISA: aspectos metodológicos

O objetivo principal deste estudo é compreender e explicar o desenvolvimento musical dos bebês, tendo em vista as suas relações interpessoais (seja com a pessoa que o acompanha nos encontros de Música para Bebês ou com as demais pessoas presentes na sala). O foco do trabalho não é responder *o quê* o bebê desenvolve musicalmente no projeto, mas *como* isso acontece; logo, o foco está no processo, e não no produto. Além disso, a individualidade de cada bebê é considerada, valorizando-se os diferentes processos de construção do conhecimento musical e as relações nas quais cada bebê observado pode investir.

Partindo da hipótese de que o desenvolvimento musical do bebê está vinculado às suas relações interpessoais, de forma que os diferentes *modos-de-estar-com* o outro que o bebê estabelece resultam em diferentes modos de interação entre o bebê e o objeto musical e, por conseguinte, num processo diferenciado para cada indivíduo, prossegui meus estudos buscando responder à seguinte questão: através das relações interpessoais, como os bebês desenvolvem-se musicalmente ao longo do projeto Música para Bebês?

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa. Tendo surgido nas áreas da antropologia e da sociologia, a pesquisa qualitativa vem sendo empregada na educação por adequar-se às necessidades dessa área de

compreender o sujeito, os processos e os contextos que envolvem a aprendizagem.

Considerarei que *as relações interpessoais do bebê e o seu desenvolvimento musical*, objetos de estudo desta pesquisa, não seriam suficientemente explicados por uma abordagem quantitativa, na medida em que abarcam aspectos bastante subjetivos, os quais necessitam de detalhada descrição para que possam ser compreendidos na íntegra.

O método utilizado foi de observação longitudinal (Gembris, 1998, p. 56), ou seja, um mesmo grupo foi observado por um período de aproximadamente dois anos. Segundo Gembris, o método longitudinal permite levantar afirmações sobre os percursos individuais dos participantes, bem como destacar características comuns sobre os sujeitos pesquisados. Embora seja considerado mais trabalhoso em relação ao método transversal, pode oferecer subsídios mais detalhados e apresentados em uma seqüência temporal, permitindo apontar as razões e os contextos que desencadearam os resultados encontrados.

A coleta de dados foi realizada com a técnica de investigação por observação, cujo “objetivo é descrever as condições normais em que se manifestam a natureza musical de um grupo de pessoas, um determinado número de objetos musicais ou um tipo de acontecimentos também musicais” (Kemp, 1995, p. 87). Para analisar os dados, recorri a referenciais teóricos provenientes das áreas de educação, educação musical, medicina e psicologia.

3.1 O PROJETO MÚSICA PARA BEBÊS

Em função de a presente pesquisa ter sido desenvolvida a partir de dados coletados e observados no projeto Música para Bebês, é importante contextualizar essa atividade. Ela iniciou em 1999, como projeto de extensão do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS, e é coordenada pela professora Dra. Esther Beyer. Inicialmente, o projeto atendia aproximadamente 60 bebês e seus respectivos acompanhantes a cada semestre, organizados em seis diferentes grupos com no máximo 10 bebês de acordo com a idade: Grupo A – bebês de até 6 meses no ingresso; Grupo B – bebês de 7 a 12 meses no ingresso; Grupo C – bebês de 13 a 18 meses no ingresso; Grupo D – bebês de 19 a 24 meses no ingresso. Em 2006, um novo grupo de Música para Bebês foi acrescentado, com vistas a oportunizar um espaço para estágio aos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRGS. Assim, atualmente, o projeto atende cerca de 70 duplas de bebês-acompanhantes a cada semestre.

O bebê que iniciar o programa com menos de 6 meses poderá participar dos quatro módulos: A, B, C e D. Cada módulo prevê 13 encontros semanais de 60 minutos. A equipe é composta por três ministrantes permanentes, a saber: Prof^a Dr^a Esther Beyer, Prof^a Dr^a Ana Paula Stahlschmidt e eu, contando com o auxílio de um bolsista em todos os encontros. Cada ministrante atua em dois grupos por semestre, atendendo, via de regra, os mesmos bebês desde o seu ingresso até o final do programa. A exceção é o grupo atendido pelos estagiários, cujo ministrante permanece com o grupo apenas durante o período de estágio, estendendo esse prazo somente se não houver outro aluno voluntário.

A função do bolsista é de auxiliar na infra-estrutura: organizar a sala, manter os materiais limpos, fazer gravações em vídeo e, eventualmente, prestar atendimento a um acompanhante que esteja com alguma dificuldade ou dúvida. Com esse serviço, as ministrantes têm maior possibilidade de desenvolver a aula

em um ambiente relativamente tranquilo, podendo dedicar-se a observar as duplas e orientá-las para um melhor aproveitamento do encontro. Além disso, cada ministrante tem certa liberdade na preparação do seu programa, de modo a atender as particularidades de cada grupo, bem como de expressar a sua linha de pensamento e criatividade.

Os encontros compreendem atividades variadas, como audição de músicas e histórias, danças, massagens, canto, utilização de instrumentos musicais, entre outras, compondo uma rotina que se torna gradualmente conhecida para o bebê (Beyer 2000, 2001, 2003, 2004).

3.2 O GRUPO OBSERVADO

Os dados foram coletados a partir de gravações de vídeo, fotos e entrevistas indiretas realizadas nos encontros de um mesmo grupo que foi acompanhado desde o módulo A. Esse grupo começou a participar do projeto em março de 2004 e concluiu o quarto módulo do programa em novembro de 2005.

Conheci as duplas participantes desse grupo experimental somente no primeiro encontro, já que as inscrições no projeto foram feitas por bolsistas. Duas duplas cujas mães me contataram para pleitear uma vaga no curso foram incluídas no grupo, uma vez que ainda não estava completo até aquele momento. Estas foram as únicas exceções em que eu conhecia os bebês previamente.

QUADRO 2 – Bebês Participantes em Cada Módulo e Acompanhante Mais Frequente (em ordem alfabética)

Módulo A <i>Mar/Jun 2004</i>	Módulo B <i>Ago/Nov 2004</i>	Módulo C <i>Mar/Jun 2005</i>	Módulo D <i>Ago/Nov 2005</i>
...	...	Adriano – pai/mãe	...
Alice – mãe	...	...	...
Ana Carolina – mãe	Ana Carolina – mãe	Ana Carolina – mãe	Ana Carolina – mãe
...	...	Arthur – pai/avô	...
...	...	...	Alberto – mãe
Bruna – pai/mãe	Bruna – pai/mãe	Bruna – pai/mãe	...
Carolina – mãe	Carolina – mãe	Carolina – mãe	Carolina – mãe
Clara – pai/tia/mãe	Clara – pai/tia/mãe	...	...
Henrique – prima	...	...	...
...	...	...	Isadora – babá
...	Joel – pai/mãe	...	...
Lívia – mãe	Lívia – mãe/avó	Lívia – mãe/avó	...
Lis – mãe	Lis – mãe	Lis – babá	Lis – babá/mãe
Lucca – mãe	Lucca – mãe	Lucca – mãe	Lucca – mãe
Luísa – mãe	Luísa – mãe	Luísa – avó	Luísa – avó
...	...	Luísa A – mãe	Luísa A – mãe
Mariana – mãe	Mariana – mãe	Mariana – mãe	Mariana – mãe
...	...	...	Matheus – tia-avó
...	Pauline – mãe	...	...

Todas as duplas assinaram um termo de consentimento autorizando a participação em pesquisa e a divulgação de imagens (vídeo ou foto – Anexo 1).

Esse termo é preenchido por todos os pais que inscrevem suas crianças no Música para Bebês.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A maioria das aulas do grupo experimental foram filmadas, sendo as fitas de vídeo o principal instrumento de coleta de dados. Foram tiradas inúmeras fotos durante os encontros, as quais foram utilizadas para complementar os dados obtidos através da observação dos vídeos. Também foram utilizados comentários feitos pelos acompanhantes em entrevistas indiretas, realizadas duas ou três vezes durante cada módulo, as quais ficaram registradas nas fitas de vídeo.

3.3.1 Gravações em Vídeo

As filmagens foram realizadas pelos bolsistas do projeto Música para Bebês na câmera filmadora do Departamento de Extensão da UFRGS. Essa estrutura tem como benefício o baixo custo. Entretanto, há alguns pontos negativos: os bolsistas não recebem treinamento específico sobre as técnicas de filmagem, realizando, assim, um trabalho amador; em caso de problema mecânico com a câmera, o conserto requer uma extensa burocracia e não há uma câmera substituta.

Os encontros foram filmados na sua maioria. A câmera foi desligada somente em alguns momentos em que o bolsista precisou ausentar-se, ou quando havia explicações e/ou questões burocráticas a serem tratadas (e, mesmo nesses momentos, algumas vezes a câmera permaneceu ligada).

As filmagens totalizaram 17 fitas VHS, com aproximadamente duas horas de gravação em cada uma delas. Essas fitas estão numeradas de 1 a 17, sendo que as fitas 1, 2 e 3 registram o Módulo A, as fitas 4, 5, 6 e 7 registram o Módulo B, as fitas 8, 9, 10, 11 e 12 registram o Módulo C e as fitas 13, 14, 15, 16 e 17 registraram o módulo D.

Durante os encontros, a câmera ficou posicionada em um local estratégico, de onde foi possível captar imagens do grupo como um todo e, eventualmente, focar em uma criança ou uma dupla acompanhante/bebê ou em um grupo de crianças com um *zoom* aproximado.

3.3.2 Fotos

A maior parte das fotos foi tirada por mim em uma câmera digital (Canon A80). Foram coletadas ao todo 451 imagens: 94 fotos do Módulo A, 57 fotos do Módulo B, 133 fotos do Módulo C e 167 fotos do Módulo D. As fotos foram utilizadas como um dado complementar.

3.3.3 Entrevista em Grupo

Em alguns momentos durante o semestre, foi dada aos acompanhantes a oportunidade de verbalizarem, na forma de entrevista indireta, suas impressões sobre o bebê, sobre a relação entre eles e sobre os encontros de modo geral. Esses comentários foram registrados em vídeo e utilizados como dados complementares desta pesquisa.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados após repetidas leituras do material, com o objetivo de captar diferentes olhares, pontos relevantes, possíveis relações com o referencial teórico abordado e outros elementos emergentes do próprio material coletado. Para fins de organização, o processo de análise seguiu um roteiro tal como descrito logo abaixo.

1. Observação dos vídeos.
2. Catalogação dos dados de vídeo em texto: todas as fitas de vídeo foram transcritas, o que resultou em um material de consulta intitulado “Descrição dos Dados de Vídeo – Música Para Bebês 2004-2005”, o qual passei a chamar DDV. A DDV contém 284 páginas incluindo, além da transcrição dos dados de vídeo, reflexões, alusões ao referencial teórico e inferências que fiz durante essa fase da análise. A DDV está dividida em quatro partes, cada uma referente a um módulo do Música para Bebês. As páginas 2 a 69 correspondem ao Grupo A, as páginas 70 a 140 ao Grupo B, as páginas 141 a 215 ao Grupo C e as páginas

216 a 284 ao Grupo D. Cada encontro descrito contém um cabeçalho, que indica os seguintes itens: o número da fita de origem; os bebês presentes; o nome e o parentesco do acompanhante de cada bebê, respectivamente; a idade de cada bebê (anos; meses; dias); um resumo da rotina que foi filmada naquele encontro. Após o cabeçalho consta a descrição do encontro, acrescida, algumas vezes de comentários teóricos ou de impressões pessoais sobre uma determinada cena. A DDV foi anexada ao trabalho em forma de CD (Anexo 2).

3. Leituras da DDV impressa, acrescentando novos comentários e sinalizando pontos relevantes (por exemplo: trocas interpessoais de algum bebê, posturas dos acompanhantes, cenas relativas ao desenvolvimento musical dos bebês, etc.) através de anotações no material impresso, do uso de adesivos coloridos e de um caderno auxiliar de anotações.
4. Estabelecimento de relações entre os dados e interpretação dos mesmos a partir do referencial teórico abordado e de elementos emergentes desses dados coletados.

Considerando o referencial teórico e as reflexões e relações que emergiram da DDV, voltei meus esforços para a questão: através das relações interpessoais, como os bebês desenvolvem-se musicalmente ao longo do projeto Música para Bebês? As páginas que seguem apresentam a resposta que elaborei.

Da mesma forma que procurei observar a construção do conhecimento musical na individualidade de cada bebê, vejo que a elaboração desta tese (e possivelmente de qualquer tese), está permeada de individualidade, isto é, representa uma forma de ver, de interpretar, um referencial teórico, um contexto,

uma história. De minha parte, houve um exaustivo cuidado na coleta e no tratamento dos dados, procurando ter um olhar aberto e teoricamente bem-fundamentado, trabalhando de forma sistemática, confrontando minhas transcrições e idéias, revendo inúmeras vezes determinados trechos de vídeo. Entretanto, cabe registrar que uma pesquisa, e especialmente o tipo de pesquisa que me propus a desenvolver, não acontece “à parte”, mas “faz parte” da minha vida como pesquisadora. Desse modo, não seria verdadeiro dizer que os resultados são neutros, isentos ou isolados, mas sim que, mesmo pertencendo a um determinado contexto de vida, a um recorte de leituras e a determinadas concepções, eles foram encontrados a partir de critérios de pesquisa bem-estabelecidos.

É bastante provável que a questão a que me propus responder poderá ter outras respostas se for abordada por outros pesquisadores ou mesmo por mim em outro tempo/espço.



4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O DESENVOLVIMENTO MUSICAL

4.1 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO MÚSICA PARA BEBÊS: buscando compreender as modificações observadas nas ações dos bebês⁸

Nos encontros do Música para Bebês, as trocas interpessoais acontecem inicialmente entre o bebê e a pessoa que o acompanha. Aos poucos, ele começa a descobrir as outras pessoas participantes: os outros bebês, os outros acompanhantes, eu (como ministrante) e a bolsista. Isso pôde ser observado desde o módulo A, com bebês de até seis meses no ingresso. Esses dados ratificam a teoria de Stern (1992) de que o bebê é amplamente relacional e de que a sua primeira grande tarefa é criar o mundo interpessoal, diferenciando o eu nuclear dos outros nucleares. Como vemos nos encontros do Música para Bebês, essa tarefa é inicialmente efetuada com a pessoa que o acompanha. Através da observação, o bebê vai percebendo que há “outros nucleares” e, paulatinamente, engajando-se em interações com as demais pessoas participantes do projeto.

No decorrer do projeto, as trocas interpessoais intensificam-se, tanto entre os bebês quanto entre os adultos acompanhantes. A exemplo disso, na metade do

⁸ Os capítulos que seguem contêm excertos da Descrição dos Dados de Vídeo. Para facilitar a compreensão, sugiro acompanhar a leitura com o marcador de páginas que lista as duplas observadas pelo nome, pelo parentesco e pelos módulos freqüentados.

módulo B, teço o seguinte comentário na DDV: “Interessante como os períodos de troca de atividade são preenchidos pelas relações interpessoais, entre as próprias duplas (o bebê com seu acompanhante), entre os acompanhantes (que costumam conversar bastante nesses momentos) e entre os bebês (que se deslocam para aproximar-se de outro acompanhante ou de outro bebê)” (DDV p. 115, GB-E6). Aqui, encontramos o valor social do projeto na formação de um grupo de amizade e de convívio. Muitas turmas organizam-se realizando encontros na pracinha, em festas de São João, em piqueniques e principalmente freqüentando as festas de aniversário dos bebês.

4.1.1 Módulo A: o despertar dos bebês para o outro

Quanto ao despertar dos bebês para as relações interpessoais, nos exemplos que seguem vemos que, desde o primeiro encontro, alguns bebês mostraram-se muito observadores, olhando o ambiente e as pessoas presentes. Segundo Stern (1992), é através da observação que o bebê identifica o eu e o outro. Os dados de vídeo contêm inúmeras cenas que flagram o olhar observador, atento e focado dos bebês, corroborando a idéia de Stern de que, desde o nascimento, eles estão organizando elementos como intensidades, formas, afetos, sensações e percepções (senso do eu emergente) para, posteriormente, direcionar estes elementos para as relações interpessoais.

Henrique (0;4;11) está sentado no colchonete em cima de uma fraldinha. Ele observa a sala e as outras duplas com interesse, põe a mão na boca, movimenta os braços (DDV p. 3, GA-E1)⁹.

Lucca (0;4;14) estava deitado no colchonete, sobre um paninho, e virou sua cabeça para observar o grupo, a sala. Ele tem as duas mãos na boca e os olhos bem abertos (DDV p. 4, GA-E1).

Mariana (0;2;10), deitada em seu colchonete, observa atentamente a dupla ao seu lado e chega girar a cabeça, olhando por cima para ver quem está do outro lado (DDV p. 4, GA-E1).

Sento no tapete e falo que vamos ouvir a história. Mariana (0;2;10) me olha, Henrique me observa falando por aproximadamente 40". Lucca (0;4;14) e Bruna (0;4;26) também olham brevemente para mim. É o primeiro encontro, mas parece que os bebês mais velhos se dão conta de que tem alguém diferente em evidência, pois em diferentes momentos eles me olham, especialmente quando estou falando. Talvez o modo como falo (muito articulado e agudo) tenha chamado sua atenção (DDV p. 9, GA-E1).

Embora o interesse pelas pessoas e pelo ambiente tenha aparecido desde o primeiro encontro, não foi observado no grupo como um todo. Alice, por exemplo, que ingressou com 1 mês e 17 dias no projeto, dormiu durante boa parte do primeiro encontro. E foi na segunda semana que vi seu olhar mais voltado para o entorno (ambiente e materiais utilizados).

⁹ As citações da Descrição dos Dados de Vídeo são referenciadas através da sigla DDV e a respectiva página. Ao lado está a indicação do grupo (GA, GB, GC ou GD) e do encontro (variando de 1 a 13) de que o exemplo foi extraído. Por exemplo: (DDV p. 3, GA-E1) refere-se à terceira página da Descrição dos Dados de Vídeo, Grupo A, primeiro encontro do semestre.

Alice (0;1;24) está acordando e observa o ambiente. (...) A história terminou, mas Rejane mostra a folha colorida para Alice, segura um pouco, depois move o avião de papel diante dela, depois ambos. Alice está acordando, boceja e olha para os materiais (DDV p. 20, GA-E2).

Ao longo do módulo A, o predomínio das trocas interpessoais ocorre entre o bebê e seu acompanhante específico. Creio que isso se deva em parte pelo fato de o acompanhante ser a pessoa com quem o bebê está com mais frequência e com quem desenvolve um vínculo. Além disso, o acompanhante busca, em muitos momentos do encontro, favorecer as trocas de olhar, o toque, resultando em respostas por parte do bebê. Acredito ainda que um fator limitante para trocas com outros acompanhantes e bebês esteja nos recursos da criança, que nesse momento ainda não faz deslocamentos (não engatinha ou caminha), o que dificulta a aproximação de pessoas um pouco mais distantes fisicamente. No módulo A, os bebês permanecem, na sua maioria, deitados nos colchonetes ou sentados no colo dos acompanhantes. Apesar dessa restrição (temporária) de deslocamento, a descoberta do outro acontece através do olhar, das rotações de pescoço, do movimento do corpo para os lados (trocas de decúbito) ou dos movimentos de membros superiores.

Lis (0;5;1) e Bruna (0;5;19) estão movimentando braços e pernas, olhando para suas mães (DDV p. 25, GA-E4).

Ana (0;6;7) se vira no colchonete, ficando bem perto de Luísa (0;1;23). Agora Ana está de bruços, como Bruna anteriormente. Ana olha para Luísa, olha para as outras duplas, encosta sua mão em Luísa (DDV p. 36, GA-E5).

Em minhas observações, percebi que os bebês, com relação ao ambiente (a sala dos nossos encontros, por exemplo), mostram-se atentos, observadores,

olhos bem abertos e poucos movimentos, predominando as ações de olhar e ouvir. Na aproximação com o outro, por sua vez, além da observação, eles acrescentam ações que indicam uma busca de contato, passando a movimentar-se, mudando de posição, tentando tocar, expressando-se facialmente e procurando contato visual. Fato semelhante foi descrito por Stern (1992) ao mencionar que os bebês têm reações físicas (movimentar braços e pernas, abrir e fechar as mãos ou emitir sons) diante de um rosto humano, o que não ocorre quando ele está diante de uma figura inanimada. Essa diferença na postura dos bebês sugere que, desde muito cedo, eles parecem investir nas relações interpessoais.

Nas tentativas de trocas físicas entre bebês, os acompanhantes têm, de modo geral, dois tipos de posturas: ou favorecem a aproximação dos bebês ou a dificultam. No segundo caso, penso que os adultos têm certo receio de que os bebês machuquem-se ao interagir fisicamente e, para evitar que isso aconteça, afastam-nos ou trazem-nos para perto de si.

A esse respeito, lembro-me de uma palestra em que tomei conhecimento da abordagem psicopedagógica do Institut Pikler-Lóczy, localizado na Hungria. Esse instituto, que recebeu o nome de sua fundadora, acredita extremamente no potencial do bebê para desenvolver-se em todos os aspectos a partir de sua atividade espontânea. Dessa forma, os bebês lá abrigados são vistos como protagonistas do próprio desenvolvimento, enquanto a função do adulto reside em promover cuidado afetivo (nos momentos de higiene e alimentação) e exploração do espaço e dos objetos. No vídeo apresentado nessa palestra, surpreendeu-me ver que os bebês de Pikler-Lóczy permanecem durante horas em um grande cercado de madeira forrado por colchonetes, onde exploram livremente objetos diversos, como panos, copos plásticos, tampas de metal, bolas, esponjas, etc. Nesse espaço, eles convivem com outros bebês, trocando olhares, tocando no corpo um do outro de forma um tanto quanto “espantosa” para quem assiste; no

entanto, eles estão tranqüilos e parecem gostar de aprender na presença dos outros.

No caso de Pikler-Lóczy, os adultos recebem treinamento específico para trabalhar com essa abordagem, que tem aspectos muito interessantes e outros passíveis de questionamento, o que não pretendo detalhar aqui. Refiro-me a essa experiência apenas como um contraponto para os exemplos que seguem.

Enquanto falo, Ana (0;6;7) está com a cabeça voltada para Luísa (0;1;23), que não olha para ela. Ana a observa, estende o braço na sua direção e gira a cabeça para o lado de Bruna (0;5;26). Bruna virou-se no colchonete e está de bruços, observando Ana, que estende o braço e move os dedos diante de Bruna. Isso ocorre muito rapidamente e, quando as mães percebem a proximidade das meninas, cada uma segura sua filha. Foi uma pena porque a cena estava muito bonita, talvez a primeira de uma troca interpessoal entre os bebês, pois até este momento eu apenas havia observado olhares não-recíprocos de um bebê em direção ao outro. Hoje, além de haver uma troca de olhar, houve uma aproximação física através do braço de Ana, que não posso garantir que tenha sido intencional; porém, quando Ana percebeu que Bruna já não estava ali, recolheu o braço (DDV p. 34-35, GA-E5).

Quando a música termina e recolhemos o plástico, Lis (0;7;1) aparece com os dois braços bem estendidos, movimentando as pernas, tentando pegar o plástico. Neste momento, Bruna (0;7;21) encosta em Lis, penso que seria uma oportunidade de exploração interpessoal, mas Marília logo pega a mão de Bruna, e Tina afasta o colchonete de Lis. Bruna tenta novamente, pega a faixa do cabelo de Lis, porém Marília impede. Bruna persiste, inclina-se para o lado com todo corpo, e Marília afasta o colchonete ainda mais. Bruna continua com os braços estendidos e olhando para o lado, mas Marília segura sua mão. Esta é uma cena impressionante da busca pelo contato com o outro e da censura dos adultos a

esse tipo de exploração, possivelmente por receio de se machucarem (DDV p. 60, GA-E13).

Enquanto falo, Tina e Rejane colocam as meninas uma de frente para a outra, e ambas estendem as mãos para se tocarem (DDV p. 55, GA-E7).

Nos dois primeiros exemplos, a postura dos adultos dificulta a interação dos bebês pela continência física (segurar os bebês, segurar a mão) e pelo afastamento dos bebês (afastar o colchonete). O terceiro exemplo, por sua vez, ilustra uma cena na qual os adultos favorecem a troca interpessoal pelo posicionamento dos bebês de frente um para o outro. Esta última cena assemelha-se à realidade dos bebês de Pikler-Lóczy, ou seja, ao perceberem a proximidade do outro, eles buscam o contato físico através do olhar e do toque. Graças a essas observações e “explorações” do outro, o senso de um eu nuclear é consolidado e o senso de eu subjetivo é exercitado através de diferentes formas de comunicação não-verbal, como gestos, expressões faciais e posturas. É dessa forma que, segundo Stern (1992), o bebê percebe que tanto ele quanto os outros tem uma mente e que aquilo que se passa nela pode ser compartilhado com o outro, como as intenções, os estados afetivos e o foco de atenção.

4.1.2 Módulo B: o crescimento e as novas possibilidades de trocas interpessoais

No início do módulo B, os bebês estão mais ativos: já na primeira aula estão sentados, pegam os materiais sozinhos, alguns engatinham. Tal mudança está associada ao desenvolvimento fisiológico dos bebês, que aproximadamente aos 6 meses de vida começam a sentar e a engatinhar, o que aumenta as

possibilidades de manuseio dos materiais, fato que está amplamente descrito na literatura médica e em revistas do gênero.

Pauline (0;9;24) engatinha, afastando-se um pouco da mãe, e observa as colegas. Joel (0;8;15) tem um brinquedo na mão e outro perto de si, está sentado na frente de sua mãe. Vejo que Lis (0;9;10), Mariana (0;7;11) e Bruna (0;9;29) também estão sentadas na frente de seus acompanhantes, não mais no colo ou deitadas, como no semestre passado. Todos os bebês pegam ativamente os brinquedos do tapete e observam o ambiente, as outras pessoas que estão na sala. É uma cena bastante diferente daquela do início do grupo A, pois o crescimento dos bebês é nítido (DDV p. 70, GB-E1).

Os adultos mantêm os dois padrões anteriormente citados de favorecer ou não a aproximação dos bebês. Entretanto, nessa etapa, observo um aumento no uso da linguagem. Enquanto no módulo A os adultos apenas seguravam os bebês ou mudavam a sua posição, afastando-os uns dos outros ou aproximando-os de si, ou, favorecendo a interação, permitiam aos bebês olharem-se e tocarem um no outro, agora eles eventualmente narram a ação do bebê, como vemos em dois dos três exemplos que seguem.

Quando começo a falar, Mariana (0;7;11) vira-se imediatamente na minha direção, depois volta a envolver-se com um brinquedo. Aumento a intensidade da voz e ela volta a me observar, desta vez por um tempo maior. Continuo falando e Lis (0;9;10) observa a colega nova, Pauline (0;9;24), acompanha seus movimentos, olha para a mãe de Pauline, depois continua brincando com um dos objetos do tapete. Então, Bruna (0;9;29) estende o braço para tocar no rosto de Lis, mas seu pai rapidamente a impede, e Lis fica olhando para ele com um rosto “de quem está impressionada”. Sandro (o pai de Bruna) puxa a filha mais para perto de si, afastando-a de Lis (DDV p. 71, GB-E1).

Pauline (0;9;24) observa o tapete sem os brinquedos. Mirela coloca Joel (0;8;15) ao lado de Pauline, ela toca na mão dele. Rosana segura a mão de Pauline e a de Joel e encosta uma na outra dizendo: “Olha aqui a mãozinha do amigo”. Pauline e Joel não atentam para esta ação, mas acho importante registrar a postura diferente desta mãe que, ao invés de afastar os bebês (o que aconteceu em todas as tentativas de aproximação que eu pude observar até então), aproxima-os fisicamente, além de narrar o fato para eles quando diz: “Olha aqui a mãozinha do amigo” (DDV p. 72, GB-E1).

Lis (0;9;17) toca nas costas de Pauline (0;10) e depois estende a mão para tocar na bonequinha de Pauline. Elas estão bem próximas, sentadas uma ao lado da outra. Tina permite e diz: “A tua está aqui ó”, e toca na boneca de Lis. Lis vira-se novamente de frente para Tina e brinca com a sua boneca (DDV p. 84, GB-E2).

Ao falar “Olha aqui a mãozinha do amigo” e “A tua está aqui ó”, os adultos estão descrevendo os eventos, apresentando o mundo e seus padrões de comportamento, bem como apresentando ao bebê a forma de comunicação preponderante no mundo adulto. Tendo em vista que no módulo B os bebês estão no período do senso do eu subjetivo, o qual é bastante relacional, e que em seguida eles estarão vivenciando o senso de um eu verbal, o uso da comunicação verbal na relação do adulto com o bebê é muito importante. Nas palavras do adulto, o bebê perceberá inicialmente o caráter emocional, o sentimento, a intensidade, e só mais tarde as palavras serão percebidas como códigos de comunicação social; entretanto, a inserção do bebê no universo de palavras ocorre até mesmo antes do nascimento. Durante a gestação e os primeiros meses de vida, essa tarefa será prioritariamente realizada pela mãe, porém há exceções. No projeto, por exemplo, alguns bebês vêm acompanhados por outra pessoa desde o módulo A; assim, caberá a essa pessoa, dentre outras tarefas, desenvolver a comunicação verbal com o bebê.

No módulo B, com alguns bebês engatinhando ou começando a equilibrar-se de pé e passando a caminhar com apoio, o interesse dos bebês uns pelos outros, observado desde o primeiro módulo, torna-se mais efetivo e evidente. Essa mudança no comportamento dos bebês decorrente do seu crescimento possibilita uma nova dimensão para o seu desenvolvimento musical. Stern (1992) também referiu que nessa fase os bebês caracterizam-se por um forte desejo de conhecer e ser conhecidos. Nessa etapa do projeto, o bebê amplia sua visão do espaço, das demais pessoas presentes, adquire alguma autonomia para caminhar (já que caminha, mas com apoio) e bastante autonomia ao engatinhar. Dessa forma, ele pode buscar coisas que seu acompanhante não buscaria, pode descobrir novos espaços, pode investir em outras trocas interpessoais, ou seja, surgem inúmeras situações de aprendizagem, o que impulsiona o desenvolvimento.

Nos exemplos que seguem, extraídos do módulo B, podemos confirmar essa aproximação, que é marcada pela iniciativa dos bebês, pela participação dos adultos (que dão suporte físico para as caminhadas do bebê) e pelo prazer (visto no sorriso de bebês e adultos).

Lis (0;9;24) e Lucca (0;9;26) aproximam-se durante a audição, ambos de pé e com apoio das mães, que estão felizes de vê-los assim. Lucca toca com sua mão no rosto de Lis e depois olha sorrindo para Liliana (DDV p. 90, GB-E3).

Lis (0;10;7) caminha auxiliada pela mãe. Sorrindo, vai ao encontro de Lucca (0;10;12). Liliana apóia o encontro, ajudando Lucca a aproximar-se de Lis. Ele sorri, depois abaixa o rosto e estende os braços na direção de Lis (DDV p. 106, GB-E5).

Liliana está no meio da roda com Lucca (0;9;26), pois ele engatinhou na direção de Clara (0;8;27). Enquanto cantamos, Francis entra na sala. Lucca

estende a mão para o rosto de Clara, ela o observa, sua tia está muito atenta e segura Clara pela cintura. Clara faz várias tentativas de abraçar Lucca, inclinándose para frente (DDV p. 93, GB-E3).

Neste momento, Lívia (0;8;27) e Joel (0;8;29) se observam. Mirela inclina Joel para perto de Lívia. Lívia sacode um bastão, parece uma caneta. Joel toca no seu pé, ela olha para ele. Mirela pega as bolinhas e Lívia observa, depois continua brincando com seu bastão e uma fraldinha (DDV p. 95, GB-E3).

Com a possibilidade do deslocamento, aumenta também a possibilidade de experimentar a companhia de outros adultos presentes no encontro, bem como de vivenciar a música de outras maneiras. Se o bebê tem um acompanhante que movimenta-se menos, ou investe menos nas trocas de olhar, o bebê pode vivenciar, com o acompanhante de outro bebê, uma experiência de maior movimento, maior contato visual, etc. Saliento a esse respeito que não estou fazendo um juízo sobre os modos de interação, classificando-os como bons ou ruins para o bebê, mas sugerindo que, ao vivenciar modalidades de interação diferentes, haverá um enriquecimento na experiência do bebê. Para ilustrar esse fato, cito duas vivências de Joel, um bebê que participou apenas do módulo B e inicialmente mostrou-se choroso, muito próximo do seu acompanhante (ora o pai, ora a mãe), com um olhar vago e poucas iniciativas de deslocamento e trocas interpessoais. No decorrer do módulo B, esse bebê foi paulatinamente se envolvendo nas atividades, passando a explorar os materiais apresentados e aproximando-se de outros adultos presentes na sala, que conseqüentemente oportunizaram a ele outros modos de interação.

No fundo, acontece outra cena linda. Joel (0;9;12) estava brincando com a fraldinha. Quando retira a fralda de seu rosto, Rosana, que estava próxima dele, comemora. Joel parece feliz, movimenta os braços, olha para ela. Rosana inclina-se e ele também se aproxima, tocam as testas, então Joel estende o braço e

Rosana pega-o no colo. Joel aconchega-se em seu colo, toca no seu rosto, abraça-a, toca em seu cabelo. Rosana parece um pouco constrangida com tanto carinho, enquanto Pauline (0;10;21) fica observando. Rosana pega na mão de Pauline, mas ela volta a olhar para o metalofone. E Joel abraça Rosana novamente, então ele se vira para o pai, sorrindo, e volta para o colo dele (DDV p. 108, GB-E5).

Neste momento, Joel (0;10;10) engatinha aproximando-se de Ruth. Ela o pega no colo, sorri e aponta em direção à história, depois tapa os olhos dele quando falamos: mas ninguém viu. (...) Joel continua no colo de Ruth, está com a mão na boca, balança as pernas. Mostro o fantoche de patinho, Lis (0;11;15) acena para ele. Ruth então senta Joel na sua frente e estimula-o a aproximar-se do patinho, então lentamente ele se aproxima. (...) Joel também toca no patinho (DDV p. 123-124, GB-E8).

Com a ajuda de Rosana e Ruth, Joel vivenciou as atividades de modos diferentes daqueles utilizados pelos seus acompanhantes, enriquecendo, assim, suas vivências musicais. Esses exemplos permitem uma referência às “representações de interações generalizadas” (*Rígs*) descritas por Stern (1992): as vivências de Joel são memorizadas por ele e, quando experimentadas repetidas vezes, podem ser generalizadas, configurando um protótipo representativo daquela vivência. Quando a “representação de interações generalizadas” de estar com alguém é ativada, suscita no bebê uma expectativa, um estado de apego e curiosidade na interação. No caso de Joel, que inicialmente se mostrou bastante restrito ao seu acompanhante direto (pai ou mãe), numa relação em que possivelmente já havia uma “representação de interação generalizada”, ou seja, um modo-de-estar-com, a abertura para uma vivência com um acompanhante diferente possibilitou uma nova expectativa e curiosidade na interação.

Esses exemplos remetem à reflexão sobre o quanto é importante para os bebês participarem de uma atividade na qual possam interagir com outros adultos e, conseqüentemente, estabelecer *rings* diferentes daquela que configura a relação com a pessoa que o acompanha com maior freqüência, em geral a mãe ou o pai. O Música para Bebês é um espaço que propicia essa ampliação da rede de relações do bebê. A disposição do grupo que forma uma roda de adultos em torno da roda de bebês contribui para as trocas interpessoais entre todos os participantes, e não apenas entre a dupla bebê/acompanhante. Da mesma forma, a diversidade de atividades, algumas mais direcionadas para a dupla (como o momento da massagem) e outras em que o grupo se destaca, como a dança (em roda) e a história (que direciona os bebês para “fora” da dupla), também favorecem a troca com outros participantes.

4.1.3 Módulo C: o prazer das relações interpessoais

Ao final do segundo módulo, parece que os bebês descobrem o prazer das trocas interpessoais e passam a buscar o contato com o outro com maior freqüência e intensidade, o que perdura ainda durante todo o módulo C. Nos registros dos encontros desse período, predominam abraços, troca de olhares, acenos, beijos, carinhos e outras expressões afetivas.

Lucca (0;10;23) brinca com Tina e dá risada (DDV p. 115, GB-E6).

Bruna (1;0;8) acena, fazendo movimentos amplos com o braço. Sorri, olha para a câmera. Bruna e Ana (1;0;20) acenam uma para a outra. Ana olha para ela e movimenta as duas mãos, sorrindo (DDV p. 129, GB-E10).

Ana (1;5;23) sentou-se perto de Luísa (1;1;8) e toca no braço dela (DDV p. 155, GC-E2).

Bruna (1;5;4) caminha ao encontro de Lis (1;4;15) e dança na sua frente. Tina percebe o convite e coloca Lis de pé para dançar com Bruna. Lis senta rapidamente e Tina movimenta-se junto com Bruna, depois Bruna olha em minha direção com um gesto de interrogação, com as mãos abertas para os lados e volta a dançar perto de Tina. (...) Então a música termina. Bruna continua tocando sua castanhola de pé, no centro do tapete, de frente para Lis. Hoje Bruna parece muito interessada em mostrar as coisas para Lis (DDV p. 143-144, GC-E1).

Lívia (1;4;1) caminhou para perto de Carolina (1;2;4), fez um carinho em sua cabeça e em seu queixo algumas vezes e resolveu voltar para o seu lugar. No caminho, ela viu Luísa A. (1;4;9) e Ana (1;5;30) e também tocou na cabeça delas. Lívia aproximou-se de Ruth, que a abraçou. Adriano (1;3;3) caminhou para perto dela, então Lívia lhe deu um abraço. Adriano fica por ali. (...) Lívia agora foi conhecer o colega novo chamado Arthur (1;1;20), e parou com sua mola na frente dele (DDV p. 158, GC-E3).

Enquanto conto a história, Lívia (1;4;1) abraça Ana (1;5;30) várias vezes. Luísa A. (1;4;9) está de pé bem pertinho do livro, está atenta e às vezes aponta para a história. Bruna (1;5;18) viu o abraço que Lívia deu em Ana e agora ela abraça Ana, um forte e longo abraço. Ana sorri e estende as mãos para cima. Bruna tenta abraçá-la novamente, mas se atrapalha, ambas se desequilibram, ouço alguém falar “Opa!” (pode ter sido Bruna), vejo que Ana faz uma expressão muito clara de “Não, eu não estou gostando!”. Bruna abraça mais um pouquinho e Marília traz Bruna mais para perto de si (DDV p. 159, GC-E3).

Ana (1;5;30) está deitada no tapete, abraçando Lucca (1;5), que tenta sentar-se, mas Ana quer mais abraço e segura as costas dele. As mães intervêm e afastam um pouco os bebês. Observo que elas sorriem e parecem muito felizes ao ver as interações entre as crianças (DDV p. 160, GC-E3).

Mariana (1;3;13) logo coloca as mãos no piano, e Martina toca com um dedo em algumas teclas também. Então convido Ana (1;6;13), que está perto de sua mãe. Ela se aproxima e toca junto com Mariana, que tem uma mão nas teclas e outra na madeira lateral do piano, enquanto Ana toca apenas com uma mão. Ambas movimentaram os dedos, e não apenas as mãos em clusters. Repito o oi, Ana e Mariana param de tocar e olham uma para a outra, então Ana dá um beijo no rosto de Mariana. Cantamos para Lucca (1;5;14), que está entrando. Enquanto isso, Mariana vira e oferece a outra bochecha para Ana, querendo mais um beijo. Elas se abraçam e Mariana toca na bochecha de Ana (DDV p. 171, GC-E5).

Carol (1;3;9) e Mariana (1;4;4) estão se abraçando de pé. Carol está sorridente e é ela que procura abraçar Mariana (DDV p. 185, GC-E8).

Mariana (1;4;4) aproxima-se de Carol (1;3;9) sorrindo, aponta para ela, toca na blusa dela, dá um grito e parece falar “Ai Caól” e ambas se abraçam (DDV p. 187, GC-E8).

Carol (1;3;16) levanta-se e aproxima-se de Mariana (1;4;11), rindo e estendendo os braços para abraçá-la. (...) Carol abraça Mariana no final da história, muito feliz (DDV p. 193-194, GC-E9).

Enquanto falo, Lucca (1;7;9), que está sentado ao meu lado, me dá um abraço forte e longo. Falo assim: “Ah, eu quero muitos abraços hoje” (DDV p. 213, GC-E13).

Com o “estreitamento” dos laços, surgem os primeiros conflitos ou interesses divergentes.

Bruna (1;5;4) aproxima-se novamente de Lis (1;4;15) e parece conversar com ela, depois bate na cabeça de Lis e Tina parece intervir. Bruna toca no “tic tac” que enfeita o cabelo de Lis e depois puxa seu cabelo. Tina intervém novamente, e agora Sandro também, que pega Bruna no colo (DDV p.145, GC-E1).

Bruna (1;5;4) está de cócoras tocando, Mariana (1;2;16) tenta subir no instrumento de Bruna e ela dá um grito forte de reclamação. (...) Mariana segura um chocalho, Carol (1;1;21) tenta pegá-lo, mas Mariana não permite, Carol acaba beliscando o braço de Mariana (DDV p. 147, GC-E1).

Com relação aos conflitos, uma cena chamou minha atenção pela relação que Ana estabeleceu. Quando a colega Mariana tomou seu brinquedo, ela solicitou ajuda da mãe de Mariana, e não de sua própria mãe. Ao ler este trecho na DDV, eu pensava se Ana já teria estabelecido um modo-de-estar-com (*Rig*) sua mãe que lhe permitiria saber que teria mais êxito em recuperar o brinquedo pedindo auxílio para a outra mãe. Como vemos no excerto, a mãe de Ana repassa o brinquedo para a colega, e não para a filha.

Então Mariana (1;3;13) pega a bolinha de Ana (1;6;13) e sai. Ana fica na frente de Martina esperando que ela a ajude a recuperar a bolinha. Interessante que Ana não “pede ajuda” para sua mãe, mas vai à mãe de Mariana, acreditando que ela vai poder intermediar a situação. E Martina de fato lhe devolve a bolinha, mas Cristina pega de Ana e empresta para Mariana. Ana fica bem chateada (DDV p. 175, GC-E5).

No módulo C, também se intensifica o sentimento de solidariedade entre os bebês ao compartilhar os sentimentos ou, pelo menos, mobilizar-se pelo sentimento do outro.

Lucca (1;5;) está chorando muito forte e Liliانا tenta consolá-lo. Mariana (1;2;30) está de pé na frente dele, muito sensibilizada, assim como Ana (1;5;30). Bruna (1;5;18) deslocou-se do outro lado da roda e também está na sua frente. Ana e Mariana colocaram a mão na boca, Ana estendeu a mão na direção dele (DDV p.158, GC-E3).

Ana (1;6;13) imediatamente começa a bater palmas. Ela se aproxima de Lucca (1;5;14), que está chorando e ainda nem veio para a roda. Ana fica muito sensibilizada quando algum colega chora. Ela está de pé, ao lado de Lucca, na ponta dos pés para conseguir vê-lo melhor. Mariana (1;3;13) está colocando um colchonete no centro do tapete. Depois também vai para perto de Lucca e fica olhando para ele (DDV p. 171, GC-E5).

Nesses exemplos, o choro de Lucca aciona as colegas, que interrompem a atividade, aproximam-se dele, demonstram uma expressão de tristeza (identificando-se fisicamente com o sentimento do outro) e procuram consolá-lo estendendo a mão em sua direção.

Outra maneira de compartilhar sentimentos observada nos bebês foi através da imitação, recurso bastante empregado por Mariana. Pareceu-me uma estratégia não-verbal usada pelos bebês para dizer “eu sei o que está acontecendo contigo, estás chorando”.

Enquanto conto a história, Carol (1;3;2) caminha e cai, começa a chorar e Mariana (1;3;27) chora com ela (acho que é um faz-de-conta porque ela logo pára,

é um modo de expressar que também sofre com o tombo da amiga). (...) Carol levanta e cai novamente (deve estar com sono). Mariana aproxima-se dela e faz um carinho no seu rosto (DDV p. 180, GC-E7).

Lucca (1;6;12) voltou a chorar. Mariana (1;4;11) olha para ele e o imita. (...) Mariana faz novamente uma expressão de choro, imitando Lucca, que continua chorando, mas é só uma imitação. Logo ela sorri e balança as fitas (DDV p. 192, GC-E9).

Lucca (1;6;12) volta a chorar e Mariana (1;4;11) imita novamente a face de choro, mas logo volta suas atenções para a história, fazendo força com os lábios quando leio que “ela morava numa casinha chamada boca” (DDV p. 193, GC-E9).

A diferença desses exemplos em relação aos primeiros é que naqueles os bebês pareciam envolver-se afetivamente na situação, respondendo com empatia. Nos exemplos de encenação, parece haver apenas um reconhecimento do estado do outro bebê, sem um compartilhamento do estado afetivo propriamente dito.

Outro aspecto observado foi o aumento das ações de cooperação e compartilhamento por iniciativa dos bebês (entre bebês e entre um bebê e um adulto). Agora, eles buscam fazer algo com o outro, e não somente tocar ou olhar.

Bruna (1;7;6) aproxima-se de Lis (1;6;17) e pega na mão dela. Bruna parece querer dançar com ela, sorri e balança, mas Lis está mais resistente, mantém uma mão encostada na mãe e logo senta. Então Bruna balança a cabeça para os lados (fazendo o código corporal do não) e estende as palmas das mãos para os lados, é como se ela falasse “Não quer dançar né, que pena!” (DDV p. 200, GC-E10).

Luísa A. (1;6;11) está caminhando com seu instrumento e o oferece para Ana (1;8;1), que não o pega. Cristina toca um pouco no triângulo para agradá-la, mas ela já não percebe. Então ela oferece o triângulo para mim, que troco de triângulo com ela (DDV p. 201, GC-E12).

Quando cantamos “e a derrubou”, Bruna (1;7;27) e Luísa A. (1;6;18) caem no chão. Bruna levanta primeiro e estende a mão para ajudar Luísa A., que também estende as mãos na direção de Bruna. Ela se afasta um pouco, mas volta, então Luísa A. já está de pé, elas caminham de mãos dadas e se abraçam (DDV p. 214-215, GC-E13).

Lis (1;9;16) aproxima-se de Ana (1;10;17), que levanta, e ambas encostam as bonecas, como se elas estivessem se cumprimentando. Lis beija sua boneca (DDV p. 219, GD-E1).

Cada criança recebeu um tambor, já que minha intenção era que cada um permanecesse com seu acompanhante tocando seu instrumento, porém isso não acontece, pois as crianças gostam de tocar nos instrumentos umas das outras (DDV p. 234, GD-E3).

Os achados desta pesquisa referentes ao módulo C, que destaca a intensidade das trocas interpessoais, o sentimento de solidariedade (compartilhar sentimentos) e as ações de cooperação entre bebês, têm correspondência direta com o período do senso do eu subjetivo (Stern, 1992). Como referi anteriormente, esse período é bastante relacional, marcado pelo desejo do bebê de conhecer e dar-se a conhecer ao compartilhar o foco de atenção, as intenções e os estados afetivos, aspectos que foram observados repetidas vezes durante o módulo C.

4.1.4 Módulo D: marcas do final do projeto

No final do módulo C, pude observar as primeiras palavras, fato que permaneceu e intensificou-se durante o módulo D. Esse módulo coincide com o domínio do relacionar-se verbal, descrito por Stern (1992), em que as experiências interpessoais do bebê assumem uma nova dimensão através da linguagem oral.

Desde o módulo A, observei a atenção dos bebês voltada para mim durante algumas atividades ou durante minhas falas. Atribuí esse fato ao uso da entonação e da articulação das palavras, resultando na fala aguda e cantada muito apreciada pelos bebês. Com o início das palavras, novamente percebi que a figura do professor também é uma referência para os bebês e que, talvez pela função que têm nos encontros ou pela postura que assume, é observado e imitado pelos bebês. A repetição de palavras com a mesma entonação e de gestos usados por mim despertou-me para essa questão. Segundo Stern, “com a linguagem, os bebês pela primeira vez podem compartilhar sua experiência pessoal de mundo com os outros” (1992, p. 162). Acredito que o uso das palavras também possibilitou aos bebês distanciarem-se um pouco mais dos acompanhantes e formarem uma nova roda no centro do tapete, mais independente e articulada pelas relações entre pares da mesma idade. Os primeiros dois exemplos apresentam os bebês fazendo imitações de frases que eu costumava falar:

Ana (1;7;18) está atenta olhando para mim e bate as mãos (uma palma) e diz “Sambalelê”. Ela imita minha entonação de voz ao anunciar as atividades (DDV p. 201, GC-E10).

Depois desta atividade, Luísa A. disse “Muito bem!” imitando o que eu costumava dizer (DDV p. 235, GD-E3).

A palavra também foi usada na comunicação: cumprimentar, compartilhar, convidar.

Então, Cristina e Ana (1;7;18) entram na sala, enquanto Luísa (1;3;3) continua no centro do tapete. Quando elas entram, Luísa diz forte e cantado: “Oiii”. (...) Durante o cumprimento, Mariana (1;4;18) oferece água para Lis (1;6;17). Estende o braço e diz: “água, água” (repete várias vezes, não escuta seu cumprimento, pois está muito envolvida com a água) (DDV p. 199, GC-E10).

Mariana (1;9;26) está no colo de Martina falando: “Lucca, Lucca, Lucca”. Ele (1;11;27) está deitado na frente de Liliana e sorri (DDV p. 260, GD-E10).

Terminamos de recitar o Oi para cada criança e Lis (1;11;25) diz: “Oi, Fabi”. Tina e eu completamos “Oi, Fabi, que bom que estás aqui”. Vejo que Lis está contente em fazer a aula com sua mãe, mas também tem um vínculo forte com sua babá, que se mostra muito atenta e interessada por Lis durante os encontros. Tina aponta para a bolsista, estimulando Lis a cumprimentá-la também. Lis acena, mas não foi uma ação espontânea e natural como cumprimentar Fabi (DDV p. 261, GD-E10).

No módulo D, o último do projeto, observei que há uma nítida modificação no comportamento dos bebês: as trocas entre eles diminuem significativamente. Os abraços, as carícias e os beijos, que descrevi inúmeras vezes no módulo C, agora diminuem, assim como as caminhadas pela sala. Parece que, tendo descoberto o espaço e as pessoas presentes naquele espaço, agora eles se voltam para as propostas. Desde o primeiro módulo, os bebês respondiam de alguma forma durante as atividades; porém, no módulo D, identifiquei muito mais o interesse deles em observar minhas ações e as ações de outros adultos, em explorar os materiais, em imitar, do que em abraçar outro bebê, por exemplo. Os

momentos de trocas ou interesse entre bebês no módulo D, quando ocorreram, foram mais longos e envolveram várias ações por parte de pelo menos um dos bebês, como podemos observar nos exemplos a seguir.

Ana (2;0;5) agora está atenta na colega que acabou de entrar [Isadora], saiu da roda para olhar para ela. (...) Continuo a história e vejo que Ana foi até as cadeiras perto de Isadora para vê-la. Luísa A. (1;10;14) imita o jacaré dormindo. Ana pega um pom-pom (que a bolsista distribuiu durante a história) e leva para Isadora, que está começando a acordar e está toda encolhida no colo da babá. Luísa A. também imita a onça bebendo água, movimentando a língua e babando. Usamos o pom-pom para fazer o movimento do rio, subindo e descendo a montanha. Ana continua sentada na cadeira, tentando animar Isadora. (...) Então digo: “Vem, Ana, convida a Isadora para vir pra cá!”. E ela responde: “Não”. No final da história, entrego os barcos de papel para as crianças brincarem. Convido Ana para pegar um barco e levar um para Isadora. Ana vem e pega dois barcos e volta para brincar com Isadora (DDV p. 249-250, GD-E8).

Cantamos para Ana (2;0;12), que está observando Lucca (1;11;13) com muito interesse. (...) Lucca está deitado e Ana está perto dele. Ela saiu da roda com sua mãe e pegou uma bolinha de massagem para massageá-lo. (...) Quando a câmera foca Lucca e Ana novamente, ela está deitada e Lucca joga a bolinha perto dela. Liliana segura a bolinha e mostra para Lucca como ele deve massagear Ana. Lucca, então, movimenta a bolinha nos pés de Ana por um instante e logo joga a bolinha outra vez (DDV p. 252-253, GD-E9). No final desta canção, Lucca (1;11;13) começa a chorar forte, Ana (2;0;12) está perto dele, mas não vi o que aconteceu. Passo na roda com a sacola das bolinhas para as crianças guardarem o material. Lucca se acalma aos poucos, Ana senta na frente dele, acaricia seu rosto, ela está sensibilizada pelo choro dele (DDV p. 256, GD-E9).

No primeiro exemplo, Ana permanece envolvida com Isadora durante todo o momento da história. Recusa-se a vir para a roda sem a colega, oferece os materiais utilizados para ela, e sua postura e sua expressão facial sugerem que ela tenta animar a colega. No exemplo seguinte, vemos a interação entre Ana e Lucca, marcada pela troca de olhar, pela proximidade física, pelo toque, pelo jogo, pelo compartilhar afetivo. Ambos os exemplos descrevem cenas de interação mais longas do que aquelas encontradas nos módulos anteriores. Montagner (1993) sustenta a existência das trocas entre bebês ao referir que “indivíduos de interação e conhecimento, o bebê e a criança podem desenvolver interações com outra pessoa do seu meio e procurar com elas obter a proximidade e o contato” (p. 126). Segundo esse autor, o vínculo entre bebês ou entre o bebê e outros adultos é diferente do vínculo mãe/bebê, porém consiste em uma ligação real, forte e seletiva.

Outra mudança muito significativa no módulo D foi observada quanto ao distanciamento físico dos bebês em relação aos seus acompanhantes e à formação de um grupo de bebês muito mais vinculado comigo. Esse grupo apareceu inicialmente no módulo B nos momentos da história; porém, naquela ocasião, as mães procuravam aproximar-se de seus bebês e acompanhá-los fazendo os movimentos com eles durante a história, ou segurando sua mão durante os deslocamentos. Observei os bebês caminhando sozinhos para perto de mim em vários momentos, não apenas na história, mas a cada vez que eu sentava na roda para propor uma atividade ou apresentar um material. Os acompanhantes, nessa etapa, permanecem nos colchonetes e formam uma segunda roda, atrás dos bebês.

Ana (1;10;17) vem e senta no meu colo, converso com ela, falo que estava com saudade, mostro os amigos para ela (DDV p. 217, GD-E1).

Terminamos de cantar e Lucca (1;9;18) novamente corre na minha direção e eu o pego no colo. Mateus (1;11;24) então também corre e vem para o meu colo. Ele parecia mais introvertido no grupo de que participava anteriormente, mas talvez tenha percebido a característica espontânea e bastante afetiva desta turma e tenha se sentido encorajado a vir me abraçar (DDV p. 222, GD-E1).

Ana (2;0;12) agora está perto de Lucca (1;11;13), tocando nos pés dele, mas logo pára e olha para mim. Mariana (1;9;12) e Matheus (2;1;18) também me observam (DDV p. 257, GD-E9).

Estou sentada na roda com o livro de história. As crianças estão sentadas perto de mim e as mães estão nos colchonetes. Assim, há uma roda maior de adultos e outra das crianças (DDV p. 263, GD-E10).

Luísa (1;8;11) observa Liane com muita atenção, também olha um pouco para mim. Ela tem as mãos estendidas, bate palmas, junta as mãos, está acompanhando (fora do andamento) todo o verso (DDV p. 266, GD-E10).

Luísa A. (1;11;12) está no colo de Simone e me olha. Luísa (1;8;18) está de pé, movimentando-se na minha frente, olhando para os gestos também. Mariana (1;10;2) está na frente de Martina e Lucca (2;0;3) no colo de Liliana. Inês trouxe Matheus para a roda durante o verso. As crianças me observam muito atentas e curiosas com esta linguagem. Na repetição, Mariana levanta-se e vem para a minha frente, bate palmas junto comigo, acompanhando o verso (DDV p. 271, GD-E11).

Lis (2;0;8) vem para a roda, mas senta sozinha num colchonete bem distante do de sua mãe (DDV p. 277, GD-E12)

Cabe lembrar novamente que cada bebê tem seu tempo, seu interesse, sua vontade. Assim, durante as atividades, pude encontrar diferentes posturas, como mostra o exemplo abaixo:

Lis (2;0;15) está correndo em volta do tapete. Fabi acena para ela, chamando sua atenção para o Oi. Matheus (2;2;23) está no colo de Inês com o dedo na boca. Luísa A. (1;11;26) está sentada no meu colo, e me inclino na hora de cumprimentá-la. Simone acena sorrindo para ela (DDV p. 279, GD-E13).

Até aqui, procurei refletir sobre as ações do bebê no âmbito das relações interpessoais. Os dados permitiram fazer correspondências com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, especialmente com a teoria de Stern (1992). Dessa forma, as modificações observadas nas ações dos bebês ao longo do projeto acompanharam as suas vivências na construção da perspectiva subjetiva (senso do eu) e da relação com o outro (domínios do relacionar-se).

No início do projeto, o bebê está descobrindo o espaço e as pessoas participantes, porém as trocas interpessoais ocorrem, em sua maioria, com o acompanhante, pois nesse período ele vivencia os sentidos do eu emergente e nuclear. Em seguida, a descoberta e o interesse pelo outro intensificam-se (módulos B e C), alavancadas pelo crescimento do bebê e pela conseqüente possibilidade de deslocamento. Esse período, correspondente ao senso do eu subjetivo, é marcado pela interação: trocas de olhar, toque, abraços, conflitos, solidariedade. Finalmente, o senso do eu verbal é experienciado pelos bebês durante os módulos C e D, sendo que o uso das palavras permite uma nova configuração interpessoal, com maior distanciamento dos acompanhantes e a aproximação dos bebês uns dos outros e deles com o professor.

Como referi anteriormente, no final do projeto os bebês parecem muito mais voltados para as propostas, procurando responder através do olhar atento, da aproximação física em relação a mim e aos materiais apresentados e da imitação (gestual e verbal). Entretanto, a interação entre eles e o objeto musical foi vista desde o primeiro módulo. É isso que abordarei nas próximas seções.

4.2 O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DO BEBÊ: um olhar voltado para o processo

No Música para Bebês, o desenvolvimento musical não pode ser visto como um produto final, mas sim como o início de um longo processo na vida do indivíduo. O enfoque do projeto não está em obter resultados imediatos, como manter o pulso constante ao tocar instrumentos de percussão, ou identificar diferenças entre alturas ou andamentos, apenas para citar alguns exemplos. O seu objetivo é promover o contato precoce com a música através dos modos de vivência musical que estão amplamente divulgados na literatura da área: apreciação, execução e criação.¹⁰ Através dessas vivências, o bebê vai iniciar a construção do conhecimento musical por meio de práticas que incluem elementos como: os parâmetros do som (altura, timbre, duração, intensidade), a forma musical (motivos, frases, formas tradicionais), as diferentes organizações instrumentais, os diferentes estilos musicais, a pulsação, as células rítmicas, a diferenciação entre som e silêncio, etc.

Esse tripé – apreciação, execução e criação – têm recebido outras nomenclaturas para adequar-se às diferenças de pensamento que existem na

¹⁰ O Música para Bebês tem outros objetivos além do desenvolvimento musical, como desenvolver o vínculo mãe-bebê e estimular o bebê no aspecto motor, lingüístico, visual, tátil, cinestésico, que são trabalhados através das vivências musicais de apreciação, execução e criação.

pedagogia musical. É utilizado por mim indicando respectivamente: atividades de escuta e percepção musical; reprodução de melodias, células rítmicas, canções e versos; exploração dos sons com a voz, o corpo e as fontes sonoras (instrumentos e outros materiais). O termo criação contempla outras manifestações musicais, como a composição e a improvisação¹¹, porém essas ações não foram observadas nos encontros do grupo de pesquisa. Uma mãe referiu que sua filha estava compondo canções em casa, mas isso não foi observado em nenhum encontro gravado com os bebês do grupo experimental, razão pela qual não foi considerado.

Tendo em vista que o foco do projeto é promover e possibilitar vivências variadas para os bebês, o seu desenvolvimento musical foi analisado nesse processo. Assim, a cada encontro, procurei observar como se dava a interação bebê-objeto musical, qual era o foco de atenção do bebê, quais as suas ações e como esses elementos foram sofrendo modificações ao longo dos quatro módulos.

O bebê, entretanto, não está sozinho no projeto. Além da professora, da bolsista e das outras duplas, ele está acompanhado por um adulto. Dessa forma, o foco de atenção e as ações do bebê são muitas vezes mediados pelo adulto ou por outro bebê que, por sua vez, também tem um foco de interesse e uma ação. Minha hipótese, já citada anteriormente, é a de que o desenvolvimento musical do bebê está vinculado às suas relações interpessoais, de maneira que os diferentes *modos-de-estar-com* o outro que o bebê estabelece resultam em diferentes modos de interação entre o bebê e o objeto musical e, por conseguinte, em um processo diferenciado para cada indivíduo.

¹¹ Os termos exploração, improvisação e composição são vistos aqui segundo a definição de John Kratus. Para esse autor, exploração, improvisação e composição são três modalidades de criação. Na primeira, o estudante toca os instrumentos sem compreender exatamente a relação entre suas ações e o resultado sonoro; na segunda, ele ouve internamente os sons e organiza seu trabalho através da repetição, sendo que todos os sons produzidos constituem o produto final; na terceira, ele avalia e modifica o produto final, acrescentando ou diminuindo sons (Stiff e Maffioletti, 2004, p. 119).

Por essa razão, primeiramente gostaria de apresentar e discutir alguns exemplos nos quais a postura das pessoas que compõem o grupo estudado pôde contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento musical do bebê.

4.2.1 A Participação dos Acompanhantes no Música Para Bebês

De modo geral, os adultos mostram-se atentos aos próprios bebês durante as atividades, buscando aproximar-se fisicamente deles, tocá-los ritmicamente ou carinhosamente, comunicar-se com eles através de expressões faciais e gestos durante as atividades. Os acompanhantes do grupo estudado mostraram-se muito criativos em gestos, expressões faciais e movimentos com seus bebês, variando constantemente suas ações, conforme registrado na DDV durante a apreciação de uma música em CD:

Noto que nesse grupo os acompanhantes têm muito interesse em estimular seus bebês, mostram-se bastante atentos a qualquer choramingo, troca de olhar, e logo fazem alguma intervenção. Nesse momento de apreciação, por exemplo, vejo que eles fazem variações constantes no estímulo, observam a direção do olhar dos bebês e, quando há troca de olhares bebê-acompanhante, parece que há uma acentuação nos movimentos. Em alguns momentos, até penso que há excesso na estimulação, pois vejo alguns bebês mais sonolentos e os adultos fazendo movimentos bem próximos do seu olhar (DDV p. 18, GA-E2).

4.2.2 A Participação dos Acompanhantes no Módulo A

No primeiro módulo, a participação dos adultos aparece muito mais em relação aos demais módulos do projeto. Assim, para exemplificar o repertório de ações dos adultos no primeiro semestre, apresento excertos extraídos do primeiro encontro do módulo A. Foquei apenas um encontro para valorizar a riqueza de exemplos encontrados e para não me tornar repetitiva, já que os exemplos do primeiro encontro permitiram mapear as ações dos adultos do grupo observado. Ao revisar os demais encontros do módulo A, percebi que o padrão de ações dos adultos se repetiam, não havendo necessidade de citá-los novamente.

Segue uma listagem de 48 recortes do Encontro 1 do módulo A que dizem respeito às ações dos adultos do grupo experimental e a algumas ponderações sobre a relação entre essas ações e o desenvolvimento musical dos bebês. Como os excertos foram agrupados conforme os temas que emergiram a partir da análise alguns deles foram repetidos.

4.2.2.1 A Postura Física do Adulto

Segundo Klaus e Kennel (1992), o apego entre duas pessoas envolve trocas físicas como o contato olho a olho e o toque (abraços, beijos, carícias). Ao ler a DDV, percebi que a postura do adulto em relação ao bebê também tem um papel importante na formação do apego, na medida em que pode promover ou restringir as trocas físicas entre a dupla. Nos exemplos que seguem, destaco a postura dos adultos.

(...) ela olha ora para mim, ora para a filha, que, mesmo dormindo, faz movimentos de pernas, como se estivesse espreguiçando-se, às vezes. Rejane, ao falar, toca em sua filha levemente e sorri. Sentou-se com as pernas cruzadas (perna de índio) atrás de Alice (0;1;17), mas bem próxima, e sua postura parece um pouco inclinada para frente, como que aproximando o seu rosto do rosto de Alice (DDV p. 3, GA-E1).

Priscila está atrás de Henrique (0;4;11), que está de costas. Ela está de joelhos e apóia as mãos nas pernas, não me parecendo muito confortável (DDV p. 3, GA-E1).

Nesses exemplos, podemos ver duas posturas corporais: uma de maior proximidade física em relação ao bebê (primeiro exemplo) e outra menos confortável para o adulto, o que limita seus movimentos e as trocas com o bebê (segundo exemplo).

Durante o encontro, os adultos modificam sua postura e a posição dos bebês. As atividades possibilitam esse movimento, já que há momentos em que ficamos sentados, e outros em que levantamos para dançar. Há também o momento da história, que graças ao recurso visual leva os adultos a virarem os bebês para o centro da roda, assim como há os momentos de balbúcio, em que incentivamos os adultos a estabelecerem um contato visual com seu bebê, etc. Os exemplos anteriores foram citados para salientar que a postura do acompanhante propicia maior ou menor possibilidade de trocas com seu bebê. Considerando que no módulo A ele fica bastante restrito ao próprio acompanhante, em casos de adultos que apresentam uma postura de distanciamento em diferentes momentos do mesmo encontro e em diferentes encontros, o bebê poderá ter prejuízo nas vivências desse período.

Nesse aspecto, o Música para Bebês representa também uma oportunidade de diagnóstico e intervenção precoce, em que não apenas a ministrante, mas o próprio grupo desempenha uma função de apoio, troca de experiências, modelo de interação e orientação. Segundo Stern (1997), a matriz de apoio é fundamental para a mulher elaborar seu papel de mãe, e suas principais funções são: proteger a mãe fisicamente, prover suas necessidades vitais e, por algum tempo, afastá-la das exigências da realidade externa, oferecer apoio psicológico e educativo. “A mãe precisa sentir-se cercada e apoiada, acompanhada, valorizada, apreciada, instruída e ajudada” (op. cit., p. 167). Com a característica mais individualizada da sociedade atual, o Música para Bebês tem um papel relevante na aproximação desse grupo de pessoas. Nos encontros, as mães podem compartilhar situações, conflitos, trocar experiências e animar umas às outras.

4.2.2.2 Ações Que Acompanham a Fala do Adulto

Sublinho três ações que acompanham a fala da mãe citada no primeiro exemplo. Essas ações foram observadas com bastante frequência ao longo do projeto nos acompanhantes de modo geral.

(...) ela olha ora para mim, ora para a filha, que, mesmo dormindo, faz movimentos de pernas, como se estivesse espreguiçando-se, às vezes. Rejane, ao falar, toca em sua filha levemente e sorri. Sentou-se com as pernas cruzadas (perna de índio) atrás de Alice (0;1;17), mas bem próxima, e sua postura parece um pouco inclinada para frente, como que aproximando o seu rosto do rosto de Alice (DDV p. 3, GA-E1).

- olhar para o interlocutor e para o bebê – procurando manter o foco de atenção no bebê durante o diálogo;
- tocar no bebê – expressando proximidade física e afetiva;
- sorrir – evidenciando prazer;

Outros exemplos contêm essas ações:

Tina, como é conhecida, é muito expressiva e comunicativa corporalmente. Brinca com sua filha e sorri bastante para ela. Ao falar, olha um pouco para o grupo e um pouco para Lis (0;4;9), toca em sua barriga, gesticula, movimenta a bonequinha que Lis tenta pegar (DDV p. 5, GA-E1).

Martina toca na barriga de Mariana (0;2;10) enquanto fala, parece-me muito tranqüila (DDV p. 5, GA-E1).

Henrique (0;4;11) está deitado e Priscila acaricia sua barriga. Liliana conversa e sorri para Lucca (0;4;14) (DDV p. 6, GA-E1).

Quando Rejane ouve o Oi personalizado, sorri e abaixa Alice (0;1;17) de modo que o grupo a veja melhor. Alice está de olhos fechados, mas movimenta-se durante o Oi. Rejane fala bem próximo do seu rosto, olhando e sorrindo para ela, embora ela esteja dormindo (DDV p. 6, GA-E1).

Priscila acaricia a barriga de Henrique (0;4;11) e sorri (DDV p. 7, GA-E1).

Marília aproxima-se de Bruna (0;4;26) para cumprimentá-la e toca em seu corpo enquanto fala (DDV p. 7, GA-E1).

Liane toca em seu corpo [Carol (0;1;15)] enquanto a cumprimentamos, e eu também acaricio sua pequena mão (DDV p. 7, GA-E1).

(...) durante a conversa, os acompanhantes olham ora para quem fala, ora para seus bebês (DDV p. 13, GA-E1).

Cristina está sorridente ao cantar e balança Ana (0;5;10) em seu colo para um lado e para o outro (DDV p. 13, GA-E1).

Começamos a cantar, Priscila ainda está de pé, balança e olha carinhosamente para Henrique (0;4;11), que está em seu colo. Cristina também levantou e está balançando Ana (0;5;10) (DDV p. 13, GA-E1).

A busca de contato visual e o toque, ações dos adultos em evidência nesses excertos, pertencem aos processos que, segundo Klaus e Kennel (1992), são ativados para aproximar a mãe do bebê especialmente nos primeiros dias de vida dele. Como apontei em pesquisa realizada anteriormente (Stift, 2000), creio que o apego não é estabelecido somente nos primeiros instantes após o nascimento, mas é construído na relação entre a mãe e o bebê ao longo da vida, e também com as demais pessoas de relação do bebê. É nesse sentido que refiro o Música para Bebês como um espaço que propicia a formação do apego, devido ao investimento de tempo e atenção focada do adulto para o bebê e às oportunidades de trocas físicas entre a dupla que as atividades desenvolvidas oportunizam.

O diagrama de interações mãe-bebê, bebê-mãe de Klaus e Kennel (1992), citado anteriormente, inclui outros elementos além do toque e do contato visual. O

sorriso, entretanto, não foi mencionado pelos autores, embora pudesse ser acrescentado, tendo em vista que foi observado com frequência na interação da dupla, podendo representar uma disposição interna do adulto para a interação, bem como uma resposta física de prazer, alegria ou relaxamento desencadeados na interação adulto-bebê. Além disso, o sorriso da mãe tem um forte impacto sobre o filho.

Conforme pesquisas de Brazelton e Tronick (apud Montagner, 1993, p. 76), o bebê numa situação de interação face a face demonstra estranhamento quando a mãe, após ter exibido sorrisos, vocalizações e movimentos faciais, expressa uma face imobilizada (*still face*) a pedido do pesquisador. Nessa situação, os bebês apresentam diferentes reações, mas, em geral, param de sorrir e balbuciar, viram o rosto para o lado, evitando o contato com o rosto materno, chupam o dedo, olham para a mãe novamente e começam a chorar. Quando a mãe retoma o padrão comum de interação face a face, o bebê pára de chorar e volta a sorrir e balbuciar. Através desse experimento, podemos inferir que o bebê percebe quando há alterações no comportamento da mãe, ou da pessoa que está interagindo com ele, e responde também modificando o seu padrão de ações. Segundo Stern (1992), adulto e bebê ajustam-se na relação, regulando o nível de intensidade das suas ações numa experiência concreta de estar-com-o-outro. Para esse autor, “nas interações por sorrisos a díade pode aumentar o nível de intensidade da manifestação do afeto” (p. 91).

4.2.2.3 O Ritmo Através do Corpo do Adulto

Rejane pega Alice (0;1;17) no colo e se balança para frente e para trás, movimentando Alice através do seu corpo, batendo suavemente com os dedos sobre as costas dela (DDV p. 4, GA-E1).

Enquanto fala, Francis coloca Clara (0;3;12) na outra perna, balança a perna para cima e para baixo, segura Clara pela cintura e percute na barriga dela com as pontas dos seus dedos. Sorria bastante enquanto falava (DDV p. 4, GA-E1).

Balançou as flores pra lá e pra cá... Cristina falou esta parte da história balançando seu corpo amplamente para os lados, balançando Ana (0;5;10) através do seu corpo (DDV p. 9, GA-E1).

Lucca (0;4;14), cuja mãe faz ritmos em seu corpo (DDV p. 8, GA-E1).

Quando canta, Liliana faz ritmos percutindo com sua mão no corpo de Lucca (0;4;14) (DDV p.12, GA-E1).

Lis (0;4;9) está de pé no colo, sua mãe balança-a para frente e para trás (DDV p.15, GA-E1).

Nos exemplos mencionados, algumas vezes, os adultos usam o próprio corpo para movimentar o bebê, que parece ser visto como uma extensão ou parte do corpo do acompanhante. Desse modo, o balanço e a percussão são experimentados pelo bebê através do seu acompanhante, indicando novamente a importância do envolvimento do adulto com a música e com a proposta como um

todo. Um acompanhante desmotivado, que não deseja estar ali, ou uma mãe com depressão, por exemplo, tendem a mostrar-se menos ativos, menos expressivos, mais quietos, deixando uma lacuna na vivência musical do bebê – uma lacuna remediável, conforme tenho procurado apontar nesta pesquisa, já que o bebê pode investir em outras relações interpessoais e assim ampliar suas vivências.

A noção de ritmo tem repercussão em toda a vida de uma pessoa, entendendo-se o ritmo num sentido amplo de ciclo, de rotina, de ação/repouso, de balanço, dança. Nesse sentido, essas vivências rítmicas, mediadas de certa forma pelo acompanhante, poderão repercutir ao longo da vida do bebê. Seeliger (2004) referiu, conforme citei anteriormente, que os bebês “experenciam a música de modo mais amplo e múltiplo do que os adultos, absorvendo-a com todos os sentidos” (p. 194). É assim que a musicalidade presente no balanço e na percussão corporal é percebida pelo bebê.

Atualmente os pais, às vezes tão envolvidos com o trabalho e a rotina diária, acabam investindo pouco tempo em atividades simples, como balançar os bebês e dançar com eles. No Música para Bebês, procuramos apresentar canções que envolvem diferentes formas de movimento com o bebê (balançar para cima e para baixo, para os lados segurando o bebê no colo ou no tronco do bebê, colocar os bebês sobre os joelhos e movimentá-los através das pernas, etc.); incentivamos variações na percussão corporal, usando a palma da mão, a ponta dos dedos, tocando em diferentes partes do corpo do bebê; apresentamos versos rítmicos com fala e gestos de acompanhamento. Os adultos, ao perceberem o prazer que há nessas atividades (para o bebê e para o próprio adulto), começam a repeti-las em casa, resgatando a prática do movimento e do ritmo.

Ao balançar os bebês ou percutir ritmicamente em seu corpo, o adulto está promovendo a formação do vínculo entre eles, não só pela proximidade física, pelo toque ou pelo contato visual, mas também pela sincronia do movimento em

si. Stern ratifica essa idéia ao dizer que “as coisas que se movem coerentemente no tempo são parte uma da outra” (1992, p. 73). No balanço e na percussão rítmica há movimento coerente no tempo; ao vivenciá-los com seu acompanhante, o bebê percebe-se como um todo integrado com o adulto. Podemos inferir que o adulto, por sua vez, talvez também se perceba dessa maneira, já que procura balançar o bebê “através do próprio corpo”, como visto nos excertos citados.

4.2.2.4 O Adulto Que “Faz Pelo Bebê”

Liliana segura os dois braços de Lucca (0;4;14) e, com eles, faz o movimento rítmico do Oi, movendo seus braços para cima e para baixo. Ela recita o Oi sorrindo para o filho (DDV p. 7, GA-E1).

Rejane segura as duas mãos de Alice (0;1;17) e balança-as durante a música. Embora seja a primeira vez, ela procura cantar junto, Francis também. (DDV p. 7, GA-E1).

Liliana sorri e move sua cabeça e os braços de Lucca (0;4;14) no ritmo da música (DDV p. 7, GA-E1).

Tina também movimenta os braços de Lis (0;4;9) no ritmo da canção, e Lis olha Marília. Não consigo ver Mariana (0;2;10), mas vejo Tina, que continua “dançando” com os braços de Lis para dentro e para fora (DDV p. 7, GA-E1).

Ana (0;5;10) está deitada movimentando-se no colchonete, sua mãe está inclinada sobre ela e sorri bastante. Lucca (0;4;14) está no colo, sua mãe pega sua mão e acena no Tchau (DDV p.15, GA-E1).

Em alguns momentos, os acompanhantes utilizaram a estratégia de “fazer pelo bebê”, o que, de certa forma, limita a espontaneidade nas ações do bebê. Beyer (2003) abordou tal questão propondo que a mãe, nesse caso tem uma concepção na qual ela é que sabe o que o bebê deve fazer e, em função disso, deixa pouco espaço para o bebê fazer suas explorações e escolhas. Nessa concepção, a mãe ou faz os exercícios sozinha (colocando-se na posição do bebê) ou segura na mão do bebê, fazendo os exercícios por ele.

Na observação dos vídeos, também me pareceu que, em alguns momentos, a ação da mãe pode ser movida por uma sensação de unidade com o filho, pois ela ainda não consegue ver o bebê como um indivíduo distinto dela mesma e faz do corpo do bebê uma extensão do próprio corpo como apontei na DDV:

Liliana canta segurando as duas mãos de Lucca (0;4;14) e gesticulando com elas. Quando canta: “pela estrada rolou”, ela gira as mãos de Lucca, depois balança vigorosamente enquanto canta. Parece que ela faz dos braços de Lucca uma extensão do seu próprio corpo (DDV p. 63, GA-E13).

Stern (1997) refere que a mulher, ao tornar-se mãe, redimensiona vários aspectos da sua vida: sua relação com a própria mãe, a passagem de filha para mãe, de esposa para mãe, a necessidade de saber cuidar adequadamente do bebê, de relacionar-se com ele. Esse conjunto de aspectos foi denominado por Stern de “constelação da maternidade”. Winnicott (1983), antes de Stern, já havia conceituado o estado de “preocupação materna primária”, no qual a mãe

desenvolve uma sensibilidade aumentada e identifica-se intensamente com o bebê, adaptando-se a ele para responder melhor às suas necessidades. Talvez, durante esse período de reorganização interna, a mãe esteja tão interessada em que o bebê possa desenvolver-se, sentir-se amado e cuidado que, eventualmente, suas ações assumam tamanha identificação com o bebê que ela passa a vê-lo como uma extensão de si mesma. Como essa estratégia de “fazer pelo bebê” não foi única, e sim parte de um amplo repertório de ações utilizado por pelas mães, isso não teve um impacto negativo na vivência dos bebês ao longo do projeto. Além disso, houve um cuidado de nossa parte em sinalizar aos acompanhantes a necessidade dos bebês de experimentar os materiais individualmente, à sua maneira. Essa intervenção tranqüilizou os adultos, que passaram a mesclar momentos de maior participação e outros de maior autonomia para os bebês.

4.2.2.5 O Uso do Corpo e de Materiais Como Elementos de Expressão e Comunicação

Tina, como é conhecida, é muito expressiva e comunicativa corporalmente. Brinca com sua filha e sorri bastante para ela. Ao falar, olha um pouco para o grupo e um pouco para Lis (0;4;9), toca em sua barriga, gesticula, movimenta a bonequinha que Lis tenta pegar (DDV p. 5, GA-E1).

Tina é muito expressiva ao cumprimentar Lis (0;4;9), sorri e movimenta as mãos, tem os olhos muito abertos e comunicativos (DDV p. 7, GA-E1).

Clara (0;3;12) move as pernas tranqüilamente, Francis está de cócoras e faz cócegas na sua barriga, ela parece feliz. Lis (0;4;9) agora está nos joelhos de

Tina, e ela balança como se fosse cavalinho, com as duas pernas (DDV p.15, GA-E1).

Como incluímos um bom número de recursos materiais a cada encontro, muitas vezes os acompanhantes utilizam esses materiais ou outros dos seus pertences pessoais (brinquedos, paninhos, chaveiros) na interação com o bebê. Tina, por exemplo, usa um chaveiro de bonequinha movimentando-o diante dos olhos da filha (primeiro excerto). Observei nessas ações uma maneira de apresentar objetos, ritmos, sons, movimentos, cores, formas, texturas e outros tantos elementos para o bebê, além de servir para jogos de esconde-esconde ou para o exercício da preensão.

Além do uso dos materiais, o uso do próprio corpo como elemento expressivo e comunicativo aparece nesses exemplos. A linguagem corporal é abordada por diversos autores que referem sua importância na relação mãe-bebê, bem como na percepção de mundo por parte do bebê. Segundo Stern (1991), bebês de aproximadamente três meses já esperam uma determinada reação em sua mãe num encontro face a face, ficando perplexos quando ela não reage conforme o esperado. Além disso, o bebê imita quase automaticamente as expressões faciais e os gestos dos outros, podendo ser contagiado emocionalmente pelo adulto. Para Stern, na comunicação corporal, em que adulto e bebê jogam com os papéis de agente e objeto, está a base do apego:

Muito do apego consiste das memórias e modelos mentais do que acontece entre você e esta outra pessoa: como você se sente com ela. O que ela pode fazer você experimentar que outras não podem. O que você pode se permitir fazer, ou sentir ou desejar, ou ousar – mas apenas na presença desta pessoa. O que você pode conquistar com seu apoio. Que partes ou visões de você mesmo precisam do ouvido ou olhos da outra pessoa como alimento (op. cit., p. 63).

Se as atividades e os materiais utilizados incentivam o jogo de expressão e a comunicação entre adulto e bebê, tanto maior é o espaço lúdico que esses

momentos propiciam. Para Winnicott, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação” (1971, p. 80). Como mostram os exemplos, o jogo, a criatividade e a comunicação fazem-se presentes no balançar de um chaveiro, no movimento de mãos, nos gestos, na expressividade do rosto, etc. Esses momentos, em que adulto e bebê envolvem-se plenamente, comunicando-se “na sua integralidade”, como refere Winnicott, contribuem para a construção da perspectiva subjetiva do bebê (sentidos do eu), bem como para o vínculo entre a dupla (domínios do relacionar-se).

Visando oportunizar esse espaço de comunicação e criatividade na relação adulto-bebê, ao planejar os encontros, tomo o cuidado de não realizar uma rotina extremamente dirigida e intensa, mas de oportunizar espaço durante as atividades e entre elas para a comunicação expressiva e criativa entre a dupla.

4.2.2.6 Tranqüilidade e Promoção do Bem-Estar Físico

Martina toca na barriga de Mariana (0;2;10) enquanto fala. Parece-me muito tranqüila (DDV p. 5, GA-E1).

Lucca (0;4;14) e Ana (0;5;10) estão com o braço espichado, segurando o triângulo para sentir as vibrações. Cristina está tranqüila com isso; Liliansa tenta erguer o triângulo discretamente para que Lucca solte (DDV p. 14, GA-E1).

Nos dois excertos citados percebi, na observação do vídeo, uma postura tranqüila nas acompanhantes: no primeiro exemplo ao falar e, no segundo, ao

dividir o instrumento com o bebê. Em suas falas durante o projeto, alguns acompanhantes sugeriram que a música propicia a tranquilidade, a calma, o sono. Porém, se o adulto está agitado ou ansioso, as reações do seu corpo podem ser percebidas pelo bebê, ainda que estejam ouvindo uma música com características de tranquilidade (suavidade, ritmo mais lento, etc). A fim de que haja uma experiência prazerosa para a dupla, é importante que o adulto que realiza a atividade com o bebê deseje fazê-lo e que tenha uma disposição física e emocional de envolver-se em atividades lúdicas.

Observei também o desejo dos adultos de que seu bebê estivesse confortável e tranquilo durante os encontros. O choro dos bebês, por exemplo, mobilizava os acompanhantes, que na tentativa de acalmá-los utilizaram a voz, o toque, a mudança na posição dos bebês e o bico, como vemos abaixo.

Clara (0;3;12) choraminga e Francis coloca o bico em sua boca, segurando-o (DDV p. 6, GA-E1).

Clara (0;3;12) está chorando, e Francis segura o bico em sua boca, cumprimenta-a sorrindo. Parece um pouco constrangido por ela estar chorando forte (DDV p. 7, GA-E1).

Clara (0;3;12) está chorando e Francis tenta acalmá-la com o bico, esfrega o bico em seus lábios, conversa baixinho com ela, massageia sua barriga (DDV p. 8, GA-E1).

Mariana (0;2;10) está reclamando um pouco e Martina pega-a no colo, muda sua posição no colchonete. Cristina está sentada com os joelhos para cima e Ana (0;5;10) está deitada em suas pernas, ela conta a história muito próxima do rosto de Ana e é bastante expressiva ao falar (DDV p. 9, GA-E1).

Ana (0;5;10) choraminga e Cristina faz “Chhhh” e sorri tentando acalmá-la (DDV p. 10, GA-E1).

Segundo Winnicott (1971), o sucesso no cuidado do bebê depende de devoção, não de conhecimento intelectual ou talento. Creio que essa devoção aparece nos excertos citados em que os adultos, parafraseando Winnicott, revelam-se “acompanhantes suficientemente bons”.¹² Ao oferecer o bico, mudar a posição do bebê, falar com ele ou massageá-lo, os adultos demonstram seu esforço no sentido de viabilizar conforto para o bebê, de propiciar um momento que seja prazeroso para ele.

4.2.2.7 A Palavra na Fala e no Canto do Adulto

A linguagem oral, tanto na fala quanto no canto, tem uma importante função, na medida em que aproxima o acompanhante do bebê e, ao mesmo tempo, direciona o bebê para a socialização. Conforme afirma Maffioletti, “os bebês aprendem e reconhecem com extrema facilidade aquelas músicas que lhes proporcionam momentos de descontração e alegria. O canto é uma atividade eminentemente social, é uma abertura para o outro e um enorme enriquecimento pessoal” (2001, p. 130). Os exemplos que seguem incluem o canto ou fala do adulto com o bebê.

¹² Um dos principais conceitos de Winnicott é o da “mãe suficientemente boa”, ou seja, aquela que inicialmente desenvolve uma capacidade de adaptação quase completa às necessidades do seu bebê e paulatinamente diminui a adaptação conforme a capacidade do bebê em lidar com o fracasso dela (1971, p. 25).

Henrique (0;4;11) está deitado e Priscila acaricia sua barriga. Liliana conversa e sorri para Lucca (0;4;14) (DDV p. 6, GA-E1).

Entre essa atividade e a seguinte, a câmera foca os acompanhantes sorrindo, conversando com os bebês, movimentando-os. Cristina e Liliana conversam muito próximas de Ana (0;5;10) e Lucca (0;4;14), Priscila também está inclinada para perto do rosto de Henrique (0;4;11) e conversa com ele, acariciando sua cabeça com o polegar (DDV p. 9, GA-E1).

Ana (0;5;10) choringa e sua mãe diz: “Ora, ora, ora”, bem agudo e articulado, muda a posição de Ana e passa a balançá-la, então ela se acalma (DDV p. 9, GA-E1).

Liliana aproxima-se de Lucca (0;4;14) e diz: “MMMM Vamos cantar, vamos?” Bem agudo e articulado (DDV p. 10, GA-E1).

Cristina e Liliana parecem animadas com a proposta, mexem nos bebês, conversam sorrindo com eles, observam as outras duplas (DDV p. 14, GA-E1).

Quando Ana (0;5;10) percebe que não está mais envolta na toalha, mexe braços e pernas, lembrando o reflexo de moro, Cristina conversa com ela, segura suas mãos, está bem próxima a ela (DDV p. 14-15, GA-E1).

Marília aproxima-se bastante de Bruna (0;4;26) para cantar (DDV p. 7, GA-E1).

Rejane tem Alice (0;1;17) nos braços, muito acochegada, e vejo que ela está cantando bem perto do rosto de Alice, embora não possa ouvi-la (DDV p.13, GA-E1).

Apontei a linguagem oral presente na fala e no canto do adulto, considerando a compreensão de Barceló (2003) e Beyer (1994) de que inicialmente essas duas vertentes não estão definidas para o bebê. Enquanto a entonação, presente no canto e na fala, remete à música, as palavras, presentes no canto e na fala, remetem à linguagem oral.

Os três últimos exemplos abordam a palavra presente no canto. Em primeiro lugar, saliento a importância de cantar para o bebê, a qual foi compreendida pelo grupo observado, que cantava com prazer e motivação. Em segundo lugar, a voz da mãe é uma referência para o bebê desde a gestação, uma referência de vínculo e uma referência de modelo vocal. Isso pode ser aplicado aos demais acompanhantes (babás, avós, etc.), já que, por passarem um tempo considerável com o bebê, tornam-se uma referência para ele.

Em vista disso, o Música para Bebês propicia uma musicalização para os adultos, na medida em que eles também vivenciam as atividades, recebem certas orientações (quanto ao uso da voz, quanto à forma de reproduzir algum ritmo) e podem apropriar-se desse momento para fazer perguntas e comentários, ampliando seu saber musical. Nesse sentido, enfatizamos nos encontros a importância de uma fala articulada, de uma frequência mais aguda, e da pronúncia correta das palavras ao falar com os bebês. Incentivamos a prática do canto na rotina, propondo um repertório de canções tradicionais e convidando os acompanhantes para comporem ou fazerem adaptações na letra de canções conhecidas.

O repertório de canções inclui canções de cumprimento e despedida (Oi, Clara, que bom que estás aqui; Tchau Lucca, até a semana que vem), canções com acompanhamento rítmico, canções com movimentos amplos, canções com movimentos de mãos e as composições de cada grupo. Exemplos de canções que podem ser acompanhadas por instrumentos de percussão (chocalhos, triângulos, guizos, etc.) são: Pirulito que bate bate, Borboletinha, Meu pintinho amarelinho, O sapo não lava o pé, Sapo jururu. Qualquer canção poderia ser acompanhada por instrumentos, porém escolhemos algumas, que foram repetidas muitas vezes durante os quatro módulos, possibilitando observar a apropriação dos bebês desse repertório.

Nas canções com movimentos amplos, os acompanhantes seguram os bebês movimentando-os para cima e para baixo, para os lados, colocam-nos nos joelhos e movimentam as pernas, etc. Essas canções são muito apreciadas pelos bebês pela movimentação vigorosa; alguns adultos, entretanto, mostram-se mais resistentes e queixosos frente a essas atividades, já que tais canções exigem um certo esforço físico. Exemplos dessas canções são: Dim dom seu bispo vem, Salta salta o sapinho salta, Toque toque vamos pra São Roque e Peneirinha peneirão de coar feijão.

As canções que incluem movimentos de mãos são: Trala, Fui morar numa casinha, Beatriz, A dona aranha, Mis trof, Palminhas, etc. Nessas canções, os bebês são desafiados a imitar gestos rítmicos como palmas, balanço das mãos para os lados, movimentos de dedos, etc.

O diálogo entre acompanhante e bebê também foi observado algumas vezes durante os encontros. Na fala do adulto, está a interpretação que ele faz das ações do bebê, está o seu desejo de relacionar-se e, segundo Stern, isso auxilia o bebê a estruturar seus sentimentos e a descobrir o modo de vida da sua família e da sociedade. Com respeito ao vínculo, nos exemplos citados vemos a

aproximação física dos acompanhantes em direção aos bebês enquanto falam ou cantam, possibilitando aos bebês a percepção das expressões faciais do adulto, da sua voz, da articulação das palavras, trocas físicas elementares para a formação do apego, conforme mencionado por Klaus e Kennel (1992). Além disso, do ponto de vista da intersubjetividade, essa aproximação propicia um compartilhar de estados afetivos, de intenções e do foco de interesse (Stern, 1992).

Assim, no excerto em que Liliana pergunta: “MMMM Vamos cantar, vamos?”, Lucca poderá sentir a proximidade física de sua mãe, seu sorriso e sua empolgação frente à proposta de cantar e sua voz cantada (aguda e articulada) ao pronunciar o convite. Inicialmente, Lucca não compreenderá o significado de cada palavra, e sim o significado afetivo desse momento. Então, aos poucos, ele perceberá que o canto, a música e ele mesmo são importantes para sua mãe.

Dentre os excertos citados, dois referem-se a Ana num momento de desconforto e mencionam que ela estava “choramingando”. Nas duas situações, Cristina intervém procurando acalmar a filha. Ela recorreu a diferentes ações na tentativa de acalmá-la: mudar a posição de Ana, balançar ritmicamente, sorrir e conversar com ela. Nesse conjunto de ações, assim como nas frases e no modo como foram pronunciadas, podemos inferir qual foi a interpretação que a mãe fez do choro do bebê. Vemos que, para Cristina, o choro da filha representou desconforto ou dor, o que a sensibilizou a buscar uma forma de amenizar o sofrimento de Ana. Se Cristina interpretasse o choro da filha como manha, por exemplo, suas reações e falas não seriam as mesmas.

4.2.2.8 A Necessidade de Referência

Assim como o acompanhante é um modelo para o bebê, no qual o bebê tem uma referência, um “porto seguro”, os adultos também evidenciaram a necessidade de uma referência durante as atividades. Embora eu, como ministrante, procurasse explicar e mostrar como seriam realizadas as propostas, notei que os adultos observavam uns aos outros, especialmente nas propostas menos dirigidas, como, por exemplo, façam aquilo que parece interessante e prazeroso para você e seu bebê durante a audição, como balançar ou percutir ou brincar com um paninho. Possivelmente eles procuravam certificar-se de que haviam compreendido a tarefa ou de que era preciso ampliar suas idéias quanto ao que fazer, imitando as ações uns dos outros.

Rejane percute com as pontas dos dedos em seu corpo e observa outras duplas, depois faz várias expressões faciais e parece acompanhar a música cantando “AAAAA, UUUUU”, mas percebe que Alice (0;1;17) está com o olhar focado em outra coisa, talvez nas bolas ao lado da sala, e diminui o estímulo (DDV p. 8, GA-E1).

Priscila olha para frente, não sei se observa outra dupla, (...), toca levemente no pé de Henrique (0;4;11) com a ponta dos dedos. Francis está com Clara (0;3;12) em seu colo, segurando a chupeta em sua boca, balança seu corpo para um lado e para o outro, Cristina faz o mesmo com Ana (0;5;10) (DDV p. 8, GA-E1).

Liliana começa a tocar, parece um pouco insegura, olha para as outras duplas (DDV p. 13, GA-E1).

Cristina e Lílina parecem animadas com a proposta, mexem nos bebês, conversam sorrindo com eles, observam as outras duplas (DDV p. 14, GA-E1).

Na observação e na imitação de outros adultos, os acompanhantes ampliaram seu repertório de ações na relação com seu bebê. Este é também um processo de reorganização interna do adulto, no qual, através da assimilação de novos modos-de-estar-com o bebê, ele elabora o próprio eu. Stern (1997) abordou essa questão com relação à mãe especificamente. Para o autor, enquanto a mãe organiza o mundo do bebê atendendo às suas necessidades de sono, alimentação e higiene, o bebê está ajudando a organizar o mundo representacional da mãe, está transformando-a em mãe. Nesse processo, não apenas o bebê tem um papel fundamental, mas a rede de apoio, também citada por Stern. Nesse ponto, destaco novamente o papel terapêutico do grupo de Música para Bebês, pois, na medida em que o projeto propicia esse ambiente de troca e de observação entre as duplas, ele também representa para os adultos uma rede de apoio, permitindo que o adulto elabore tanto o seu modo de relação com o bebê, quanto a sua representação do bebê e de si mesmo.

4.2.2.9 O Interesse Pela Participação dos Bebês

Os acompanhantes do grupo observado, além de se mostrarem bastante interessados nas atividades, evidenciaram, em diversas ações, o desejo de que seus bebês partilhassem do mesmo interesse e envolvimento.

Frases articuladas e expressivas, gestos como o de apontar para os materiais, modificar a posição dos bebês facilitando o contato visual entre a dupla ou entre o bebê e o material apresentado, cantar e balançar o bebê mesmo

durante a amamentação, modificar a própria posição para ajustar-se à necessidade do bebê são algumas ações apresentadas nos exemplos que seguem.

Colocamos o plástico sobre o grupo, e os acompanhantes começam a chamar atenção dos bebês, exclamando “Que lindo! Olha ali!” (DDV p. 8, GA-E1).

Rejane segura Alice (0;1;17) por baixo dos paninhos e tenta ajustar a posição de sua cabeça para que ela veja. Clara (0;3;12) continua chorando e Francis coloca-a sentada no tapete. Tina mudou a posição de Lis (0;4;9), ela olha para os balões e movimenta suas pernas estilo bicicleta, aproximando-se do ritmo da música. Francis pega Clara no colo e ela pára de chorar (DDV p. 8-9, GA-E1).

Cristina canta balançando para os lados e Ana (0;5;10) está mamando (DDV p. 11, GA-E1).

Tina também está de pé, Lis (0;4;9) está em seu colo e ela balança e dá palmadinhas em seu bumbum, ela está adormecendo (DDV p. 12, GA-E1).

Priscila também está de pé, balançando Henrique (0;4;11) no seu colo e dando palmadinhas nas suas costas (DDV p. 12, GA-E1).

Francis acompanha numa segunda voz muito suavemente, ele estava de pé e põe-se de cócoras próximo de Clara (0;3;12), que dorme. Liane balança para os lados, Tina dança tranquilamente com Lis (0;4;9) em seu colo, Priscila também está de pé e balança Henrique (0;4;11), que está em seu colo (DDV p. 13, GA-E1).

Priscila sentou numa cadeira na lateral, está ninando Henrique (0;4;11) com palmadinhas no ritmo da música, a tia toca o triângulo. Rejane também sentou nas cadeiras, Alice (0;1;17) está em seu colo e ela toca o triângulo diante do rosto de Alice e balança seu corpo no ritmo da música. Mariana (0;2;10) chorava bastante e Martina coloca-a de pé, de frente para o grupo, encostada em seu tronco. Martina balança Mariana através do seu corpo, de um lado para o outro, beija seu rosto, há bastante contato corporal, ela está mais calma. Rejane deixa o triângulo e fica de pé, dançando e dando palmadinhas em Alice (0;1;17) (DDV p. 14, GA-E1).

O desejo intenso de que o bebê participasse apareceu em outros módulos também, por meio de tentativas de chamar a atenção dos bebês e da insistência em continuar a atividade.

Convido o grupo para passear de trem com a música Tcheque Tcheque vai chegando o trem. Os adultos acomodam os bebês no colchonete para puxá-los com a música. Há sons de reclamação, que diminuem sempre que a música começa e tornam a aumentar no intervalo entre uma música e outra. (...) Lis (0;9;24) está muito chateada, chorando, mas Tina deseja muito que ela participe então diz: “Tá, chhhh” e continua na roda. (...) Lucca (0;9;26) parece querer sair do colchonete, mas Liliana, como Tina, também deseja muito que ele participe, então o puxa para o colchonete e continua (DDV p. 92, GB-E3).

Essas ações denotam a concepção dos adultos sobre o bebê, sobre suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento. Stern afirma que “a interação pais/bebê é a arena em que as representações, desejos, medos e fantasias mais críticos dos pais acerca do bebê são encenados” (1997, p. 61). No desejo dos adultos de ver seus bebês participando ativamente, “respondendo” de alguma maneira durante as atividades, vemos predominar, neste grupo, a concepção de

que o bebê é capaz de interagir, de aprender, de desenvolver-se, do contrário não haveria, por parte do adulto, um investimento nesta relação.

4.2.3 A Participação dos Adultos nos Módulos B, C, e D

No módulo A, como disse anteriormente, o acompanhante tem um papel fundamental, pois os bebês, nesse período, ainda não fazem deslocamentos e ficam muito mais restritos para buscar as trocas com o outro. Esse módulo coincide também com o período de licença-maternidade, predominando a presença das mães como acompanhantes. Somados, esse dois fatores contribuem para ênfase maior na figura do acompanhante nos encontros, já que é, muitas vezes, somente através das suas ações que o bebê pode vivenciar as atividades.

Na DDV, ficou evidente o enfoque maior sobre o acompanhante no primeiro semestre e o crescente deslocamento dessa posição para o bebê propriamente dito e para as parcerias buscadas espontaneamente por ele. Nos módulos B e C, com o início dos deslocamentos, meu olhar foi sendo dirigido para as descobertas dos bebês, para os outros bebês, os outros acompanhantes. Finalmente, no módulo D, os acompanhantes continuam presentes nos encontros, representando o “porto seguro” para onde os bebês correm depois das suas aventuras autônomas; porém, nesse momento, o grupo de crianças e o vínculo do grupo com o professor são predominantes. Assim, com relação à participação dos adultos nos módulos B, C e D utilizei excertos de todo o semestre, já que nesses módulos ela se torna menos freqüente se comparado ao módulo A.

Algumas posturas e ações dos acompanhantes observadas no início do módulo A permaneceram ao longo dos quatro módulos, como os gestos rítmicos no corpo dos bebês, o balanço para os lados, o aconchego e o carinho. Vejamos alguns exemplos:

No módulo A: *Enquanto cantamos, observo que as mães têm certo padrão de comportamento que se repete. Tina colocou Lis (0;5;1) de pé, Cristina balança de um lado para o outro com Ana (0;6;) em seu colo, Rejane toca no corpo de Alice (0;2;10), Liliana segura os pés de Lucca (0;4;29) e balança-os para um lado e para o outro (DDV p. 28, GA-E4).*

No módulo B: *O vídeo reinicia com a melodia do Tchou sendo tocada no piano. Iniciamos por Luísa (0;8;3), Patrícia está de pé, com Luísa no colo balançando para os lados. Sandro e Bruna (0;10;6) também estão assim. Luísa levanta o braço quando começamos a cantar, faz um esboço de Tchou com a mão. Martina segura os dois braços de Mariana (0;7;18), que está deitada e balança-os freneticamente, abrindo e fechando (DDV p. 88, GB-E2).*

No módulo C: *Ainda estou no piano, tocando somente a melodia do Poc Poc e cantando. Liliana faz estalos de língua, Martina marca o pulso na barriga de Mariana (1;2;30). Em seguida, repito a canção com acompanhamento e texto. Cristina também marca o pulso nas pernas de Ana (1;5;30), Fabi e Ruth balançam o próprio corpo para os lados (DDV p. 157, GC-E3).*

No módulo D: *Todas as crianças permaneceram no colo das mães durante o Oi recitado, aconchegadas, e Lucca (1;11;6) pareceu até um pouco tímido. Quando vou para o piano, Luísa A. (1;10;14) me segue lentamente. Cristina marca o ritmo com suas mãos nas pernas de Ana (2;0;5) (DDV p. 247, GD-E8).*

Entretanto, algumas ações modificam-se e outras aparecem, como a de segurar a mão dos bebês (que inicia no GB) para apoiá-los em suas descobertas.

Lis (0;9;10) está de pé e Tina segura suas mãos. Cristina logo se aproxima de Ana (0;10;11) dançando e segurando suas mãos (ela também está de pé), diz: Pim Pom, lembrando que é a música que fazemos Pim Pom com as bonequinhas (DDV p. 73, GB-E1).

Bruna (0;9;29) também está de pé. Sandro está bem próximo dela e dá apoio com as mãos nas suas costas, Bruna balança rapidamente os dois braços. Tina também segura Lis (0;9;10) e levanta seu corpo no Pim, abaixando no Pom. Vejo que os acompanhantes estão próximos, interessados nas ações dos bebês, dando suporte para que eles se movimentem. Diferentemente do Grupo A, agora a maioria dos bebês está de pé, porém não se deslocam, estão perto dos acompanhantes. Ainda não experimentaram deslocar-se, exceto Ana (0;10;11), que se movimentou um pouco mais, mas sempre sendo apoiada pela mãe. A diferença é que não estão mais deitados ou sentados no colo, tendo movimentos bem mais independentes (DDV p. 74, GB-E1).

Faço mais algumas explicações sobre como procedemos na história e, enquanto falo, Lis (0;9;10) caminha (com apoio) para o centro do tapete, para perto da história, está bem sorridente. Como isso não acontecia no semestre A, vejo que Tina está um pouco resistente, então digo que não tem problema e que ela pode sentar no tapete pertinho da história (DDV p. 77, GB-E1).

Ouçó Liliana dizer: “Ah, agora que eles aprenderam a ficar de pé... Quer sentar lá?” Então a câmera foca Liliana apoiando Lucca (0;8;12) e ele caminhando também até o centro do tapete. Vejo que Rosana também acomoda Pauline (0;9;24) perto de Lis (0;9;10) e Lucca na minha frente (DDV p. 77, GB-E1).

Cristina, que segura as duas mãos de Ana Carolina (0;11;1), passa a balançá-la rapidamente, já que a música é animada. Ana pula, apoiada pela mãe. (...) Clara (0;9;3) continua sentada no colo da tia, que balança suas pernas, movimentando-a. Pauline (0;10;14) está de pé e balança com apoio da mãe na sua cintura. Carolina (0;7;6) também está de pé e Liane dá apoio segurando suas mãos. Luísa (0;8;17) então aparece, está nos joelhos de Patrícia, no alto, e Patrícia balança suas pernas (tipo cavalinho). (...) Lucca (0;10;5) estava sentado, quando inicia a parte B da música. Liliana ajuda-o a levantar-se e segura suas mãos para que ele possa dançar, Lucca movimenta-se e olha para os lados, parece conferir o que os outros bebês estão fazendo, depois olha para sua mãe e sorri. Lis (0;10) e Joel (0;9;5) estão sentados no colchonete, as mães fazem exatamente o mesmo movimento, seguram as mãos dos bebês e balançam acompanhando a música. No final da música, Patrícia senta Luísa no colchonete e faz um movimento semelhante ao de Tina e Mirela (DDV p. 97, GB-E4).

Nesses exemplos, vemos os acompanhantes atentos ao desejo do seu bebê, procurando corresponder a esse desejo, seja dando apoio às caminhadas, seja permitindo que eles fiquem deitados ou sentados durante a audição. Os bebês mais novos, como Luísa, mantêm ainda uma postura típica do módulo A, permanecendo deitados, num contato maior com o próprio acompanhante.

Luísa (0;7;27) está sentada no colo de Patrícia, numa posição bem mais aconchegada do que os outros bebês, que estão maiores e já sentam sozinhos, na frente dos adultos (DDV p. 73, GB-E1).

A partir do módulo B, o desejo de segurar os materiais e explorá-los individualmente torna-se cada vez mais evidente nos bebês, que desejam a “autoria” das ações. Isso vinha sendo observado desde o módulo A, porém em menor intensidade e apenas em algumas duplas.

A frequência dessa “disputa” nos módulos B, C, e D permitiu uma reflexão sobre a postura dos adultos nessas situações. No grupo experimental, observei os seguintes manejos: adulto e bebê dividem o mesmo material; somente o adulto segura o material diante do bebê; o bebê toca sozinho e o adulto observa. Os adultos observados intercalavam tais ações, o que resultou num revezamento entre ele e o bebê no uso dos instrumentos.

Então a câmera foca Tina e Lis (0;9;10), Tina dizendo Pim Pom, segurando o cabo da bonequinha enquanto Lis segura o “corpo”. Sandro segura a bonequinha na frente de Bruna (0;9;29), permite que ela também segure, e gira o corpo da boneca para os lados (DDV p. 75, GB-E1).

Nesse primeiro exemplo, vemos Tina e Lis, que dividem o material, e Sandro e Bruna, que revezam um momento em que o adulto segura o material diante do bebê e outro em que o bebê toca sozinho. No exemplo seguinte, Sandro e Bruna dividem o mesmo instrumento. Esses exemplos ilustram o quanto é dinâmica a interação adulto-bebê-objeto.

Sandro segura na mão de Bruna (0;9;29) tocando o triângulo com ela. Bruna tira sua mão e olha a baqueta, depois tenta pegar o triângulo. Ela deseja explorar o material, Sandro deseja que ela acompanhe a pulsação da música. (DDV p. 81, GB-E1).

O exemplo de Sandro e Bruna remete a Stern (1992) quando ele fala sobre o surgimento da intenção por volta do sétimo mês (senso do eu subjetivo), quando o bebê descobre que ele tem uma vontade que pode ser igual a ou diferente da vontade do outro que está com ele. O uso de diferentes materiais durante os encontros do Música para Bebês propicia às duplas adulto-bebê um exercício de

regulação das intenções que é importante tanto para o bebê quanto para o adulto que interage com ele.

Outros exemplos incluindo o uso dos materiais:

Joel (0;8;15) logo pega o triângulo e começa a movimentá-lo. Mirela pega o triângulo e entrega pela cordinha, para que seu filho segure, mas ele não está interessado nisso. Lis (0;9;10) e Tina também estão disputando o material. Pauline (0;9;24) inicialmente toca sozinha, Rosana segura o triângulo pela corda, depois Pauline tenta pegar o triângulo também, além da baqueta. Rosana intervém e segura sua mão, tocando por ela. Lucca (0;8;12) segura o triângulo, Liliana está tocando, depois ela lhe dá a baqueta e deixa que ele toque um pouco, mas ele logo estende a outra mão para pegar o triângulo também. Luísa (0;7;27) e Mariana (0;7;11) estão deitadas e observam Patrícia e Martina tocar e movimentar o instrumento para os lados (DDV p. 81, GB-E1).

Ana (0;10;11) observa e tenta segurar a bonequinha. Quando Cristina afasta a boneca, ela movimenta os braços vigorosamente como quem diz “eu quero, eu quero” (DDV p. 75, GB-E1).

A música está tocando e os bebês exploram o material. Liliana e Pedro balançam os bebês e movimentam os chocalhos por eles, algumas vezes. Rosana está olhando a filha, que segura o material, depois balança o corpo de Pauline (0;10;21) para os lados. De modo geral, os adultos intercalam momentos em que deixam os bebês livres, explorando sozinhos, e outros em que eles pegam o material e exploram – pergunto-me se desejam mostrar aos bebês como fazer ou se eles mesmos necessitam fazer essa exploração, já que possivelmente não tenham realizado essas atividades na sua infância. Ruth segura o chocalho no alto, movimentando as fitas, Lívia (0;9;10) tenta pegar as fitas, colocar na boca.

Mariana (0;8;8) está sorridente, observadora, movimenta sozinha o material (DDV p. 107, GB-E5).

Acredito que os adultos também se sintam entusiasmados e interessados em explorar os materiais, muitas vezes novos para eles, como mencionei na DDV, o que resulta nessa aparente disputa de materiais. Em outros aspectos, entretanto, os adultos do grupo experimental apoiaram a autonomia dos seus bebês, incentivando os deslocamentos, permitindo que eles sentassem perto de mim e não mais no seu colo. Porém, os acompanhantes continuaram atentos e participativos e, nos momentos em que julgavam necessário, aproximavam-se dos seus bebês para auxiliá-los durante as propostas. Isso apareceu muito claramente no momento da história, como vemos a seguir.

Tina e Liliana aproximaram-se dos seus bebês para fazer os movimentos correspondentes às partes da história, como em balançou as flores pra lá e pra cá, quando balançamos os bebês para um lado e para o outro. Pauline (0;9;24) levanta-se e pega o livro. Faço carinho nos meninos desenhados no livro. Rosana pega a mão dela e passa também sobre os desenhos (DDV p. 77, GB-E1).

Lis (0;9;17) logo se levanta e caminha (com apoio em uma mão) para perto de mim. Conforme ela vê que se aproxima, começa a sorrir. Depois ajudo a sentá-la na minha frente para não atrapalhar os colegas. Lis está muito feliz, estende as mãos para perto do livro, não chega a pegá-lo. Tina se deita no tapete para aproximar-se da filha e soprar em seu rosto. É uma mãe muito interessada, deu liberdade à filha, mas não deixou de envolver-se. (...) Pauline (0;10;) também se junta ao grupinho sentado próximo do livro. (...) Em seguida, Rosana também se deita no tapete, como Tina (DDV p. 86, GB-E2).

As atividades do projeto foram elaboradas com objetivos bastante específicos, como, por exemplo, a dança das Bonequinhas na música Dança de las horas. Além do balanço rítmico, havia uma preocupação de que os bebês experimentassem visual e corporalmente a diferença entre graves e agudos, diferença esta que auxiliará na compreensão da escrita musical tradicional posteriormente, por exemplo. A cena que segue ilustra uma situação que observei algumas vezes, tanto no grupo experimental quanto em outros grupos. Os acompanhantes participam ativamente das propostas, mas estão mais envolvidos lúdica e/ou afetivamente e não atentam para as orientações que transmitimos.

A música começa, os acompanhantes começam a fazer o Pim Pom nas bonequinhas. Nem todos movimentam conforme eu havia explicado (o que seria muito importante para a referência agudo/em cima, grave/em baixo), mas todos estão muito engajados na atividade, movimentam as bonecas diante de seus bebês, sorriem, estão numa posição próxima (inclinada) (DDV p. 75, GB-E1).

Tendo em vista que o desenvolvimento musical é apenas um dos objetivos do projeto, penso que, quando as questões musicais aparecem num segundo plano, outras, como o vínculo, estão em destaque. Com isso, refiro-me novamente à importância do projeto, que vai além do desenvolvimento musical. Contrapondo a cena citada anteriormente, o próximo exemplo refere que os adultos “seguem exatamente a seqüência” proposta.

Digo que vamos massagear as partes do corpo, seguindo a música e começando por uma perna. Fazemos a seqüência: uma perna, outra perna, barriga, um braço, outro braço, o rosto, as costas. Vejo que há silêncio (exceto um ou outro balbucio) e os pais seguem exatamente a seqüência. A música termina e Rosana percute as duas bolinhas alternadamente no colchonete, fazendo uma brincadeira com Pauline (0;10;). Sandro continua massageando Bruna (DDV p. 88, GB-E2).

No final do excerto, vemos que, após o término da atividade, Rosana aproveita o material para brincar com a filha e o pai de Bruna continua a massagem. Esse elo de continuidade entre uma e outra atividade nem sempre é observado nos grupos que atendemos; no entanto, evidencia o envolvimento dos adultos na proposta, ampliando, no próprio encontro, as possibilidades de interação adulto/bebê e exercitando a criatividade.

Ao ler a DDV, encontrei muitas funções exercidas pelos acompanhantes. Em alguns momentos, os adultos mostraram-se mediadores das primeiras trocas interpessoais dos bebês nos nossos encontros, com uma postura mais ativa.

Enquanto falo, vejo Ana (0;10;11) e Pauline (0;9;24) quase de frente uma para a outra, sacudindo as bolinhas. Rosana ajuda o brinquedo das meninas e faz trocas de bolinhas entre elas (DDV p. 77,GB-E1).

Em outros momentos, mostraram-se mais observadores, possibilitando ao bebê um maior espaço para agir.

Começo a entregar as bonequinhas. Bruna (0;10;6) explora inicialmente sozinha, esconde a boneca. Sandro a observa, pois ela está sentada de costas para ele (DDV p. 84, GB-E2).

Em vários momentos, mostraram-se dispostos a repetir, a continuar, a doar-se um pouco mais.

A música termina e pergunto ao grupo se querem repetir a dança ou se os bebês estão muito pesados. O grupo logo se prepara para repetir, trocando os bebês de lado. Rosana comenta: "O que a gente não faz por eles?" (DDV p. 98, GB-E4).

A esse respeito, chamou minha atenção o desapontamento da tia de Clara quando a mãe da menina chegou na sala e “assumiu” o seu lugar.

Enquanto falo, Clara (0;9;3) com a maraca na boca, olha para Rosana que sacode ritmicamente sua maraca diante dela. Clarissa assume o lugar da tia. (...) A tia de Clara parecia sem saber para onde ir, então fica ao lado dela observando. Essa tia é uma acompanhante muito envolvida, pareceu que ficou triste ao ter que ceder seu lugar para a mãe de Clara (DDV p. 104, GB-E4).

No momento das canções com movimentos corporais, os adultos mostraram-se desejosos de aprender, solicitavam a letra das canções e empenhavam-se em cantar e movimentar-se corretamente, procurando ser um modelo para seu bebê. Também nessas ocasiões, algumas vezes os acompanhantes seguravam as mãos dos bebês, realizando o movimento por eles, como citei anteriormente.

Canto e bato palmas, depois escondo as mãos conforme a letra da música. Rosana imita e mostra para filha como fazer. Pauline (0;10;7) está sentada em seu colo, de costas para ela, vendo suas mãos. Rosana também segura nos braços de Pauline, fazendo por ela (DDV p. 93, GB-E3).

Ilari (2002) comenta que a música possibilita um ambiente sonoro que pode conduzir ao sono ou ao entretenimento, resultando em dois estilos de música para bebês: as canções de ninar e as canções de brincar. A principal diferença entre elas é o andamento. As canções de brincar são mais rápidas, incentivando jogos de palavras e movimentos corporais, enquanto as canções de ninar são mais lentas, estimulando o sono. No Música para Bebês, utilizamos os dois estilos musicais, mesclando momentos de brinquedo e de calma. A sensibilidade dos acompanhantes – e até mesmo a percepção auditiva – é importante para que eles

proponham ações relacionadas ao estímulo sonoro, isto é, movimentos amplos e vigorosos nas canções de brincar e movimentos mais suaves e de aconchego nas canções de ninar. No excerto que segue, a variação de andamento ocorreu em uma mesma canção, e os adultos mostraram-se sensíveis ao modificar suas ações com o bebê.

Nas partes mais lentas da música, os adultos diminuem a estimulação aos movimentos. Quando a música volta a ser animada, eles aumentam o estímulo (DDV p. 112, GB-E6).

Essa sensibilidade por parte dos adultos do grupo foi observada em outros momentos. O exemplo seguinte é do final de um encontro.

Então, cada dupla recebe um triângulo, além do sino que já está com eles. A bolsista e eu seguramos um plástico com balões coloridos sobre o grupo. Ouvimos a música da chuva, sinos e triângulos fazem sons de pingos de chuva, enquanto os balões coloridos são balançados sobre todos. Este é um momento de relaxamento, e é interessante como os adultos estão sensíveis ao caráter do momento, pois os instrumentos são tocados esporadicamente, havendo um background metálico (sinos e triângulos) em vez de um acompanhamento rítmico. Bastante silêncio, eventuais balbucios (DDV p. 125, GB-E8).

A cada vez que eu apresento um material, como as molas, as bonequinhas, ou o chocalho com fitas, oportunizo um tempo para que os bebês explorem livremente o objeto. Embora eu costume orientar os adultos para permitirem que os bebês coloquem o material na boca, segurem sozinhos, apertem, etc., notei algumas vezes uma certa ansiedade de que o material fosse usado convencionalmente, como vemos nos exemplos.

Os bebês mexem nas fitas, viram, puxam o material. Vejo que todos os adultos tentam fazê-los chacoalhar, talvez estejam ansiosos para que eles façam música, mas os bebês estão recém descobrindo este chocalho (DDV p. 97, GB-E4).

Clara (0;10;22) tenta colocar os guizos na boca, mas a tia intervém e balança o instrumento. Parece querer mostrar como realmente se usa, como se falasse “não é de pôr na boca, é de sacudir” (DDV p. 133, GB-E10).

Estou sentada no tapete com o grupo e estamos ouvindo o Romance de Mozart. (...) Interessante que nesta primeira audição, que era livre, os adultos insistiram bastante para que suas crianças fizessem os gestos, embora eu não tivesse dito que precisavam fazê-lo (DDV p. 207, GC-E12).

Talvez ao optarem por um projeto de música, a idéia de que o bebê vai tocar instrumentos e até mesmo tornar-se um músico perpassa o imaginário dos pais. Esse possível desejo de vê-los “músicos” pode causar ansiedade, especialmente diante de momentos de livre exploração, nos quais o bebê está engajado em descobrir o material, e não em acompanhar uma música. Uma reação semelhante foi observada nos momentos de exploração dos xilofones e metalofones, quando os bebês procuravam retirar as barras do instrumento e os adultos insistiam em recolocá-las.

A gravação reinicia quando os metalofones e xilofones grandes já estão no tapete e os bebês exploram este material. Cada bebê recebeu uma baqueta. Não há conversas, há um suave som de metalofones e xilofones na sala. Joel (0;9;12) pegou uma barra na mão, seu pai recoloca a barra no instrumento. Lívia (0;9;10) segura a baqueta pela bolinha e toca com o cabo, depois coloca a bolinha na boca, toca no instrumento com sua própria mão. Ruth responde à iniciativa

imitando a ação da filha. A avó de Livia se aproxima, penso que ela vai alertar para que Ruth cuide com a bolinha que Livia põe na boca. Mariana (0;8;8) olha o instrumento e balança o corpo, está com a baqueta na mão, movimenta a baqueta, mas não na direção do xilo. Sua tia mostra com a mão onde ela “deve” tocar, depois pega na mão de Mariana e coloca-a no xilo, Mariana vai para trás. Tina segura a mão de Lis (0;10;7) e toca por ela. Livia pôs a bolinha na boca. Lucca (0;10;12) e Lis tocam no mesmo instrumento, sem a ajuda das mães. Aviso que os adultos podem deixar os bebês manusearem com as barras, tentar desmontar... Mariana agora pôs a mão no xilofone, quase o derruba. Pega uma barra, põe na boca, a tia tenta atraí-la novamente para o instrumento. Os adultos também tocam. Às vezes, segurando a mão dos bebês, às vezes sozinhos, penso que para eles este momento também tem um certo fascínio, pois possivelmente eles também estão descobrindo estes materiais. Ana Carolina (0;11;18) toca um pouco no metalofone, um pouco no xilofone, depois coloca uma mão em cada instrumento. Livia levanta-se toca com as duas mãos no instrumento, bate palmas. Pauline coloca as mãos sobre as barras e percebe que elas levantam, então descobre que pode retirar as barras do metalofone e está concentrada em fazer isso. Joel faz o mesmo com o xilofone, Lucca também. Os bebês retiram as barras e os adultos recolocam. Mariana observa os colegas, não toca, não se movimenta. Martina aproxima-se, segura a mão dela e toca por ela (DDV p. 109, GB-E5).

Esse exemplo, embora longo, apresenta a diferença no foco de intenção e no foco de atenção do adulto e do bebê, próprios do senso do eu subjetivo descrito por Stern (1992). O senso do eu subjetivo, que surge entre o sétimo e o nono mês, como descrito anteriormente, é caracterizado pelas relações de troca e partilha e pela intensa comunicação não-verbal através de gestos e vocalizações muito bem ilustrados no exemplo citado.

O adulto é uma referência para o bebê, não apenas como um modelo a ser imitado, mas também como apoio, segurança, confiança. No exemplo que segue,

a postura da mãe transmitiu a segurança necessária para que Pauline se sentisse encorajada a explorar o material novo.

(...) mostro um fantoche de pato. Todos observam. Alguns com certo receio, como Pauline (0;11;11), que quando vê o pato olha para sua mãe. Pauline percebe que Rosana está feliz e tranqüila com o novo objeto e, assim, ela mesma volta a olhar para o pato. Rosana dá um “empurrãozinho” para que ela se aproxime, mas ela prefere observar de longe. Quando percebe que outros bebês aproximaram-se para tocar no fantoche, Pauline se anima e engatinha tentando aproximar-se. Ela olha para sua mãe com freqüência. Quase toca no objeto, mas eu levanto para que Luísa (0;7;14) possa ver, e Pauline não consegue tocá-lo, mas observa-o bem de perto. (...) Quando terminamos de cantar, eu digo: “vou guardar o patinho, vamos dizer Tchau?” Pauline acena para o patinho (DDV p. 119, GB-E7).

Para Stern, esse é um exemplo de um bebê que compartilha estados afetivos. Segundo esse autor (1992, p. 117):

(...) quando os bebês encontram essas situações e dão evidência de incerteza, eles olham para a mãe para ler seu rosto e perceber seu conteúdo afetivo, essencialmente para ver o que devem sentir, para conseguir uma segunda avaliação que ajude a resolver sua incerteza.

Essa citação resume as ações de Pauline. Frente ao fantoche causador da incerteza, ela olha para a mãe, percebe sua tranqüilidade e curiosidade e, com base nessa “segunda avaliação”, Pauline decide enfrentar o desconhecido, ou seja, tocar no patinho.

No módulo C, tenho observado uma mudança em relação aos acompanhantes, não apenas no grupo desta pesquisa, mas também em outros que tenho atendido. Nessa etapa, algumas mães retornam ao trabalho ou aos

estudos e os bebês passam a vir acompanhados por outras pessoas, como avós, babás, etc. No grupo experimental, Patrícia começou a trabalhar quando Luísa estava no módulo C. Nos exemplos que seguem, podemos ver o início da adaptação de Luísa com a avó e a necessidade de afastamento por parte da mãe para que o novo vínculo pudesse ser desenvolvido.

Luísa (1;1;1) agora está de pé, mais perto da mãe. Percebo que Patrícia está tentando adaptá-la com a avó, pois embora seja uma mãe muito afetuosa e presente, não procurou segurar Luísa, apenas deixou que ela ficasse ali (DDV p. 142, GC-E1).

Patrícia saiu da roda, Luísa (1;1;1) está no colo da avó, que segura suas mãos e balança-a. Luísa não está tranqüila e procura pela mãe. Quando percebe que ela está logo atrás, Luísa sorri, Patrícia volta para a roda e imita o cavalinho com a boca. Luísa logo deixa o colo da avó e abraça a mãe (DDV p. 143, GC-E1).

Algumas mães não conseguem participar desse período de adaptação com o outro acompanhante por já estarem trabalhando quando projeto inicia. Patrícia comentou comigo que já estava trabalhando, mas optou por não fazer seu intervalo de almoço a fim de acompanhar a filha nesse processo. Por meio dessa atitude, percebo o cuidado da mãe para com sua filha, bem como o quanto era importante para ela, como mãe, estar ali, aprender as atividades, trocar com os outros acompanhantes, etc.

Como escrevi na DDV, creio que a maior autonomia dos bebês nesse período contribui para que as mães se autorizem a retomar algumas atividades pessoais, como o trabalho ou os estudos. Nesse processo, a figura do professor começa a tornar-se mais significativa para os bebês, como vemos no excerto abaixo.

Noto como alguns bebês estão seguros para deixarem seus acompanhantes e fazerem alguma coisa sozinhos ou com outros amigos e depois retornam para os seus lugares, em geral rindo. Talvez o fato de eu também estar mais de pé estimule alguns bebês a ficarem de pé e a circularem em vez de ficarem somente sentados com seus acompanhantes. Vejo que Bruna (1;5;11) e Lívia (1;3;25) também me observam enquanto tocam. Penso que cada vez mais as trocas comigo e entre as crianças aparecem, descentralizando pouco a pouco o papel do acompanhante mais direto, normalmente a mãe. Sobre a mãe, também é importante registrar que Patrícia não pode mais vir com Luísa (1;1;8), que passou a vir com a avó, e Lis (1;4;22) começou a vir com Fabi (a babá). É interessante que duas mães tão presentes e participativas se autorizaram, neste semestre, a retomar suas atividades profissionais, deixando que outras pessoas acompanhem as filhas nos nossos encontros. Talvez isso esteja relacionado com a descentralização do papel da mãe (DDV p. 151, GC-E2).

Entretanto, como tenho procurado enfatizar, os adultos do grupo experimental continuaram mostrando-se participativos, procurando meios de dinamizar o aproveitamento dos bebês. Vários exemplos evidenciam essa postura e as estratégias usadas pelos acompanhantes.

Liliana faz estalos de língua, Martina marca o pulso na barriga de Mariana (1;2;30). Em seguida, repito a canção com acompanhamento e texto. Cristina também marca o pulso nas pernas de Ana (1;5;30), Fabi e Ruth balançam o próprio corpo para os lados (DDV p. 157, GC-E3).

Vejo que alguns acompanhantes, como Ruth e Liane, estão segurando as crianças, ajudando-as a caminhar. Outras, como Liliana e Simone, saltitam pela sala, brincando com a música também (DDV p. 157, GC-E3).

Vejo que Marília não tem uma maraca, mas faz de conta que está segurando uma e canta muito animada (DDV p. 160, GC-E3).

Então vejo Martina movimentando a mola tipo gaita, no ritmo da música mostrando para Ana (1;6;13) e para Mariana (1;3;13). Ambas olham um pouco e se abraçam. Ana se afasta e continua mexendo levemente sua mola, enquanto Mariana carrega outro colchonete para fora da roda. Ana aproxima-se novamente de Martina, agora sozinha, Martina pega suas mãos e movimenta-as no ritmo da música, Ana parece gostar (DDV p. 172, GC-E5).

Liliana e Cristina tocam animadas, talvez tentando animar seus filhos (DDV p. 174, GC-E5).

Todos receberam os pandeiros e estão na roda caminhando com a música Carro, que tem paradas durante a audição. Os acompanhantes estão bem próximos dos seus bebês, auxiliando-os a caminhar e a parar quando a música pára. A atividade funciona muito bem, pois todo o grupo estava bastante envolvido e atento aos momentos de caminhar e parar (DDV p. 184, GC-E7).

Lucca (1;6;5), depois do seu Oi, vem correndo para o meu colo. Liliana fica sorrindo e acenando para ele, muito feliz (DDV p. 185, GC-E8).

Digo que vamos começar nossa aula tocando a música dos cavalinhos. Ouço Liliana dizer: “Os cavalinhos, Lucca!” (1;6;5) E Tina diz: Dos cavalinhos!” As mães chamam a atenção de seus bebês (DDV p. 186, GC-E8).

Liliana levanta-se e busca Lucca (1;6;5), gesticula para ele mostrando como se toca, ele coloca a castanhola na boca (DDV p. 186, GC-E8).

No final da música, Lis (1;6;3) caminha sozinha e ouço Tina falando forte as explicações para ela: “Voltinha, voltinha, vem vamos caminhar agora” (DDV p. 187, GC-E8).

Todo grupo repete forte as frases da história, isto mantém as crianças atentas, embora elas estejam se movimentando, mudando de lugar (DDV p. 187, GC-E8).

Começo a reorganizar os colchonetes, e Mariana (1;4;4) vem me ajudar. Lucca (1;6;5) ainda está de pé, saltitando de mãos dadas com Liliana, que canta a canção do Salta salta para ele. Ouço Tina falando baixinho com Lis (1;6;3): “Eu acho que é o Sambalelé”... E Giovane falando forte com Adriano: “Que vai ter agora?” (DDV p. 189, GC-E8).

Os acompanhantes estão próximos das suas crianças, abraçam-nas quando é hora de parar, e assim a atividade está funcionando muito bem. Bruna (1;6;29) fez algumas voltas mais abertas, andando mais no centro da sala, depois resolveu andar para o lado contrário das demais crianças. Sandro está acompanhando-a por trás e não forçou que ela seguisse na mesma direção do grupo. Luísa A. (1;5;20) também se afasta um pouco da volta do tapete, ouço Simone dizer: “ó vamos aqui, vamos aqui” (DDV p. 197, GC-E9).

Nesses exemplos, vemos que o desenvolvimento dos bebês e sua maior autonomia repercutiu em modificações nas ações dos adultos que buscaram outras maneiras de estar próximos do seu bebê, de interagir com ele e, ao mesmo tempo, de valorizar suas potencialidades de autonomia.

No módulo D, com o surgimento das primeiras palavras, os bebês aventuram-se ainda mais no exercício da sua autonomia. Diante do aparente

afastamento, os acompanhantes do grupo observado mostraram-se animados com o desenvolvimento dos bebês, procurando apoiá-los, incentivá-los em suas explorações, sem deixar de participar das atividades e, quando os bebês aproximavam-se novamente, vibravam com suas conquistas e ofereciam aconchego e carinho. A esse respeito, Liliana, no primeiro encontro do módulo D, apresentou-se e pediu a Lucca para dizer o seu nome. Vejo nessa ação que, para Liliana, Lucca agora é um indivíduo distinto dela mesma, com autonomia suficiente para fazer algumas coisas sozinho. A linguagem aparece novamente nesse exemplo como um forte elemento de conexão do bebê com a sociedade, já que agora ele pode dizer seu nome e as pessoas vão compreendê-lo, ou seja, ele começa a dominar o código de comunicação social, o que o impulsiona ainda mais para novas descobertas.

Liliana se apresenta e pede para o próprio Lucca (1;9;18) dizer seu nome. Na gravação é difícil ouvi-lo, mas pela vibração do grupo ele mesmo se identificou (DDV p. 217, GD-E1).

Outro exemplo da autonomia dos bebês é o movimento de ir e vir para perto da mãe ou do acompanhante. Esta é uma forma de o bebê certificar-se de que a pessoa com quem tem o vínculo está ali, de que ele não está desamparado. Nesse caso, a postura do adulto é de receptividade, de alegria, de satisfação ao permitir ao bebê expressar-se.

Assim que a música começa, Lucca (1;9;18) afasta-se de Liliana e começa a dançar, dá algumas voltas, sempre com a mão na boca e volta correndo para a mãe, em seguida volta a rodopiar pelo tapete (DDV p. 218, GD-E1).

Assim, ao longo do módulo D, os acompanhantes mantiveram a postura ativa e interessada que demonstraram desde o módulo A. Embora tenham

ocorrido mudanças na formação do grupo, com desistências de algumas duplas e ingresso de outras, o grupo manteve sua característica.

Noto que as crianças estão tranquilas e que os acompanhantes não procuraram fazer movimentos mais dirigidos com suas crianças nesta primeira audição. Ao contrário, deixaram as crianças completamente livres em suas explorações (DDV p. 236, GD-E4).

A liberdade para as explorações dos bebês é uma marca do final do projeto, ilustrada no exemplo anterior. Na seqüência, há vários exemplos da participação dos adultos durante a história. No momento da história, os adultos participam ativamente, movimentando seus bebês e aproveitando esse momento para trocas afetivas. No primeiro exemplo, destaco também a resposta de Martina, numa entonação diferente, incentivando a expressão verbal da filha.

Convido o grupo para levantar. Mariana (1;7;17) olha para Martina e diz: “Pipa!” Ela está animada, e Martina responde com a mesma palavra, porém uma entonação diferente. Lis (1;9;16), Mariana e Luísa A. (1;8;27) estão de pé, na frente de suas mães, olhando curiosas para o livro. À medida que vou contando a história, os adultos movimentam seus bebês para cima, depois livremente para os lados... No final da história, todos se abraçam, vejo Tina balançando animadamente sua filha, abraçando-a, dando voltas com ela no colo (DDV p. 220, GD-E1).

Estou sentada na roda com o livro de história. As crianças estão sentadas perto de mim e as mães estão nos colchonetes. Assim, há uma roda maior de adultos e outra das crianças. (...) Os adultos, embora estejam na roda mais afastada, não deixam de participar nas repetições da história (DDV p. 263, GD-E10).

O exemplo a seguir refere-se ao momento de canto com movimentos corporais em que os adultos muitas vezes seguram os bebês no colo, balançando-os para os lados ou para cima e para baixo.

Estamos nos organizando para cantar o Salta-salta. (...) Liane levanta Carol (1;8;17) com muita vontade. Cada vez que recomeço a canção, Carol sorri animada por poder pular mais. Liliana e Martina também fazem movimentos amplos com os filhos, aproveitando bem este momento da aula. No final da canção, as crianças ficam deitadas nos colchonetes, fazendo um breve relax, que contrasta com o restante da canção. Eles estendem os braços numa postura bastante relaxada e logo se levantam na expectativa de recomeçar a canção. Depois de cantar quatro vezes a canção do sapinho, eu inicio a canção Somos bonecas de pano. As acompanhantes fazem movimentos amplos com as pernas (imitando as bonecas de pano) e Carol e Lucca (1;11;13) imitam estes movimentos (DDV p. 254, GD-E9).

Como visto no exemplo, os adultos do grupo experimental participaram ativamente também dessa parte da aula, sempre dispostos a repetir as atividades com seus bebês. Nesse sentido, esse grupo diferenciou-se de outros com os quais trabalhei pela sua enorme disposição em realizar as propostas. Se considerarmos que, para Winnicott (1999), o termo *holding* ou *segurar* abarca tanto o aspecto físico (no período intra-uterino) quanto a forma de manuseio, de cuidado da criança na primeira infância, podemos atribuir aos adultos desta pesquisa um *holding* satisfatório, ou, conforme o autor, *suficientemente bom*, na medida em que eles manifestam uma capacidade de identificação às necessidades do bebê, adaptando seu modo-de-estar-com o bebê a tais necessidades.

Nos exemplos que seguem, por sua vez, os adultos realizam as atividades e os bebês apenas observam.

Toco a canção do sapo num andamento mais rápido. Vejo Simone e Tina tocando suas maracas e Martina percutindo ritmicamente com as duas mãos sobre o colchonete. Mariana (1;7;17) está abaixada, observando os ritmos de sua mãe (DDV p. 221, GD-E1).

(...) convido o grupo para cantarmos Marcha soldado com os tambores. Começo a cantar e a marcar a pulsação, que é acompanhada pelos adultos. Mateus (1;11;24) toca também, vejo que ele mantém a pulsação constante em pequenos trechos, não em toda a canção, Inês deve perceber isso e tenta ajudá-lo segurando seus braços e marcando o ritmo com ele em alguns momentos. De modo geral, as crianças não tocam, mas caminham e observam os diferentes adultos tocando, todos muito ritmados. Lucca (1;9;18) deitou-se em cima do tambor, Liliana marca o ritmo num pequeno espaço do tambor, penso que Lucca está sentindo no corpo o ritmo da canção. Luísa A. (1;8;27) parou na frente do pai de Ana (1;10;17) e olhou para ele por algum tempo, depois começou a tocar junto com ele no tambor. Começo a cantar Cai cai balão, os adultos parecem um pouco ansiosos desejando que as crianças participem mais ativamente. Tina chama: “Lis (1;9;17) vem, é o cai cai balão”. Liliana segura as mãos de Lucca e bate por ele durante algum tempo (DDV p. 223, GD-E1).

(...) convido o grupo para levantar para cantarmos a canção Salta salta. Começo a cantar, Liane segura nos braços de Carol (1;7;12) ajudando-a a saltar. Simone pula sozinha e Luísa A. (1;9;17) fica sentada ao seu lado olhando (DDV p. 237, GD-E4).

(...) estamos ouvindo o Romance de Mozart. (...) Vejo que Liane e Cristina marcam o ritmo com suas mãos no corpo das filhas. (...) Martina balança o corpo e bate com as mãos no colchonete, marcando o pulso, Mariana está de pé, na sua frente, olhando (DDV p. 241, GD-E6).

Esta é uma situação bastante típica no projeto, em que os adultos fazem a atividade e os bebês observam. Nos momentos de canto com acompanhamento instrumental, é comum os bebês envolverem-se em outras atividades, como caminhar pela sala, ir até o piano para tocar comigo, ou ficar deitado e sentado. Embora estejam fazendo outras coisas, sempre incentivamos os adultos a continuarem tocando e cantando, porque os bebês estarão ouvindo a música e vendo o movimento rítmico e a expressão dos adultos ao cantar e acompanhar as canções. Muitas vezes, os bebês focam sua atenção em outros acompanhantes e parecem até comparar suas ações, olhando um e outro intercaladamente.

Essa situação costuma causar um pouco de ansiedade nos acompanhantes que se vêem “fazendo a aula de música” enquanto seus bebês estão “distraídos”. Em função disso, procuro tranquilizar os acompanhantes, fazendo comentários sobre a necessidade dos bebês de explorar o ambiente, de movimentar-se, afirmando que essas ações constituem aprendizagens importantes para eles e que, mesmo durante as “caminhadas”, eles estão ouvindo e vendo o que os adultos fazem. Além disso, vários acompanhantes relatam surpresos que seus bebês chegam em casa imitando partes de canções, versinhos e histórias, embora durante o encontro parecessem dispersos.

O Música para Bebês é um espaço de aprendizagem para todos. Embora a figura do ministrante possa parecer mais centralizada em função das orientações às duplas e da condução das atividades, na prática, cada grupo apresenta uma dinâmica de trabalho, alguns mais participativos na sugestão das atividades, outros mais passivos. O grupo experimental, além da criatividade durante a realização das atividades, mostrou-se também participativo na elaboração do programa, fazendo sugestões de canções, de danças, compondo canções.

O exemplo a seguir remete a uma atividade nova que eu trouxe para o grupo. A proposta era jogar bolas conforme a intensidade da música que

estávamos ouvindo, a qual apresentava partes em pianíssimo e outras em fortíssimo. Na primeira semana, a atividade não correspondeu aos objetivos do planejamento, já que os bebês envolveram-se em jogar as bolas e a música ficou exercendo função de música ambiente. Repeti a atividade da mesma maneira na semana seguinte pensando que, com a repetição, o grupo poderia voltar-se mais para a música. Acrescentei, nessa segunda semana, avisos verbais das mudanças de intensidade na música, mas o resultado foi semelhante à semana anterior. Entretanto, dessa vez, notei que Martina adaptou a proposta, aproveitando uma estratégia usada em outras atividades com bolas. Martina sentou Mariana na bola e fez a variação da intensidade modificando a força do seu impulso na bola. Vi que Martina encontrou uma ótima forma de associar a intensidade ao movimento e propus, em seguida, essa modalidade para todo o grupo.

Todos já receberam as bolas e vamos começar a atividade com a Dança dos palhaços. A atividade ocorre nos moldes da semana passada e não funciona muito bem. Hoje eu procurei chamar atenção do grupo para as alterações na dinâmica da música falando: “Oh bem fraquinho! Agora forte!”, etc. Vi que Martina sentou Mariana (1;9;12) na bola e faz as variações de dinâmica da música variando a intensidade dos saltos de Mariana, o que foi excelente. Martina não fez isso o tempo todo, mas permitiu que Mariana jogasse a bola como os colegas também. Durante essa atividade, Liane precisou sair. Após a primeira audição, peço que as crianças sentem nas bolas e repito a idéia de Martina, de fazer a variação da dinâmica da música variando a intensidade do salto. Recoloco o CD. Martina movimenta Mariana intensamente e ela parece gostar. Todas as duplas participam desta atividade e as crianças parecem aproveitar muito os movimentos. Nessa modalidade, as variações ficam registradas no corpo das crianças, que sentem os saltos vigorosos diferentes dos saltos suaves (DDV p. 259, GD-E9).

Este é um de vários exemplos em que o grupo contribuiu diretamente no planejamento e execução das atividades. No exemplo que segue, saliento o uso das palavras para orientar os bebês. Com a aquisição da linguagem, os adultos vão, aos poucos, diminuindo o uso de gestos e do corpo como elemento de comunicação, os quais são paulatinamente substituídos pela comunicação verbal. Nessa atividade, tal aspecto fica em evidência, já que era uma atividade de estátua, em que devido à ausência de movimentos, o esperado seria o silêncio; entretanto, as acompanhantes, em vez de abraçarem seus bebês, sinalizando o momento de parar, optaram pelo recurso verbal.

Distribuo carrinhos para as meninas e peço para as acompanhantes segurarem na mão das meninas para auxiliar na hora da estátua. A música inicia; Ana (2;1;9) e Lis (2;0;8) andam com os carrinhos livremente pela sala, enquanto Tina e Cristina estão mais ao lado da roda. Luísa (1;8;25) e Isadora caminham de mão dada com suas acompanhantes na volta do tapete. Quando interrompo o CD, ao invés de silêncio, ouço a voz de Cristina chamando atenção da filha para a estátua. Cristina então aproxima-se de Ana, acompanhando-a na atividade. Lis continua caminhando sozinha. Na segunda estátua, ouço a voz de Tina dizendo: “Oh, parou”. Isadora pára e bate o carrinho no chão conforme proposto. Na terceira estátua, Isadora e Ana fazem o movimento, Lis sai caminhando e batendo seu carrinho (DDV p. 278, GD-E12).

O Música para Bebês marca o início do desenvolvimento dos bebês. Assim, eles concluem o projeto, mas não concluem esse processo. Os adultos precisam estar cientes disso para que possam acompanhar as conquistas do seu bebê, respeitando a individualidade de cada um. O próximo excerto é da frase de cumprimento dos bebês no último encontro do projeto. Podemos observar que um bebê está correndo pela sala, outro está no colo da acompanhante, outro no meu colo. Os adultos estão tranquilos, participam da atividade, incentivam seus bebês a participar também, mas respeitam o foco de atenção e desejo deles.

Começo o Oi, cumprimentando Isadora. Lis (2;0;15) está correndo na volta do tapete. Fabi acena para ela, chamando sua atenção para o Oi. Matheus (2;2;23) está no colo de Inês com o dedo na boca. Luísa A. (1;11;26) está sentada no meu colo, me inclino na hora de cumprimentá-la, Simone acena sorrindo para ela (DDV p. 279, GD-E13).

Nos momentos finais do projeto, Liane resume o envolvimento desse grupo no trabalho e nas relações interpessoais.

Depois de entregar todas as lembranças, digo: “Então, tá na hora do nosso último Tchau”. Liane fala: “Ah vou chorar” (DDV p. 284, GD-E13).

Encerro esta parte com o exemplo de um adulto aprendendo. O pai de Ana não pôde acompanhá-la em todos os encontros, mas eventualmente nos fez uma visita, em que se mostrou engajado em aprender nossas canções.

Ouçó a voz mais grave do pai de Ana (1;10;17) aprendendo a canção. Ele canta os finais de frase e balança a cabeça no ritmo, mostrando-se empenhado em aprender (DDV p. 222, GD-E1).

Esse exemplo deixa evidente que, no Música para Bebês, todos os participantes ensinam e aprendem na vivência das relações interpessoais. Dessa forma, o projeto marca não apenas a vida dos bebês, mas também a dos adultos presentes.

4.2.4. O Processo do Desenvolvimento Musical

O desenvolvimento musical do bebê acontece no contexto das relações interpessoais, ou seja, na observação do outro, na repetição das ações do outro e na modificação dessas ações. Após ter refletido sobre as relações interpessoais nos encontros do Música para Bebês e o modo como se dão tais relações ao longo do projeto, bem como sobre a postura dos adultos ao longo dos quatro módulos, quero agora me deter no desenvolvimento musical do bebê, isto é, nos modos de interação entre bebê e objeto musical.

4.2.4.1 Da Observação à Apropriação das Ações

No início do projeto, os bebês apresentam características próprias da fase denominada por Piaget de primeiras adaptações adquiridas, a saber, uma fase de organização dos reflexos. Podemos observar alguns bebês nas primeiras buscas orientadas, seguindo objetos com os olhos ou procurando a origem dos sons. Outros bebês já evidenciam características da fase seguinte, buscando conservar resultados interessantes descobertos por acaso na ação sobre o meio externo. Não estou aqui classificando os bebês em etapas, mas apenas relacionando as características observadas nos bebês com as fases descritas por Piaget. Como vemos nos exemplos, bebês mais velhos também se detêm na observação de objetos ou na busca da origem dos sons, mesmo apresentando características próprias das outras “fases” de Piaget. A esse respeito, o próprio Piaget (1990, p.98), refere o papel fundamental da inteligência sensório-motora durante toda a vida:

Ora, a inteligência sensório-motora que coordena, durante os dois primeiros anos, as percepções e os movimentos, até culminar na

construção do objeto permanente, do espaço prático e das constâncias perceptivas da forma e das dimensões, conserva igualmente um papel fundamental durante o resto do desenvolvimento mental e até no próprio adulto (...) a inteligência sensório-motora perdura, contudo, durante a existência toda(...).

O movimento de braços e pernas foi observado desde o primeiro encontro em alguns bebês. Segundo Klaus e Klaus (1989), os bebês movem-se em padrões bastante definidos quando estão no estado alerta e sem chorar. Esses autores compreendem o movimento dos bebês através do conceito de emparelhamento, isto é, a comunicação humana através de movimentos, o que resulta em uma espécie de dança. Creio que o movimento dos bebês observado nos nossos encontros pode ser explicado através desse conceito, sendo uma resposta às falas dos acompanhantes ou à minha própria fala. Por meio do movimento, os bebês participam do diálogo, reproduzindo, com o corpo, elementos percebidos na linguagem oral como os acentos e as mudanças na altura sonora.

Entretanto, como explicar seus movimentos durante as audições musicais instrumentais? Podemos dizer que é evidência do diálogo entre o bebê e a música, mas, não podemos comprovar se os movimentos têm correspondência com algum elemento musical específico, tal como foi verificado com relação à fala. Condon e Sander (apud Klaus e Klaus, 1989) verificaram através de microfilmagens que os movimentos do bebê correspondiam à entonação do discurso. Para verificar correspondências com a música, seria necessária outra abordagem dos dados, utilizando, por exemplo, o sistema de microfilmagem.

Parece-me que o emparelhamento também pode ser considerado uma modalidade de percepção amodal. Segundo Stern (1992), percepção amodal é a capacidade do bebê de “transferir uma experiência perceptual de uma modalidade sensorial para outra” (p. 42). Penso que, nos movimentos de braços e pernas, os bebês estão transferindo sua percepção auditiva para a modalidade cinestésica.

Ainda que desconheçamos quais são os elementos específicos que o bebê transfere (ritmo ou intensidade ou altura, etc.), podemos inferir que é uma percepção amodal, na medida em que os movimentos surgem como uma resposta aos sons. Seguem alguns excertos sobre a observação dos bebês e sobre os movimentos de braços e pernas.

Enquanto Marília fala, Bruna (0;4;26) movimenta pernas e braços. Lucca (0;4;14) e Mariana (0;2;10) observam o ambiente e Lis (0;4;9) brinca com a bonequinha (DDV p. 5, GA-E1).

Mariana (0;2;10), Lis (0;4;9), Bruna (0;4;26) e Lucca (0;4;14) estão acordados e deitados, movimentam braços e pernas, olham para os lados, para trás. Alice (0;1;17) e Carol (0;1;15) estão dormindo. Clara (0;3;12) está sentada no colo de seu pai. Henrique (0;4;11) não faz movimentos, está deitado, mas não sei se está dormindo (DDV p. 6, GA-E1).

Nos dois exemplos seguintes, o olhar atento dos bebês e o movimento de braços e pernas está relacionado aos sons, possivelmente como uma resposta de emparelhamento ou de transferência da percepção sonora para o movimento. A primeira cena é de audição musical na qual os bebês parecem dançar com seus movimentos de braços e pernas. A segunda cena descreve Mariana, que muda a posição corporal ao ouvir o som da minha voz, também evidenciando uma resposta cinestésica à percepção sonora.

Exceto Carol (0;1;22), que está dormindo, todos os bebês estão ouvindo tranqüilamente, não há choros e há muito movimento de braços e pernas, parece que estão dançando (DDV p. 21, GA-E2).

Quando começo a falar, Mariana (0;7;11) vira-se imediatamente na minha direção, depois volta a envolver-se com um brinquedo, aumento a intensidade da voz e ela volta a me observar, desta vez por um tempo maior (DDV p. 71, GB-E1).

Além da observação e dos movimentos de braços e pernas, a “imitação” – primeiro de expressões faciais, depois das ações e, mais tarde, da fala dos adultos – marca o processo de construção do conhecimento do bebê. A imitação de expressões faciais foi verificada em bebês recém-nascidos e está amplamente descrita na literatura da área, sendo referenciada também por Stern (1992). Segundo Piaget (1964), a imitação não é um mecanismo inato dos bebês, e sim algo a ser construído, como a inteligência. Para esse autor, a inteligência sensório-motora está relacionada à incorporação de objetos aos esquemas (assimilação) e à conseqüente acomodação dos esquemas aos objetos. No equilíbrio entre essas atividades, está o que Piaget chama de adaptação inteligente. A imitação vem a ser o predomínio da acomodação sobre a assimilação: aí está a sua estreita relação com a inteligência.

Na obra *A formação do símbolo na criança* (1990), Piaget detalha a gênese da imitação que vai da preparação reflexa à imitação diferida. Na preparação reflexa não há imitação, mas sim “o deflagrar do reflexo por um excitante externo” (p. 21). Segue uma fase de imitação esporádica, na qual a criança só imita quando o modelo é análogo aos resultados a que ela própria chegou, isto é, análogo a um esquema circular já adquirido. Na terceira fase, a criança realiza a imitação sistemática de sons pertinentes à própria fonação e de movimentos executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para ela (como movimentos de mãos). Nas próximas fases, ela imita movimentos não-visíveis no próprio corpo (movimentos da boca, por exemplo) e novos modelos. Finalmente, na sexta fase, há o início da imitação representativa ou imitação diferida, em que “a primeira reprodução do modelo não se faz mais necessariamente em presença do mesmo, mas na sua ausência e após um intervalo mais ou menos longo de tempo” (p. 81).

A criança, nessa etapa, é capaz de imitar interiormente os modelos, o que marca o início do nível da representação.

O processo descrito por Piaget da gênese da imitação na criança foi importante para a compreensão dos dados desta pesquisa. Esse autor mostrou-se preocupado com alguns manejos que são bastante comuns na relação do adulto com o bebê, em que o adulto, muitas vezes inconscientemente, procura estimular seu bebê com brincadeiras do tipo: “Onde está o nariz do bebê? E a boquinha? E o olhinho?”, ou “Como faz o gatinho? E o cachorrinho?”. Nesse contexto, na referida obra, Piaget diferencia a imitação pura, verdadeira, vinculada ao prolongamento da acomodação, da “pseudo-imitação”, que não é duradoura e depende da reapresentação do estímulo. Nesse ínterim, ele menciona (op. cit. p.34):

Tivemos precisamente o maior cuidado, desde o início das nossas observações, em eliminar, na medida do possível, a intervenção do adestramento. Foi por isso que, subtraídos a certas influências adultas (jogos sugeridos, etc.) e, em particular, à mania pedagógica das babás, os nossos três modelos apresentaram um progresso na imitação muito mais lento e mais regular do que é o caso dos bebês deformados incessantemente pela influência das pessoas que os cercam.

Piaget critica certos tipos de intervenção por parte do adulto, denominando as imitações decorrentes dessa intervenção de “imitação por adestramento”. Não obstante, em outros trechos de sua obra, ele afirma “a necessidade de uma aprendizagem da imitação, sobretudo quando se trata dos movimentos não-visíveis do corpo do sujeito” (p. 59). Piaget não descarta, portanto, a presença ativa do adulto que desafia o bebê (prática que ele próprio desenvolveu com seus filhos), porém critica aquela intervenção em que o adulto faz do bebê uma espécie de “macaquinho” em jogos de estímulo-resposta.

As afirmações de Piaget levaram-me a refletir mais uma vez sobre nossa prática no projeto Música para Bebês. Algumas pessoas, talvez por não terem um

conhecimento mais aprofundado da teoria piagetiana nem dos objetivos do projeto, podem prejudicá-lo uma proposta de adestramento. Entretanto, nos desafios que propomos nas atividades durante os encontros, não esperamos dos bebês uma resposta dirigida e fechada, e sim *uma* resposta. Assim, ao receber um chocalho, por exemplo, não condicionamos os bebês a sacudirem de um mesmo modo ou num ritmo específico, o que seria uma resposta dirigida e fechada. Ao contrário, esperamos que os bebês respondam de alguma maneira, seja observando atentamente o material, colocando-o na boca, jogando-o no chão, sacudindo-o, etc. Entendemos que as respostas do bebê dão provas de que ele está interagindo, de que está percebendo que há um adulto interessado nele e de que está percebendo o entorno. Ainda que suas respostas possam apresentar-se como “pseudo-imitações” inicialmente, isto é, não como um prolongamento da acomodação, são relevantes pelo seu valor social e afetivo.

No exemplo que segue, Mariana evidencia sua percepção dos movimentos da boca de Liane:

Os olhos de Mariana (0;2;10) estão fitos em mim e Liane (estamos falando), e a mão está na boca. De repente, ela abre a boca e parece imitar o rosto de Liane falando (DDV p. 6, GA-E1).

Nesse exemplo, parece que Mariana percebe que a boca é o elemento em evidência no meu rosto e no de Liane, pois é a boca que se move, que produz sons. Talvez, numa percepção amodal, ela coloque a mão na própria boca para em seguida imitar a expressão facial de Liane. Segundo os achados de Piaget, nessa fase os movimentos do rosto não são visíveis pela criança (1990, p. 35); contudo, creio que hoje, possivelmente em decorrência dos estudos recentes das capacidades dos bebês, os pais e os adultos em geral estejam buscando uma maior interação entre eles e seus bebês, procurando olhar seus bebês, conversar com eles e tocá-los. Talvez essas ações promovam uma aceleração no processo

da imitação e do desenvolvimento dos bebês, permitindo que eles percebam mais precocemente alguns elementos, como a boca, no exemplo de Mariana ou, como referido por Piaget, trata-se de “pseudo-imitações”.

Posteriormente, com o surgimento da linguagem verbal, observei as crianças repetindo frases que eu costumava dizer, reproduzindo inclusive a entonação da minha fala. Nos dois exemplos que seguem, aparecem frases comuns como “Oi” e “Muito bem”. Possivelmente essas palavras já pertenciam ao repertório das crianças, que, ao ouvi-las, conseguem repetir na mesma entonação, evidenciando uma imitação, como descrito por Piaget:

(...) os sons e os movimentos novos, mas comparáveis com os que a criança percebeu em si mesma, provocam logo um esforço de reprodução. (...) Nesse sentido, a imitação do novo prolonga, indubitavelmente a do conhecido; ambas supõem uma assimilação prévia, o que, aliás, é evidente, porquanto não poderia haver acomodação se não existissem esquemas suscetíveis de acomodação e o exercício desses esquemas pressupõe a assimilação (op. cit., p. 70).

Falo Olá (em terça descendente) Luísa (1;2;12) parece imitar o intervalo melódico falando I-a, ela fala duas vezes e depois balbucia outras coisas como se estivesse xingando o brinquedo... (DDV p. 177, GC-E7).

Depois desta atividade, Luísa A. (1;9;10) disse: “Muito bem!” imitando o que eu costumo dizer (DDV p. 235, GD-E3).

Alguns adultos referiram a importância do projeto para a formação de hábitos, como guardar os brinquedos. Essas colocações despertaram minhas atenções, principalmente porque este não é um objetivo explícito do projeto. Entretanto, pelo fato de utilizarmos diferentes materiais num mesmo encontro, os bebês vivenciam o “guarda-guarda” (como alguns adultos denominam o momento de guardar materiais), inúmeras vezes ao longo do projeto. Assim, aos poucos, as

crianças começam a reproduzir também essa ação de guardar. Percebendo que, ao final da atividade, os materiais sempre são recolhidos, algumas crianças até mesmo se voltam mais para a ação de guardar do que para o uso do material propriamente dito. Contudo, as crianças, desde muito cedo, evidenciam seus desejos, como no exemplo de Mariana, que não queria guardar o brinquedo, e de Luísa A., que desejava ficar com o brinquedo e tocar o piano ao mesmo tempo.

Então convido o grupo para guardar os brinquedos, a bolsista pega a caixa e Lis (1;9;16) a acompanha até a roda. Lucca (1;9;18) logo procura um brinquedo para colocar na caixa, Mateus (1;11;24) e Carol (1;6;22) também. Alberto (1;9;6) percebe que estamos recolhendo os materiais e começa a chorar (DDV p. 217, GD-E1).

Coloquei a caixa no tapete e as crianças estão guardando brinquedos, enquanto eu retiro alguns colchonetes que estão sobrando. Lis (1;9;30), Lucca (1;10;1) e Mateus (2;0;7) estão guardando rapidamente. Mariana (1;8;) segura um brinquedo, ela não ajuda a guardar e se recusa a guardar este brinquedo que é um sapinho verde. Quando percebe que é sua vez, ela diz forte: “Não, não quero”. E senta no colo de Martina. Converso com ela. E, em seguida, ela decide guardar. (DDV p. 229, GD-E3).

Então convido as crianças para guardar os brinquedos. Lucca (1;11;27) vem rápido para guardar a bolinha. Mariana (1;9;26) e Isadora também ajudam. Mariana muito rápida e Isadora mais devagar. Converso com Isadora elogiando as chuquinhas do seu cabelo. Luísa A. (1;11;5) pega o brinquedo amarelo (o maior) para guardar e Luísa A. estende as mãos, pedindo o brinquedo de volta (...) Luísa A. também vem para perto do piano, ela carrega o brinquedo que não quis guardar. Como é um brinquedo grande, Luísa A. percebe que não consegue tocar piano e segurar o brinquedo e volta para a roda, entregando o brinquedo para

Simone. Em seguida, ela vai novamente para o piano e mostro um lugar para ela tocar também (DDV p. 261, GD-E10).

As observações destacadas apontam que os bebês evidenciam suas percepções de modo precoce, possivelmente antecipando as fases propostas por Piaget, e que ao longo do projeto imitam movimentos e expressões faciais dos adultos, a fala e sua entonação e também hábitos sociais, como guardar os brinquedos. Mesmo que inicialmente essas imitações ocorram através das interações afetivas e pedagógicas, à medida que o bebê vai desenvolvendo a inteligência, elas passam a ocorrer como um prolongamento da acomodação: primeiro “tateante e exterior”¹³ e depois interiorizada.

Gostaria de agora, focar diferentes momentos dos encontros do Música para Bebês, tomando como ponto de referência a rotina das atividades. Como foi dito anteriormente, os encontros seguem uma rotina e as atividades são repetidas de quatro a cinco vezes no mesmo módulo e lembradas nos módulos seguintes. Além disso, escolhi um repertório de canções que foram repetidas durante os quatro módulos para possibilitar a observação longitudinal do desenvolvimento dos bebês.

Em todos os encontros, colocamos alguns brinquedos no tapete da sala para que as duplas utilizem livremente antes de iniciarmos as atividades. Esses brinquedos são recolhidos antes ou depois do cumprimento dos bebês, atividade que sinaliza o início do encontro e que será abordada na seqüência.

¹³ Termo utilizado por Piaget na obra *A formação do símbolo*.

4.2.4.2 Oi Bebê¹⁴, Que Bom Que Estás Aqui...

Em todos os encontros do projeto, os bebês são cumprimentados com uma frase que é primeiramente recitada e, em seguida, cantada com acompanhamento de piano. A melodia é bastante simples, numa extensão de cinco graus da escala, e a harmonia inclui somente tônica e dominante.

PARTITURA 1 – Canção de Cumprimento e Despedida

Esther Beyer

The image shows a musical score for a song in 4/4 time, written in treble clef. The melody is simple, consisting of five notes: G4, A4, B4, C5, and B4. The lyrics are written below the notes. The first line of the score is for the greeting, and the second line is for the goodbye.

Oi be - bê que bom quees - tás a - qui

Tchau be - bê a - té se - mana que - vem

Esse cumprimento tem um significado muito grande para os adultos, que dizem utilizá-lo para ninar seus bebês, para acalmá-los e brincar com eles. Alguns adultos comentam que vêm para os encontros cantando a canção e mencionando o nome de todos os colegas do grupo, referindo que em momentos de choro intenso esta é a única canção que tranqüiliza seus bebês.

À parte os significados que a canção tem para os acompanhantes, podemos observar que gradativamente os bebês evidenciam um reconhecimento

¹⁴ O termo “bebê” é substituído pelo nome de cada criança na frase recitada e nas canções de cumprimento e despedida.

da frase recitada e da melodia, bem como um reconhecimento do nome próprio e posteriormente do nome dos outros bebês. Nos exemplos que seguem, apresento algumas respostas dos bebês no momento do cumprimento.

Marília também sorri bastante e move a cabeça conforme fala “Oi, Bruna” (0;5;5). Bruna, por sua vez, move as pernas no ritmo aproximado de “que bom que estás aqui” (DDV p. 15, GA-E2).

Carol (0;2;19) está com os olhos fechados, não sei se dorme, pois se movimentou ao ouvir o Oi. Na primeira parte da frase, “Oi, Carolina”, pode-se perceber seu movimento de pernas correspondente à entonação da fala (DDV p. 42, GA-E6).

Pauline (0;9;24) com a perna direita acompanha a frase “Oi, Joel, que bom que estás aqui, Oi, Pauline”. Depois pára (DDV p. 73, GB-E1).

Aqui, há exemplos de “emparelhamento” do movimento de Bruna à fala da mãe, observado no segundo encontro; de Carol (que é mais nova) no sexto encontro e de Pauline no primeiro encontro do módulo B. Segundo Klaus e Klaus (2001), esse tipo de resposta não-verbal também é encontrada nos adultos, e sua existência nos bebês indica que eles “estão se preparando para conversar muito antes de poder falar alguma palavra” (p. 66). Assim, ao acompanhar o “Oi” com movimentos de braços e pernas, Bruna, Carol e Pauline estão preparando-se para, posteriormente, recitar essa frase e cantar essa melodia.

Nessa preparação anterior à fala e ao canto, temos ainda o que Barceló (2003) denominou “exercícios do aparelho fonador”, presentes no primeiro ano de vida do bebê, na fase por ele denominada de “pré-musical”. Os balbucios

pertencem a essa fase, e o exemplo seguinte inclui os balbucios, além do movimento corporal.

Marília está de pé quando cantamos para Bruna (0;5;19). Marília acena para ela, que se movimenta rapidamente e balbucia. Ana (0;6;) estava deitada sem se mover até então. Quando escuta seu nome, ela levanta as duas pernas e movimenta-se, depois pára (DDV p. 32, GA-E4).

Conforme Barceló, fundamentado em Piaget (1987), nesse exemplo, a voz dos adultos possivelmente tenha deflagrado os reflexos fonadores de Bruna e ela está exercitando-os. No mesmo excerto, Ana parece reagir corporalmente ao ouvir o próprio nome. Pode ter sido uma ação fortuita, como pode ter sido um indício de reconhecimento. Ações semelhantes, indicando reconhecimento, foram observadas também em outros bebês, como vemos nos exemplos que seguem, e tornam-se mais nítidas à medida que eles vão crescendo.

Quando Lis (0;5;20) escuta seu nome, ela sorri e vira o rosto para sua mãe. Os outros acompanhantes percebem sua reação e sorriem felizes ao ver uma resposta. (...) Clara (0;4;23) também movimenta o corpo e mostra uma expressão facial sorridente ao ouvir seu nome. Francis estimula isto, pois também se aproxima e toca nela quando chega a sua vez (DDV p. 52-53, GA-E7).

Ana (0;10;11) está de joelhos, de frente para a mãe, olhando para Joel (0;8;15), que chora. No exato momento em que falo Oi, Ana volta seu rosto para mim e me olha atentamente (DDV p. 72, GB-E1).

Então começamos os cumprimentos. Bruna (0;10;6) está sentada no colchonete apoiada nas pernas de Sandro. Enquanto falamos, ela olha para os

lados, atenta, parece saber que o Oi é para ela. Lis (0;9;17) está novamente de pé, tentando caminhar, sorri quando é cumprimentada (DDV p. 83, GB-E2).

Essas indicações de reconhecimento do som também foram descritas por Barceló (2003) na segunda etapa da fase pré-musical, denominada por ele “primeiras adaptações ao mundo sonoro”. Segundo Barceló, isso acontece porque o bebê, nessa etapa, pode coordenar suas ações através das reações circulares primárias e buscar a fonte sonora pelo movimento dos olhos e da cabeça.

Aos poucos, além dos sinais de reconhecimento, os bebês começam a acenar, reproduzindo o movimento que os adultos fazem durante o cumprimento, ou batem palmas, reproduzindo uma ação comum dos adultos desse grupo diante de qualquer música.

Os bebês ainda estão nas bolas, recitamos o Tchou para (...) Bruna (0;6;9) (ela movimentava o bracinho como se estivesse acenando). (...) Começo a tocar. Bruna novamente faz um esboço de Tchou com a mão (DDV p. 58, GA-E7).

Ana (0;10;11) senta-se bem firme e bate palminhas, depois acena olhando para o grupo (DDV p. 71, GB-E1).

Ana Carolina (0;10;18) ri e bate palmas no seu Oi, tem a boca bem aberta, mas não consigo identificar se ela produz sons, pois a sonoridade do grupo é mais forte (DDV p. 83, GB-E2).

Começamos o Oi cantado. Lívia (0;9;10) agora está de frente para a câmera e acena. O pai de Joel (0;9;12) balança os braços dele para cima e para baixo, alternadamente. Lívia bate palmas, movimentava os braços, olha para a

câmera muito feliz, observa os cabelos de Tina, estende a mão para tocar neles (DDV p. 105, GB-E5).

Luísa (0;8;5) está com a mão direita bem levantada, olhando para o alto também. Antes de fazer este movimento, ela observava Liliana acenando. Me parece uma reprodução do gesto, Luísa não sorri e não olha para alguém enquanto faz o movimento. Me parece que ela reproduz o gesto pensando: “O que é isto que eles fazem enquanto cantam?” Luísa ainda olha para trás e vê sua mãe acenando também. Quando cantamos o Oi para ela, Luísa movimentava os dois braços e logo pára (DDV p. 128, GB-E10).

Segundo Piaget (1990, p. 41), nessa fase, a criança

(...) é capaz de imitar todos os movimentos das mãos que ela executa espontaneamente, por mero interesse desses movimentos, com exclusão daqueles que estão inseridos em totalidades mais complexas e que seria necessário diferenciar a título de esquemas independentes para poder copiá-los.

Bruna, que desde o início do projeto mostrou-se muito voltada para o movimento corporal, é a primeira a reproduzir um esboço do movimento de acenar, ainda no módulo A (primeiro excerto). Possivelmente, conforme afirma Piaget, ela está imitando o gesto porque já havia assimilado esse esquema e o faz pela necessidade do exercício, e não por um significado extrínseco. Como refere Piaget, “é indispensável que haja assimilação do modelo a um esquema espontâneo, só a existência de esquemas de assimilação permitem aos sujeitos, simultaneamente, reconhecerem e prolongarem em imitação, propriamente dita, a acomodação que aquele provoca” (op.cit., p. 44). Os demais bebês percorreram esse mesmo processo, porém em tempos diferentes. Conforme os excertos, vemos que ações como acenar ou bater palmas foram mais freqüentes a partir do segundo módulo.

Outro aspecto que despertou minha atenção diz respeito ao final dos encontros, quando observei que os bebês estavam mais agitados e chorosos. Nesse momento, o som do piano introduzindo a canção de despedida (cuja melodia é idêntica à do cumprimento, porém o texto diz: “Tchau bebê até a semana que vêm”), propiciava a diminuição do choro, o silêncio e a atenção.

Começo a tocar a melodia do Tchau, semelhante à do Oi na região aguda do piano, o choro diminui (DDV p. 15, GA-E1).

Há um “coro” de choro na sala. Livia (0;10;8) agora está sentada na perna de seu pai, e acena para todos no Tchau. Mariana (0;9;6), Joel (0;10;10) e Lucca (0;11;7) choram. Começo a tocar a canção do Tchau no piano, e o choro cessa (DDV p. 125, GB-E8).

Esse “efeito calmante” da melodia do cumprimento e da despedida foi observado também em outros grupos, tendo efeito semelhante no início de outras músicas, em CD ou no piano.

No exemplo seguinte, Pauline, ao ouvir o Tchau, conclui suas explorações e aproxima-se da mãe. Parece que essa canção, após alguns encontros, começa a ter um significado afetivo para os bebês, indicando o final do encontro, a hora de ir embora, o momento de parar com as explorações individuais e de voltar-se novamente para o acompanhante.

Começamos a falar o Tchau para Joel (0;9;5), depois para Ana (0;11;1) que levanta, olha para Tina e bate palmas. Quando falamos para Pauline (0;10;14), ela engatinha de volta até sua mãe, pois estava do outro lado do tapete. A mãe de Joel balança durante o Tchau cantado. Pauline e Clara (0;9;3) tocam maracas (DDV p. 104-105, GB-E4).

Essa possível relação da canção de despedida com o final do encontro foi observada também em outros bebês, como mostram os exemplos que seguem. Nestes exemplos, mesmo envolvidos em suas explorações e descobertas do espaço, ao ouvir a canção, os bebês param o que estão fazendo e passam a balançar o corpo ou a movimentar as mãos, como se estivessem acenando. O silêncio nesse momento, contrastando com os momentos anteriores, também evidencia a atenção focada dos bebês durante a canção.

Os bebês estão bastante agitados, tentando engatinhar, movimentando-se bastante, dando pouca atenção ao Tchou recitado. Vou até o piano para tocar o Tchou. Ana (1;13) acena para os colegas e Clara (0;11;5) bate palmas, ambas estão fora do tapete, estavam engatinhando pela sala. Lívia (0;11;5) está no centro do tapete, balança todo corpo com a música, tem a mão bem aberta, como se estivesse acenando, mas não está atenta a isso, está envolvida em movimentar o próprio corpo. Mariana (0;10;3) também está mais ao centro, longe da mãe e balança o corpo para cima e para baixo no ritmo da música. Carol (0;9;8) também tem a mão bem aberta, embora não faça o movimento de acenar (DDV p. 137, GB-E11).

As crianças estão deitadas, recebendo massagem com bolinhas e brincando com os bichinhos treme-treme. Há silêncio. Assim que termina a música, eu começo a tocar o Tchou. Todos estavam tranquilos durante o Tchou, ouvindo a canção e brincando ainda com os materiais do relaxamento (DDV p. 212, GC-E12).

Essas reações indicativas de reconhecimento de uma canção ou de um som familiar também foram referidas por Seeliger (2004) em seus grupos para pais e bebês na Alemanha. No exemplo seguinte, além da diminuição do barulho, típica do início do Tchou, surge a palavra, ou o esboço dela, “Tau Tau”. Este é um excerto do primeiro encontro do módulo C, período em que os bebês começam

utilizar algumas palavras ou frases para comunicar-se. Beyer (1994), que em sua pesquisa atribuiu a gênese do canto e da fala a uma mesma raiz, da entonação, descreveu, nesse mesmo período (em torno de um ano e meio), o uso de onomatopéias na fala (como o “tau tau” de Luísa A.) e de fragmentos de frases na reprodução de uma canção.

Começo a falar o Tchou e o barulho diminui, Luísa A. (1;3;25) acena, ela está no centro da roda quando falamos o Tchou para ela, depois ela se vira para os outros colegas com o braço bem estendido e continua acenando. Parece falar “Tautau, tautau” (DDV p. 148, GC-E1).

A música de cumprimento, por sua vez, chamou a atenção dos bebês semelhantemente ao Tchou, mas não desde o início do projeto e sim, a partir do módulo B. Nessa ocasião, a canção de cumprimento não apresentou a mesma função tranquilizadora que fora observada anteriormente com relação ao Tchou, mas pareceu despertar a atenção dos bebês através do olhar direcionado para o piano e da diminuição dos movimentos, gerando uma expectativa com relação aos próximos acontecimentos.

Falo que agora vamos cantar e me dirijo até o piano. Então Ana (0;10;11) olha para mim (no piano) e começa a tocar um chocalho de brinquedo que tem na mão, eu ainda não toquei o piano, ela movimentava vigorosamente os dois braços e parece sorrir. Quando faço o primeiro acorde (Dó maior), ela pára e fica olhando, com um olhar bastante observador, continuamos cantando para Joel (0;8;15). O olhar de Joel é diferente do olhar de Ana. Ana parece dizer “Ó, a música”. Joel olha para os lados, não tem um olhar fixo, parece querer saber o que é isso que estão fazendo (DDV p. 73, GB-E1).

Vou até o piano. Quando Livia (0;8;27) escuta a primeira nota, ela vira o rosto em direção ao piano e abre a mão, como se fosse acenar, de fato ela parece acenar enquanto cantamos (DDV p. 89, GB-E3).

Além da percepção sonora, exemplificada acima, a partir do módulo B, torna-se bastante comum o acompanhamento da canção com palmas e os aplausos no final da canção. Durante a canção, alguns bebês, como Ana no excerto que segue, acompanham a música balançando o corpo todo: parece que a interação bebê-música é tão intensa que necessita de todo o corpo para ser expressa. Esse “balanço do corpo como um todo” chamou minha atenção em vários momentos durante a observação dos vídeos. Penso que se, por um lado, às vezes parece faltar aos bebês coordenação e especialização dos movimentos, por outro, eles demonstram um senso de totalidade, de um eu nuclear integrado (Stern, 1992), que o adulto parece já ter perdido na sua insistente busca pela “fragmentação”. Fragmentação esta que inclui o eu, as relações, o saber, e expressa-se em movimentos mecânicos, desprovidos de significados e emoções. Como exemplos de “fragmentação do movimento”, posso citar tanto um pianista cujos movimentos não expressam as nuances da obra em execução, como uma mãe que, ao alimentar seu bebê, movimenta-se mecanicamente, sem “sintonizar-se afetivamente”¹⁵ com seu bebê. Exemplos:

Enquanto me levanto para tocar, Ana (0;11;1) já começa a bater palmas, ou sabe que vamos cantar, ou comemora o final do Oi recitado, imitando os adultos deste grupo, que freqüentemente comemoram inícios e finais de atividades. Quando começo a tocar, além das palmas, ela balança o corpo, dança no colo da mãe. Vira-se e pára os movimentos, olhando na direção do piano exatamente na primeira palavra da canção, “Oi”. (...) Cumprimentamos Luísa, Lucca, a câmera

¹⁵ Stern (1992).

foca Ana Carolina, que continua batendo palmas e dançando no colo da mãe (DDV p. 96, GB-E4).

Vou até o piano e começo a tocar. No mesmo momento em que começo a tocar, Ana (0;11;22) passa a acompanhar a melodia com palmas (DDV p. 112, GB-E6).

Pauline (0;11;11) bate palmas durante o seu cumprimento, acompanha o ritmo da fala. Interessante que Rosana estimula a primeira palma, segurando e aproximando as mãos de Pauline, depois ela continua sozinha. Luísa (0;7;14) sorri enquanto é cumprimentada (DDV p. 116, GB-E7).

Pauline (1;0;2) acompanha a música batendo as mãos nas pernas alternadamente (DDV p. 128, GB-E10).

Vou até o piano para cantarmos. Ana (1;1;17) continua acenando. Mariana (0;10;17) sorri, ela olha atentamente para ver para onde estou me dirigindo e dá um grito: Ah (descendente e diminuindo) quando percebe que estou indo para o piano. Lucca (1;0;18) acompanha o Oi com palmas, Mariana também em um trecho. Ana continua acenando e Lucca está bastante sorridente (DDV p. 138, GB-E12).

Nesses excertos, os bebês manifestam corporalmente a sua percepção sonora, o reconhecimento de que se trata de uma canção conhecida e também a identificação do seu nome. Assim, o balanço corporal, as palmas, os acenos de mão e os sorrisos expressam o significado que essa canção tem para os bebês nessa etapa do projeto. Seeliger (2004) também descreveu a presença de movimentos corporais “agitados” nos bebês e a expressão de alegria em seu rosto, em especial ao ouvir uma música ou verso previamente conhecido por eles.

Ainda a respeito das evidências de reconhecimento dos bebês, o exemplo seguinte permite algumas reflexões. Quando iniciamos o módulo C, tivemos uma troca de sala. Os bebês que haviam participado do módulo A e B apresentaram, no primeiro encontro, uma postura semelhante à postura de bebês novos. Como mostra o exemplo, os bebês, em sua maioria, mostraram-se mais observadores, cautelosos. Na ocasião, Luísa A. é a colega nova, e os demais bebês já haviam participado dos módulos anteriores; entretanto, sua postura é bastante semelhante à de Luísa A..

Estamos em outra sala (31). A luminosidade está diferente e parece que há maior reverberação sonora. (...) Cumprimentamos Ana Carolina (1;5;16), que está séria e observadora, praticamente não se move. Luísa (1;1;1) está de pé no colo da avó, Patrícia está ao seu lado, ela está como Ana, séria, observadora, sem movimentos. Bruna (1;5;4) está no colo do pai, ela levanta a mão como se fosse acenar, mas coloca a mão na boca (Sandro percebe a intenção da filha e sorri), também está séria e observadora, mas movimentada-se, o movimento sempre foi uma característica de Bruna: ela se levanta durante o Oi, mas não se afasta do pai. (...) Ouço o choro de Lucca (1;4;17), mas não posso vê-lo. Lis (1;4;15) também está séria e observadora (...). Luísa A. (1;3;25) está como os demais bebês; durante seu cumprimento, observei um movimento muito sutil de pés, o resto do corpo está estático. Lucca continua chorando bastante, está abraçado em Liliana, de costas para o grupo, chora enquanto é cumprimentado. Mariana (1;2;16) está com a boneca Mônica na mão, durante seu cumprimento ela parece sorrir e balançar o corpo, inclina-se como se fosse engatinhar e faz um balbúcio bem forte, que é respondido por Martina. Nesse grupo, parece ser a criança mais à vontade nesse primeiro momento, e não sentou no colo de Martina, mas na sua frente. Todos os acompanhantes acenaram durante o Oi para seus bebês (DDV p. 142, GC-E1).

Dessa postura de estranhamento dos bebês podemos inferir que já havia um reconhecimento do local do encontro, sua forma, sua luminosidade, sua mobília, etc. Assim, a mudança de sala causou, nos bebês vindos de grupos anteriores, uma reação semelhante à dos bebês novos. Esse fato, somado às observações de outros grupos com os quais trabalhei, onde, ao iniciar o módulo C, os bebês desde o primeiro encontro demonstram segurança para afastar-se do acompanhante e explorar a sala, sugere que os bebês identificam um espaço conhecido por eles e demonstram estranhamento frente ao desconhecido.

Outro aspecto importante sobre o módulo C é que a maioria dos bebês já é capaz de caminhar e correr, como referi anteriormente. Então, durante as atividades, muitas vezes os bebês estão caminhando na volta do tapete ou explorando a sala. Embora estejam muito envolvidos nas caminhadas e corridas, demonstram que estão “acompanhando” as atividades à sua maneira. É o que vemos no exemplo abaixo, em que Mariana demonstra que ouviu o Tchou ou que viu o grupo acenando e reproduziu essa ação durante sua caminhada.

Começamos o Tchou por Mariana (1;2;23), que está caminhando e acenando para os demais colegas (DDV p. 155, GC-E2).

Caminhar sozinhos, sentar em outro colchonete e fazer as atividades sem o auxílio direto dos acompanhantes, ou envolver-se em outras ações do seu próprio interesse e poder utilizar as primeiras palavras, revelam a maior autonomia dos bebês nessa etapa do projeto, como vemos também nos exemplos que seguem.

A gravação inicia quando estamos cumprimentando Mariana (1;3;13). Ela está no centro do tapete, de pé, olhando para alguém (não sei quem é) e acenando. Então cumprimentamos Ana Carolina (1;6;13), que também estava caminhando, mas agora sentou-se em um colchonete sozinha, bem afastada de

sua mãe. Somente elas estão na sala por enquanto. Quando termino de recitar o Oi, Mariana diz: “Oi”, duas vezes (DDV p. 171, GC-E5).

Bruna (1;6;15) está fora da roda, mas acena para o grupo quando ouve o Tchou. Luísa A. (1;5;6), depois de ouvir seu Tchou, vem para o meu colo sorrindo. Lucca (1;5;28) está deitado no tapete e Mariana (1;3;7) está arrastando um colchonete para o centro e senta no colchonete. Vou até o piano tocar e cantar o Tchou. (...) Bruna novamente acena na sua vez embora continue fora da roda (DDV p. 184, GC-E7).

Então Cristina e Ana (1;7;18) entram na sala, Luísa (1;3;3) continua no centro do tapete, quando elas entram, Luísa diz forte e cantado: “Oiii”. Digo então: “vamos começar pela Lis” (1;6;17). Mariana (1;4;18) pega um copinho de água levanta e fala: “água-água”. Durante o Oi, Mariana oferece água para Lis. Estende o braço e diz: “água-água” (repete várias vezes, não escuta seu cumprimento, está muito envolvida com a água) (DDV p. 199, GC-E10).

Desde o módulo B, eu já havia observado o olhar atento e curioso dos bebês ao piano quando eu me dirigia até ele para tocar. No módulo C, com a possibilidade do deslocamento autônomo, alguns bebês experimentam tocar comigo. O piano tem um interesse especial para eles, pois é grande, diferente dos outros materiais, produz som forte, está fora da roda e distante dos acompanhantes, permitindo as caminhadas. Houve momentos em que todos os bebês dirigiram-se até o piano, e outros, em que somente alguns bebês foram tocar, enquanto os demais envolveram-se em outras atividades.

Bem, finalmente começamos a cantar o Oi para Carolina (1;2;11). Lucca (1;5;7) caminhou para perto do piano e Liliana está com ele, segurando sua mão e

impedindo que ele toque. Então Livia (1;4;8) também vai até o piano e toca comigo e com Lucca (DDV p. 165, GC-E4).

Explico que vamos cantar o Tchou e Carol (1;2;11) já começa a acenar. Então chamo Lucca (1;5;7), Mariana (1;3;6), Carol e Ana (1;6;6) para tocarem piano comigo. Ana e Mariana não vêm. Lucca coloca as duas mãos sobre o piano e movimenta os dedinhos, Carol também (DDV p. 170, GC-E4).

Bruna (1;7;6) logo caminha até o piano. (...) Bruna está tocando comigo, ela usa uma mão como apoio no banco e a outra para tocar, bate com toda a mão nas teclas (como clusters). (...) Termino o Oi cantado, Mariana (1;4;18) ainda está de frente para Lis (1;6;17), observando-a. Bruna logo retorna para o colo do pai já que a música terminou (DDV p. 199, GC-E10).

Começo a tocar a melodia do Oi e Lis (1;9;30) se levanta e vai para o piano tocar comigo. Mariana (1;8;) começa a falar “a bola, a bola”, repetindo várias vezes, bem forte. Mateus (2;0;7) também levanta e corre na direção do piano, mas pára no limite do tapete e fica olhando com a mão na boca, pouco depois ele completa o trajeto e vai até o piano. Lucca (1;10;1) também corre até o piano. Quando terminamos de cantar o Oi, todos voltam para os seus lugares, Lis é a primeira a retornar (DDV p. 229, GD-E3).

Então vou para o piano tocar o Oi. Lis (1;10;26) levanta e me segue, um pouco relutante, parece me observar para ver se permito que ela toque comigo. Mariana (1;8;27) também vem. Lis olha para Mariana e começa a tocar e balançar seu corpo para cima e para baixo. Enquanto cantamos, eu arrasto o banco do piano mais para o lado, pois Carol (1;8;3) também decide vir tocar. E em seguida Lucca (1;10;30) também vem, segurando na mão de sua mãe. Liliana acompanhou Lucca até o piano e logo retornou para o seu lugar. Luísa A. (1;10;7)

e Isadora permaneceram sentadas até o final do Oi, mas depois de ouvir seu cumprimento Luísa A. levanta e também se aproxima do piano com um olhar curioso, parece querer descobrir porquê todos os colegas foram para lá (DDV p. 241, GD-E6).

Com relação ao uso do piano, retomo as idéias apresentadas anteriormente, de que não esperamos do bebê uma resposta específica como “tocar nas diferentes teclas movimentando os dedos”. Frente a esse material, os bebês podem dançar, tocar com as mãos nas teclas, na madeira ou nos pedais de metal, podem tocar com a mão em bloco ou movimentar os dedos, como mostram os exemplos citados. Entendemos que nesse momento é importante para o bebê ter a possibilidade de manusear o piano, explorar sua estrutura física, suas diferentes sonoridades e as diferentes formas de se obter os sons. Durante esses momentos de exploração, eles podem focar sua atenção na pessoa que está tocando, no modo como ela toca, e podem ainda fazer imitações desse modo de tocar. Entretanto, não há um direcionamento, ou, como citado por Piaget (1990), um “adestramento” dos bebês para uma única maneira de usar esse material. Entendemos que o manuseio de instrumentos sonoros, como bem afirma Maffioletti (2001), é de extrema importância para os bebês. Para essa autora, “as crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros” (op. cit., p. 131). Oportunizar às crianças a exploração do piano durante a canção de cumprimento e despedida é uma maneira de promover esse tipo de experiência concreta com as fontes sonoras sugerido por Maffioletti.

Neste ponto, considero imprescindível lembrar que cada bebê é um indivíduo com desejo e desenvolvimento diferente dos demais e que isso deve ser respeitado pelo adulto. O exemplo que segue mostra essa diversidade durante o início do cumprimento: duas crianças tocam piano, uma balança e parece cumprimentar um colega, uma apenas observa (este é um bebê novo no projeto),

uma caminha pela sala, outra está relaxada no colo do acompanhante e outra dorme.

Cumprimentamos Lucca (1;5;28). Ele e Mariana (1;3;27) estão de pé no piano, fora da roda, mas ainda não ouvimos o som do piano, eles só movimentam os dedos sem abaixar as teclas. Enquanto a câmera foca Mariana e Lucca, ouço uma criança falando “Oi”, acho que pode ser Luísa (1;2;12) que já havia falado anteriormente. Arthur (1;2;1) está no colo da mãe observando. Então começamos a ouvir o piano. Luísa balança ritmicamente durante o Oi. Bruna (1;6;15) está caminhando durante o Oi e Lis (1;5;26) está bem acomodada no colo de Fabi. Estávamos terminando de recitar o Oi e Simone entra na sala, com Luísa A. (1;5;6) dormindo no seu colo. (DDV p. 178, GC-E7).

Conforme o exemplo, promover experiências musicais aos bebês não é exigir que todos realizem as atividades, tanto menos que todos o façam ao mesmo tempo e da mesma maneira. Parece-me que a promoção de experiências musicais aos bebês pressupõe, por um lado, oferecer propostas adequadas e, por outro, “escutar as crianças, como permitir que tomem a iniciativa e, também, guiá-las de forma produtiva” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. xi)¹⁶.

Quanto ao uso do piano, no último módulo do projeto, as crianças continuam indo até lá para tocar comigo, algumas ainda caminham pela sala em explorações individuais; porém, de modo geral, parece que as crianças diminuem a intensidade das caminhadas e corridas e atentam mais para as atividades, como registrei na DDV:

¹⁶ Tais pressupostos caracterizam a abordagem pedagógica das escolas de Reggio Emilia, na Itália, a qual valoriza as crianças em sua individualidade e incentiva o seu desenvolvimento intelectual por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica.

As crianças estão próximas de seus acompanhantes e menos “aventureiras”. Ana (1;10;17) é que permaneceu no centro da roda até o momento em que sua mãe foi buscá-la. Mateus (1;11;24) estava com a mão na boca quando foi cumprimentado. Durante o cumprimento havia bastante silêncio, mesmo Alberto (1;9;6), que estava chorando, acalmou-se (DDV p. 218, GD-E1).

Lucca (1;10;8), Mariana (1;8;7) e Luísa (1;6;23) estavam ajudando a colocar os brinquedos dentro da caixa. Lis (1;10;6) e Luísa A. (1;9;17) estavam próximas, observando. Há bastante silêncio. Sento na roda e convido o grupo para dizer “Oi” para Luísa. Mariana sentou em uma cadeira da sala, atrás de Martina. Lis está caminhando. Vou até o piano e começo a tocar o Oi, Lis logo vai até o piano e toca comigo (DDV p. 236, GD-E4).

No módulo D, observei também algumas crianças cantando ou recitando o Oi. Os acompanhantes relatam que em casa observam com frequência seu bebê cantando, assim como na vinda aos encontros e principalmente na saída, depois das aulas. No entanto, durante os encontros, não observo muitos bebês cantando, talvez porque há uma quantidade de ruídos na sala, ou talvez porque eles realmente não o façam com tanta frequência nesse momento. Beyer (2004, p. 106) também referiu que “muitas vezes a criança assiste à aula sem esboçar movimentos ou sons relativos à música, porém, quando ela se encontra em casa, em meio a seu jogo, passa a cantar fragmentos das músicas cantadas em aula, ou mesmo começa a cantar improvisando e criando com suas próprias melodias”. Algumas vezes, contudo, o canto pode ser observado durante os encontros, como mostram os exemplos abaixo.

Então convido o grupo para cantarmos o Oi. Sento no piano e Luísa A. (1;11;12) é a primeira a vir me acompanhar, logo Mariana (1;10;2) também vem. Matheus (2;2;9) se arrasta no tapete e Luísa (1;8;18) balança para os lados e, pela

expressão facial, parece cantar. Mariana e Luísa A. continuam tocando piano comigo (DDV p. 267, GD-E11).

Uma das meninas recitou o Oi conosco. Quando vou para o piano, Lis (2;0;8) me acompanha e Luísa (1;8;25) passa a balançar o corpo no ritmo da música e depois balança os pés para cima e para baixo, também acompanhando a música. Luísa está novamente acompanhada pela prima. Durante o Oi cantado, também ouço uma criança cantando algumas sílabas. Lis tocou piano comigo durante todo Oi cantado e fechou a tampa do piano comigo quando terminamos de cumprimentar o grupo. Depois de fechar o piano Lis correu para o colo da mãe (DDV p. 273, GD-E12).

A respeito do canto, ou seja, da “reprodução vocal”, conforme definido por Beyer (1994), aproximadamente aos dois anos há uma ampliação do repertório vocal do bebê, sendo possível que eles reproduzam as canções de cumprimento e despedida, bem como outras músicas, cantadas durante os encontros ou do seu próprio contexto familiar.

Tendo em vista os exemplos citados, podemos afirmar que o momento do cumprimento e da despedida possibilita aos bebês vivenciar a música através da *apreciação* da frase recitada e da melodia cantada, da *execução* vocal da frase recitada e da canção, bem como da *exploração* do piano como instrumento de acompanhamento. Nessa vivência, os bebês do grupo experimental mostraram-se inicialmente mais observadores e, aos poucos, foram significando essa atividade, relacionando-a ao começo e ao final do encontro, identificando seu nome e o nome dos demais bebês. Esses sinais de reconhecimento e significação das canções de cumprimento e despedida também foram observados por Beyer (2004) nos grupos por ela atendidos. Além disso, Beyer (op. cit., p. 105) refere que “os bebês, gradativamente, vão aprendendo a seqüência da rotina”, corroborando

a idéia de que eles percebem, por exemplo, que o encontro está iniciando ou terminando, como aponte nos exemplos descritos.

Na interação musical, o corpo do bebê parece manifestar-se como uma totalidade no balanço durante a canção. As palmas, que são uma resposta freqüente em diferentes bebês, podem sinalizar a percepção visual da ação dos acompanhantes e a percepção auditiva da pulsação, numa resposta de “emparelhamento” do corpo do bebê ao ritmo musical, na gênese da noção de pulsação e ritmo.

Assim, esse ritual de início e fim contribui para a construção do conhecimento musical dos bebês, e para a formação do eu, como um indivíduo único e pertencente a um grupo social. Numa atividade aparentemente tão simples como a de recitar e cantar um verso de cumprimento e despedida aos bebês, diferentes aspectos estão sendo vivenciados e construídos por eles. Após o cumprimento, nossa rotina segue com uma atividade de apreciação musical e dança, a qual será discutida logo a seguir.

4.2.4.3 Momentos de Apreciação: diferentes modos de ouvir música

Durante todo o encontro no projeto Música para Bebês, eles estão ouvindo canções, histórias, versinhos, músicas em CD, etc. Entretanto, logo após o cumprimento, dedicamos um momento especificamente para a apreciação. Entendemos que o bebê necessita também de momentos de inatividade, de calma, de atenção e que, ao vivenciar esses momentos precocemente, ele tem ganhos com relação à capacidade de concentrar-se, como foi apontado por Beyer (2003, p. 3), referindo-se ao movimento dos bebês do módulo A ao ouvir música:

O estado em que se encontravam durante a audição da música nos pareceu ser o alerta inativo. É interessante destacar que o estado concentrado da criança, onde ela está canalizando todas as suas energias só para ver e ouvir, foi acionado para ouvir música. Este poderia ser o início de uma capacidade de concentração que permite futuramente à criança focar suas estruturas cognitivas e perceptivas sobre um ponto específico, habilidade muito importante para abrir espaço para aprendizagens tanto musicais como num sentido geral.

O momento da apreciação, no Música para Bebês, é subdividido geralmente em três etapas. Na primeira etapa, não oferecemos materiais para os bebês, apenas convidamos o grupo (adultos e bebês) para ouvir uma música ou trecho de música em CD, podendo ou não acompanhar essa audição com movimentos espontâneos (balanço do corpo, percussão de mãos ou pés, etc.). Depois da primeira audição, entregamos algum material para as duplas (molas, bonequinhas, chocalhos, fitas, etc.) e repetimos a audição, proporcionando um tempo para os bebês explorarem o material. Finalmente, a terceira audição é acompanhada por uma dança em grupo em que os acompanhantes seguram seus bebês no colo e formam uma roda. A coreografia é sempre muito simples e tem o objetivo de vincular elementos da música aos movimentos corporais. Assim, as danças apresentam movimentos diferenciados para as diferentes partes da música, possibilitando ao bebê vivenciar corporalmente as formas apreciadas – binária, ternária, rondó – ou incluem um movimento específico que acompanha um ostinato rítmico, como o movimento de levantar e abaixar os bebês conforme o ostinato da música Danza de las horas (de La Gioconda, Ponchielli).

A primeira apreciação que fizemos no grupo experimental foi da música Tengo una muñeca, uma canção tradicional espanhola. Essa apreciação incluiu o momento de escuta, a dança (sem materiais) e um segundo momento em que colocamos um plástico cheio de balões sobre as duplas, o qual foi balançado de dois modos diferentes, conforme a forma binária da música (parte A – movimento lateral; parte B – movimento vertical).



FOTO 1 – Apreciação de Tengo uma Muñeca em Que um Plástico Com Balões Coloridos é Balançado Sobre o Grupo.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

O exemplo que segue refere-se a essa apreciação:

Colocamos o plástico sobre o grupo, e os acompanhantes começam a chamar atenção dos bebês: “Que lindo! Olha ali!” Ana (0;5;10) deita-se e volta os olhos para os balões, Bruna (0;4;26) também, e movimenta braços e pernas, Lucca (0;4;14) vira o pescoço para ver melhor, Lis (0;4;9) também. (...) Henrique (0;4;11) observa, move a cabeça para ver, põe a mão na boca. Mariana (0;2;10) também está com a cabeça virada para conseguir ver. É interessante que as mães não viraram seus bebês para o centro para que eles vissem melhor, mas isso não impediu o interesse deles pelo movimento colorido dos balões no plástico, pois vários deles viraram o pescoço, ficando em uma posição menos confortável para poder ver melhor (DDV p. 8, GA-E1).

Nesse exemplo, o interesse dos bebês pelo colorido dos balões, ou pelo seu movimento sobre o plástico, ou pelo som do plástico grosso em movimento aparece na mudança de posição feita por vários bebês que tentaram ver o que estava acontecendo. Essa cena ocorreu no primeiro encontro do módulo A, com bebês entre dois e cinco meses. Além da busca orientada com os olhos e também com o movimento do pescoço, registrei duas posturas corporais nos bebês: alguns permaneceram imóveis enquanto outros movimentaram braços e pernas durante a audição.

Ambas as reações corporais são importantes para o bebê. A primeira, como referiu Beyer (2003), pode significar o início de uma capacidade de concentração, de focar toda a energia e atenção em um elemento específico. A segunda, como apontei anteriormente, pode ser a transferência amodal da percepção auditiva da música ou da percepção visual do movimento dos balões para o movimento corporal, na gênese da construção da noção de ritmo e pulsação.

No segundo encontro, ao repetir essa atividade, observei, além das ações já descritas, alguns bebês fazendo tentativas muito claras de tocar nos balões ou no plástico e um bebê fazendo vocalizações, conforme registra o excerto que segue.

(...) o plástico com balões coloridos já está sobre os bebês. Francis está sorrindo e apontando para os balões, Clara (0;3;19) está acordada, olhos bem abertos e a boca também, olhando para o colorido dos balões. Alice (0;1;24) também está acordada com os olhos bem abertos. Durante a audição, ela move os braços e parece colocar as duas mãos dentro da boca. Lucca (0;4;21) vira seu corpo e tem o braço todo estendido tentando tocar no plástico. Henrique (0;4;18) também está muito observador e parece que, às vezes, ele se espicha endurecendo todo o corpo. Henrique movimentava braços e pernas com movimentos rápidos, não muito amplos (parecem movimentos um pouco rígidos). Bruna

(0;5;5), por sua vez, movimentava-se ampla e vigorosamente. Mariana (0;2;17) aparece rapidamente, e vejo que ela também move braços e pernas, estando atenta ao movimento dos balões. No final da audição, Henrique produz alguns sons, parece estar rindo. Priscila chama sua atenção para o plástico, apontando com a mão, e ele inclina o pescoço para ver (DDV p. 18, GA-E2).

Nesse segundo encontro, os bebês mostraram-se mais ativos em relação ao primeiro e, alguns deles, como Lucca e Henrique, pareceram mais focados no objeto e nas tentativas de pegá-lo. Os demais bebês mantiveram o padrão anterior de movimentar braços e pernas numa ação que parece estar associada à percepção auditiva ou visual. Talvez, se considerarmos as proposições de Piaget (1987), Lucca e Henrique estejam na fase das “primeiras adaptações adquiridas” (hábitos), em que um resultado novo é mantido pela repetição. Entre os primeiros hábitos mencionados por Piaget, estão seguir objetos com os olhos, agarrar, observar objetos, procurar a origem dos sons. Ao que parece, Henrique e Lucca estão seguindo os objetos com os olhos e procurando agarrá-los; entretanto, conforme foi verificado por Piaget, nessa etapa eles ainda não afastam obstáculos para obter êxito em suas tentativas e somente enquanto os balões estiverem dentro do seu campo de visão eles farão tentativas de pegá-los.

Enquanto na atividade com o plástico e os balões os bebês podem focar sua atenção a esses elementos, na audição sem materiais eles podem interagir com o adulto acompanhante. A esse respeito, o próximo exemplo apresenta duas mães que, durante a primeira parte da apreciação (sem materiais), utilizam as mãos, fazendo movimentos diante de seus bebês. Tina faz movimentos mais vigorosos, e Rejane faz movimentos mais suaves. Os bebês mostram-se interessados na ação dos adultos. Lis, com quatro meses e meio, observa o movimento de sua mãe, segura as mãos dela e depois movimentava as próprias mãos. Alice, com menos de dois meses, observa os movimentos feitos por sua mãe e, em seguida, os movimentos feitos pela mãe de Lis. Durante a análise dos

vídeos, ocorreu-me que, nessa observação, Alice pode vivenciar o contraste entre o padrão de movimento de sua mãe e o da mãe de Lis.

Há um corte na gravação que reinicia na audição de Tengo una muñeca. (...) Rejane e Tina usam as mãos, fazendo uma dança na altura dos olhos de suas meninas. Rejane inclina-se e observa para onde o olhar de Alice (0;1;24) está direcionado. Tina usa pouco esse recurso e logo estende seus polegares, que são segurados por Lis (0;4;16), assim elas fazem uma dança a quatro mãos. Liliana usa o mesmo recurso. (...) Rejane e Tina continuam na dança das mãos: Rejane com movimentos mais suaves (talvez porque Alice está meio sonolenta) e Tina com movimentos um pouco mais enérgicos (usando palmas, por exemplo). Logo depois, Alice olha atentamente, boceja e vira a cabeça para o lado de Tina e Lis, talvez ela veja que Tina movimenta as mãos como sua mãe e talvez ela perceba que o sentimento ou o caráter é um pouco diferente. Lis também está atenta, tem as mãos bem abertas e faz movimentos com elas. Será que ela está imitando sua mãe?(DDV p. 17, GA-E2).

Esse exemplo permite uma interpretação com base nas considerações de Stern (1992) sobre o eu nuclear. Para esse autor, a forma como o adulto interage com o bebê tem um papel fundamental na construção do seu senso de eu integrado, distinto e relacionado com o outro. Retomando o excerto, podemos inferir que Alice e Lis estão desfrutando de uma excelente oportunidade de diferenciar o eu e o outro. Segundo Stern, o adulto regula o nível de intensidade nas expressões faciais, nos gestos e nas verbalizações para adequar-se às necessidades e aos desejos do seu bebê.

De fato, Tina e Rejane parecem engajadas em movimentar suas mãos numa intensidade adequada à necessidade de suas filhas. No contexto da atividade, Alice, através do olhar, pode observar também as ações de Tina, que movimenta as mãos, porém de forma diferente de Rejane. Nessas observações de

sua própria mãe e também de Tina, conforme sugeri na DDV, Alice está vivenciando as diferenças entre o eu e o outro, por meio das quais ela pode identificar-se com os movimentos suaves de sua mãe ou com os movimentos vigorosos de Tina.

Nessas interações, o bebê começa a perceber que o eu e o outro tem comportamentos diferentes e que ele pode alterar o comportamento do outro com suas reações. Sobre isso, podemos supor que, se Rejane percebesse que Alice estava interessada nos movimentos de Tina ao olhar fixamente em sua direção, Rejane possivelmente procuraria modificar seu padrão de movimentos, passando a fazê-lo de forma mais enérgica para atrair a atenção da filha. Dessa maneira, adulto e bebê vão regulando-se mutuamente numa situação de interação.

No último módulo do projeto, retomamos essa atividade em dois encontros. Na apreciação sem materiais, pude observar que os adultos não interferiram nas ações dos bebês, possibilitando uma movimentação autônoma e espontânea do grupo.

Coloco o CD na música Tengo una muñeca e digo ao grupo que é a mesma música que ouvimos na semana passada. As crianças estão calmas, observadoras. (...) Noto que estão tranqüilas e que os acompanhantes não procuraram fazer movimentos mais dirigidos com elas nesta primeira audição: ao contrário, deixaram-nas completamente livres em suas explorações (DDV p. 236, GD-E4).

Nessas ações parece, à primeira vista, haver um contraste com a postura dos adultos no início do projeto; entretanto, essa maior liberdade oportunizada aos bebês nesse momento pode representar igualmente uma regulação dos adultos às necessidades dos bebês. Agora, estes movimentam-se com maior autonomia e

podem fazer muitas coisas que anteriormente não lhes era possível; sensíveis a isso, os adultos dão espaço para que eles se expressem. O próximo exemplo, referente ao primeiro dia em que essa atividade foi retomada no módulo D, relata as ações dos bebês, que vão da inatividade corporal aos movimentos amplos como caminhadas e cambalhotas.

Lucca (1;10;1) balança o corpo para os lados espontaneamente. Mateus (2;0;7) tenta virar uma cambalhota no centro do tapete. A única criança sentada é Alberto (1;9;20), que também não balança, fica observando as outras crianças em suas caminhadas. Terminada a primeira audição, trago o plástico com balões coloridos para balançar. Aviso aos adultos que participaram das aulas desde o primeiro semestre que agora, possivelmente, as crianças queiram nos ajudar a balançar o plástico e não queiram mais permanecer deitadas apenas observando os movimentos coloridos. Mariana (1;8;) logo fala: “Balão”. Lembro aos adultos que precisamos segurar o plástico bem baixinho. Lis (1;9;30) e Mateus caminham debaixo do plástico, encostando a cabeça nele. Jandira está sentada embaixo do plástico com Alberto no colo.

Pouco depois, também vejo Lucca caminhando levemente abaixado, como se estivesse em um esconderijo, sorrindo. Lucca pára ao lado da mãe por um instante e, segura o plástico, balançando com ela, e junta um balão que caiu no chão. Ana (1;11;) entra na sala durante esta audição. Mateus consegue colocar as mãos e bate no plástico com força, produzindo som e maior movimento nos balões. Ana aproxima-se e também segura no plástico ajudando a movimentá-lo. Lucca segura firme o plástico e balança rápido. No final da audição, Jandira também vem para o lado, Alberto permanece abaixado embaixo do plástico, enquanto Lis e Mateus caminham em volta dele recolhendo os balões que caíram no chão.

*Quando a música está prestes a terminar, Alberto levanta-se e vem para fora, sorri ao ver os balões movimentando-se e também segura o plástico, tentando pegar os balões de dentro, muito sorridente. A música termina, balançamos rapidamente o plástico por mais alguns instantes. Mateus também movimenta o seu corpo, não sabe se pega os balões, se balança o plástico ou se deita sobre ele. Lis e Lucca também estão na volta, todos parecem animados. Mateus se atira sobre o plástico, Lucca cai sobre o colchonete. Então convido o grupo para guardarmos o plástico. Mateus sai caminhando. Há uma outra música tocando, já que ficamos mais algum tempo envolvidos nesta atividade. Mateus aproveita esta música (*The prancing pixie*) para dançar. Alberto balança o corpo levemente para cima e para baixo, respondendo à música também (DDV p. 229-230, GD-E3).*

Esse exemplo descreve a vivência dos bebês no módulo D, caracterizada por um maior protagonismo por parte deles. As tentativas de pegar os balões, registradas no primeiro módulo, agora concretizam-se em experiências variadas com o material, como segurar o plástico e balançá-lo com os adultos, caminhar debaixo do plástico sentindo na cabeça os movimentos e o toque suave dos balões, jogar-se sobre o plástico, puxar o plástico com força, segurar os balões, etc. Nesse momento, a música, no sentido estrito do som, possivelmente está em segundo plano; porém, no sentido do movimento, do balanço e de outros desafios que a proposta representa, é uma atividade muito significativa para os bebês. Como vemos no exemplo, a música termina, outra música inicia, mas o grupo continua envolvido na exploração do material.

Gostaria ainda de tecer algumas reflexões mais abrangentes que emergiram a partir dessa atividade. Despertou minha atenção o fato de que tanto nela quanto em outras atividades os bebês movimentam-se, observam atentamente e, de repente, colocam uma ou as duas mãos dentro da boca (Observações GA-E2). Pareceu-me que, diante de muita excitação ou de uma

estimulação intensa, em que o corpo reage com movimentos para fora (balanço de braços e pernas), a boca tem um papel de continência, como se o bebê sentisse que está desorganizando-se internamente e que precisa de um limite, de uma organização. Então, numa postura de recolhimento, coloca as mãos na boca.

A esse respeito, Boubli (2005) refere que a boca é um elemento fundamental nas inter-relações mãe-bebê. A boca, segundo a autora, constitui um espaço particular onde se articulam diferentes prazeres, como a oralidade, a sexualidade e a gastronomia. Com seu movimento e seu interior continente, a boca é, para Boubli, um centro organizado da sensorialidade com a qual os bebês brincam, babam, balbuciam e estabelecem relações com o outro. Podemos inferir assim que, ao levarem as mãos à boca, eles recorrem a um elemento organizador, a um espaço continente. Este é um indício de saúde psíquica, já que, ainda segundo Boubli, bebês com graves dificuldades de desenvolvimento não brincam com a boca.

Outro elemento que destaco nessa atividade é o plástico. O plástico com balões coloridos tem, em primeiro plano, uma função perceptiva pelo seu colorido, pelo movimento, pelo som que produz. Entretanto, esse recurso também abarca funções emocionais importantes como continente, como elo das relações interpessoais, como envelope psíquico. No módulo A, o plástico balançado sobre os bebês envolve e cobre o grupo, é um objeto que alude ao *holding* materno, descrito por Winnicott (1983). No módulo D, por conseguinte, quando os bebês já ficam de pé e seguram o plástico, ele atua como um elemento agregador e organizador, um meio para a aproximação interpessoal. Nesse sentido, essa atividade de apreciação também tem uma importante função na constituição psíquica dos bebês.

Outra apreciação realizada com o grupo da pesquisa foi da música Danza de las horas (La Gioconda, Ponchielli). Essa atividade foi dividida em três

momentos, conforme mencionado anteriormente: o primeiro de audição, o segundo de exploração livre do material (uma bonequinha de esconde-esconde) e o terceiro de dança. O terceiro momento ainda foi subdividido em dança das bonequinhas (em que os adultos movimentavam as bonecas conforme a coreografia combinada) e dança com os bebês (com coreografia semelhante à realizada com as bonecas).



FOTO 2 – Apreciação de Danza de las Horas Com Bonequinhas Esconde-Esconde.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Na apreciação da Danza de las horas, os bebês vivenciam primeiramente a música, os timbres agudos utilizados no arranjo apresentado, as repetições, o acompanhamento ostinato. Em seguida, com a apresentação do material, experimentam o som agudo dos guizos (que enfeitam o pescoço das bonecas), a visualização da imagem facial (das bonecas), que é tão “interessante” para eles. Também observam as possibilidades de movimento desse material, o jogo de esconde-esconde que pode ser realizado, o colorido, a textura. Além disso, os acompanhantes, ao apresentarem as bonecas para seus bebês, costumam conversar com eles, numa experiência de interação na qual a boneca, a

linguagem, o olhar e o toque são recursos importantes. Finalmente, na coreografia, os bebês observam a dança das bonecas, a associação entre os movimentos da boneca e os sons da música que toca e, em seguida, experimentam os mesmos movimentos no próprio corpo durante a dança. A coreografia tem movimentos distintos para as duas partes da música e, como a música tem forma ternária, a primeira parte é repetida no final (forma A B A). Na parte A os adultos caminham em torno do tapete e os bebês são levantados e abaixados, seguindo o acompanhamento ostinato da música. Ao fazerem esse movimento, os acompanhantes costumam falar “Pim Pom” e, no final do projeto, alguns bebês também repetem “Pim Pom”, durante a audição da música, ou inclusive referem-se a essa música como “Pim Pom”. Na parte B, o grupo não caminha, apenas balança os bebês para os lados.

Os exemplos que seguem referem-se a essa atividade:

Logo que recebem as bonequinhas, os acompanhantes começam a balançá-las diante dos bebês. Há um som agradável na sala, dos guizos das bonequinhas e das vozes agudas dos acompanhantes conversando com seus bebês. Lucca (0;5;8) e Lis (0;5;8) tentam pegar as bonecas com as duas mãos. Alice (0;2;17) observa, faz um movimento com o braço esquerdo, que não chega a encostar na boneca. Luísa (0;1;23) faz movimentos não muito intensos com braços e pernas, enquanto Ana (0;6;7) segura sua boneca, e a coloca na boca. Bruna (0;5;26) também tenta pegá-la, depois se movimenta, olha para os lados, observa atentamente os outros bebês. Carol (0;2;12), assim como Alice, observa mais e movimenta-se menos; além disso, seu movimento de braço está muito distante de conseguir pegar a bonequinha, parece muito mais um movimento de reação ao objeto que também se move do que uma ação intencional de pegá-la, como vemos em Bruna e Ana, por exemplo (DDV p. 35, GA-E5).

Nesta repetição da parte A, observo Lucca (0;5;8) sorrindo a cada vez que a bonequinha escondida reaparece (DDV p. 35-36, GA-E5).

Ana (0;10;11) observa e tenta segurar a bonequinha. Quando Cristina afasta a boneca, ela movimenta os braços vigorosamente como quem diz “eu quero, eu quero”. Luísa (0;7;27) observa deitada, não se movimenta, mas tem os olhos fixos no objeto. Lis (0;9;10) segura de tal forma que impede que Tina movimente a boneca. Vejo que Lucca (0;8;12), Bruna (0;9;29) e Lis (0;9;10) em alguns momentos não olham para as suas bonecas, mas para as dos colegas. Bruna movimenta todo o corpo, enquanto Lis movimenta os braços (DDV p. 75, GB-E1).

Nesses excertos, descrevo as ações dos bebês frente ao material. O interesse deles pelo material aparece inicialmente através do olhar dirigido e dos movimentos de braços, como vemos em Luísa e Alice. À medida que vão crescendo, os movimentos tornam-se mais focados no objeto, e as tentativas de posse do mesmo são freqüentes, como aparece em Lucca, Ana e Bruna. Quando não conseguem pegar o material, expressam com o corpo a intensidade do seu desejo, como mostra o exemplo de Ana. O corpo não apenas expressa a vontade dos bebês, como também seu foco de atenção no material apresentado, pela reprodução corporal dos movimentos que observam no material, como aparece em Bruna e Lis no último exemplo. Alguns bebês também dirigem seu olhar para a boneca dos outros bebês e, por meio dessa ação, podem novamente experimentar a diferença entre o eu e o outro, observando que a boneca do outro bebê move-se diferentemente da sua (Stern, 1992).

Os dois exemplos que seguem ilustram a expressão corporal do foco de atenção do bebê durante esta atividade.

Mariana (0;7;11) está sentada, como todo o grupo. Ela está de frente para sua mãe, olha para sua boneca, para os lados, de repente ela fixa o olhar para sua lateral, acho que para boneca que eu balanço. Ela olha para a esquerda e com a mão direita ela faz “Pim Pom”, isto é, movimenta a mão para cima e para baixo. Mariana faz o movimento uma única vez e olha para sua mãe sorrindo. Em seguida, a música termina. É uma cena impressionante, de muita precisão. Logicamente não me remete a pensar que bebês de seis meses marcam ritmo regularmente, mas lembro-me do conceito de Stern de percepção amodal, ou seja, o bebê percebe um estímulo visual e transfere-o para uma resposta motora (DDV p. 76, GB-E1).

Então ligo o CD e peço aos adultos que acompanhem movimentando as bonequinhas, conforme a música (Pim Pom). A câmera foca Luísa (0;8;3), Bruna (0;10;6), Lis (0;9;17) e Pauline (0;10;). Luísa está deitada e olha para o material: o movimento dos seus olhos é nítido. Pisca os olhos ou movimenta-os junto com a boneca (DDV p. 84, GB-E2).

Tanto o movimento de braço de Mariana quanto o movimento ocular de Luísa sugerem que os bebês podem não apenas perceber os movimentos da boneca, mas também expressar essa percepção através do seu corpo. Aos olhos do adulto, a resposta do bebê parece um tanto sutil, na medida em que estamos fortemente atrelados à comunicação verbal. Em função disso, para desenvolver a comunicação com o bebê, o adulto necessita de uma reeducação nessa área, ampliando sua atenção para o corpo como um todo, e não apenas para o rosto e a boca especificamente, como fazemos de maneira quase instintiva.

A apreciação da Danza de las horas também foi retomada no módulo D em dois encontros. No primeiro deles, os bebês estavam lembrando a proposta, como mostra o excerto a seguir.

Então a música inicia. É La Gioconda, a Danza de las horas. Assim que a música começa, Lucca (1;9;18) afasta-se de Liliana e começa a dançar, dá algumas voltas, sempre com a mão na boca, e volta correndo para a mãe. Em seguida, volta a rodopiar pelo tapete. Simone segura os braços de Luísa A. (1;8;27) balançando-os para os lados. Tina faz movimentos levantando Lis (1;9;16). Matheus (1;11;24) está de pé, Inês está com a mão em sua cintura e tenta balançá-lo, ele balança pouco e mantém certa rigidez no corpo. Ana (1;10;17) está no colo da mãe, observando. Lucca está de mãos dadas comigo, dançando. Luísa A. está com o dedo na boca, de pé, um pouco afastada da mãe, balançando o corpo com a música. Martina segura Mariana (1;7;17) no colo; elas estão balançando fora da roda (DDV p. 218, GD-E1).

Na descrição das ações dos bebês, nessa ocasião, aponte as diferentes maneiras pelas quais eles vivenciaram a atividade, uns com movimentos mais independentes e espontâneos, outros mais vinculados às ações do seu acompanhante. No excerto, ainda grifei duas cenas em que os bebês (no módulo D) levaram a mão à boca. Em ambas as situações, os bebês estavam desafiando-se quanto à autonomia e à separação da dupla – momentos em que, como referi anteriormente, a boca parece exercer uma importante função de continente.

No segundo encontro lembrando essa atividade, cujo exemplo está citado a seguir, Mariana demonstra reconhecimento da música ao verbalizar “Pim pom pim pom”. Ademais, a principal diferença com relação ao módulo A é a autonomia dos bebês no uso do material, visto também no exemplo anterior. Essa atividade – que tem, entre outros objetivos, a vivência rítmica do acompanhamento ostinato – é mais um exemplo de quanto o trabalho no Música para Bebês está voltado para a experimentação precoce, para a vivência, e não para a obtenção de uma conduta convencionalmente musical. Dessa forma, incentivamos os bebês a manusearem sozinhos o material, pois sabemos que esse é um aprendizado importante para eles, ainda que, com isso, o acompanhamento rítmico não

aconteça, já que os bebês não estão voltados para a relação som/movimento nesse momento ou, mesmo que estejam, não construíram ainda os esquemas necessários para a realização do acompanhamento rítmico da música com a boneca. Acreditamos que, nessas diferentes vivências que constituem a interação bebê-objeto musical, os esquemas do conhecimento musical vão sendo construídos e coordenados. Além disso, o desejo dos bebês também é considerado, como vemos no final do próximo exemplo, em que os meninos não estavam interessados na dança, e sim em subir nos colchonetes dispostos no centro do tapete.

Distribuo as bonequinhas. Mariana (1;7;24) fala “Pim pom pim pom”. Coloco o CD, as crianças brincam com as bonecas. Lis (1;9;23) observa o rosto da boneca. Mariana empurra a cabeça para dentro e depois tenta puxar, devolve a boneca para sua mãe e vem me observar. Ana (1;10;24) segura sua boneca na frente de Lis. Noto que as crianças não conseguem reproduzir o ritmo da canção ao movimentar as bonequinhas, mas parece que algumas percebem o ritmo, embora não tenham destreza suficiente para levantar e abaixar a boneca rapidamente; então levantam e páram, ou deixam a boneca escondida. A música termina, todos levantam para a dança. Neste momento, quando os adultos participam, as crianças podem sentir melhor o ritmo quando são levantadas e abaixadas. Porém, quando os adultos estão menos dispostos, as crianças perdem esta oportunidade de percepção. No caso deste grupo, todos são muito animados e empenhados em estimular suas crianças. Na parte A, vejo todos levantando e abaixando seus bebês. Na parte B, de dança livre, Mateus (2;) e Lucca (1;9;25) atiram-se sobre os colchonetes. Lucca senta-se sobre os colchonetes e fica olhando a roda caminhar ao seu redor, enquanto Mateus está envolvido com as sensações de estar mais alto e numa superfície fofa como é a montanha de colchonetes. Alberto (1;9;13) também se encoraja e vai para os colchonetes, senta-se e tira suas meias (DDV p. 224, GD-E2).

Esse caráter vivencial do projeto, às vezes, entra em conflito com o enorme desejo de alguns adultos de ver seu bebê tornar-se um “pequeno músico”. Embora o grupo desta pesquisa tenha se mostrado muito aberto e tranqüilo quanto a isso, em alguns momentos pude observar os adultos insistindo para que os bebês utilizassem determinados materiais de uma maneira “mais musical”. Esse fato foi observado especialmente no momento da execução instrumental (que será abordado adiante); porém, o exemplo que segue foi extraído de um momento de apreciação, em que os bebês receberam um chocalho artesanal, feito com sementes colocadas em um cilindro de papel, fechado nas extremidades e, em uma delas, contendo fitas de plástico colorido. Para eles, o material apresentava inúmeras possibilidades de interação: as cores, o som das sementes, o som das fitas, a forma cilíndrica, a textura, o contraste entre o cilindro mais firme e as fitas maleáveis, etc. Para os adultos, tratava-se de um chocalho que, assim sendo, deveria ser sacudido.



FOTO 3 – Uso do Chocalho com Fitas Durante a Apreciação.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Os bebês mexem nas fitas, viram, puxam o material. Vejo que todos os adultos tentam fazê-los chacoalhar, talvez estejam ansiosos para que eles façam música, mas os bebês estão recém descobrindo este chocalho. Luísa (0;8;17) pôs tudo o que pôde do chocalho na sua boca. Clara (0;9;3), depois de ter posto o chocalho na boca, ter explorado as fitas e o cilindro de várias formas, começa a balançar todo o corpo junto com a música, segurando o chocalho na mão direita. Então ela (Clara) pára uns instantes e observa Pauline (0;10;14), que sacode o chocalho rapidamente segurando pelas fitas (DDV p. 97-98, GB-E4).

Como vemos no exemplo, depois de muito explorar o material, Clara parece perceber a música que toca e demonstra corporalmente sua percepção ao movimentar-se. O movimento do chocalho é uma decorrência do movimento de todo o seu corpo, e não uma ação intencional de acompanhar a música com ele. Porém, nesse ínterim, Clara pára e observa outro bebê que também movimenta o chocalho e, a partir dessa observação, pode surgir uma ação mais intencional sobre o material ou não. Esse percurso exploratório dos bebês pode causar ansiedade em alguns adultos, dependendo da imagem que eles têm dos bebês e das expectativas que os levaram a inscrever-se no projeto. Apesar disso, os próprios encontros auxiliam na regulação dessas expectativas, na medida em que o adulto estará em contato com outras duplas, com *modos-de-estar-com* (Stern, 1992) diferentes do seu.

Outras músicas ainda foram apreciadas ao longo do projeto, entre elas, o Minueto de Bocherini. O material escolhido para a exploração e dança, nesse caso, foi uma mola de plástico bem comprida e maleável.



FOTO 4 – Apreciação do Minueto de Bocherini Com Molas no Módulo A.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

No exemplo que segue, descrevo as ações dos bebês no final do módulo B durante a audição da música. Eles estão mais ativos corporalmente em relação ao primeiro módulo, expressando sua percepção da música logo que esta inicia. Enquanto no módulo A permaneciam mais deitados, predominando a observação e os movimentos de braços e pernas, agora estão sentados ou até mesmo de pé, com apoio do acompanhante, e o corpo se expressa como um todo integrado. A boca, que apareceu anteriormente como um elemento de continência e organização no corpo, aparece neste exemplo com um caráter lúdico, vinculado também com a expressão musical do bebê, através de balbucios rítmicos.

Bruna (1;0;8) e Lucca (0;11;21) logo começam a dançar. Bruna está de joelhos, movimentando o corpo para cima e para baixo, depois movimentando os braços. Lucca também movimentando o corpo e logo vê uma chucha no cabelo de Ana (1;0;20), que está ao seu lado, e tenta pegar. Mariana (0;9;20) está sentada, faz um som rítmico forte com a boca e simultaneamente movimentando os braços.

Martina toca ritmicamente na cabeça dela. Carolina (0;8;25) está sentada ao lado de Mariana e impulsiona todo o corpo para frente, também num movimento rítmico. Logo, escuta os sons que Mariana faz e olha em sua direção (DDV p. 129, GB-E10).

Quanto ao uso da mola, num primeiro momento a exploração do material em si foi predominante e semelhante à exploração das bonecas. Porém, alguns bebês evidenciaram uma intenção de acompanhar a atividade proposta, imitando algumas das minhas ações durante a exploração ou seguindo os movimentos propostos durante a dança.

Carol (0;8;25) sorri e balança a mola durante a dança. Em seguida, ainda sorrindo, faz um som forte, como se acompanhasse o movimento que faz com a mola: “ãhhhhhn ãhhhhn, ãh ãh ah” (DDV p. 130, GB-E10).

Falo que vamos ouvir a música e fazer uma gaitinha com as molas. Mariana (1;2;30) está de pé na minha frente ouvindo a explicação. Então ela estica bem a sua mola e olha como eu estou fazendo, então fecha a mola olhando para ela. Bruna (1;5;18) está no colo de Marília, que toca um pouco na mola e oferece para Bruna. *Adriano (1;3;3) balança sua mola segurando-a pela ponta, Mariana também. Luísa A. (1;4;9) balança o corpo, depois estica a mola e balança a mola para cima e para baixo, olhando para mim.* Martina mostra para Mariana como fazer a gaitinha e devolve o material para ela. (...) *Então vejo que Luísa A. aprendeu o esquema de esticar e encolher a mola e faz rapidamente o movimento.* Lívia (1;4;1) também, *mas ela esticou demais a mola, e isso está atrapalhando um pouco. Luísa A. pára um pouco de tocar e dança* (DDV p. 158, GC-E3).

Esses exemplos ratificam a idéia, apresentada anteriormente, de que o movimento que o bebê faz com o material que lhe é oferecido é uma decorrência do movimento corporal, partindo, assim, de um senso de eu nuclear integrado (Stern, 1992). Essa exploração sonora em que o “movimento comanda o som” foi apontada por Maffioletti (2003), como sendo característica de uma fase de exercício dos reflexos. Posteriormente, o sujeito reproduz no instrumento os movimentos que domina corporalmente, como correr, saltar, rolar e, mais tarde, passa a focar sua atenção sobre especificamente o resultado sonoro. Esse processo, conforme descrito por Maffioletti, não está restrito aos bebês, mas é vivenciado por qualquer pessoa no processo de construção do conhecimento quanto à criação instrumental.

No módulo C, retomamos a apreciação do Minueto de Bocherini quando alguns bebês já puderam realizar sozinhos – e no seu próprio tempo – a coreografia. A sua autonomia possibilitou, ao mesmo tempo, que eles realizassem outras atividades, como subir nos colchonetes ou distanciar-se do grupo, fato semelhante ao que fora observado nas demais apreciações.

Estamos começando a dança. Na primeira parte, é só balançar as molas; logo passamos a caminhar e dar voltinhas. Carol (1;3;2) vai no colo de Liane; Lis (1;5;26) e os outros bebês estão caminhando sozinhos, por isso a roda anda bem lentamente (DDV p. 179, GC-E7).

Coloco a música, peço aos acompanhantes que fiquem próximos dos seus bebês, ajudando-os na dança. Começamos a balançar as molas. Luísa A. (1;5;13) está na frente da mãe, balançando a mola. Adriano (1;4;11) caminha um pouco, distanciando-se do pai, e olha para o grupo. Seu pai o chama para a caminhada. Lucca (1;6;5) está escalando os colchonetes no centro da roda, os outros estão caminhando de mãos dadas com seus acompanhantes na volta do tapete. Liliana traz Lucca para a roda. Luísa A. está sorridente, fazendo a coreografia de mãos

dadas com a mãe. Lucca segura sua mola pela boca. No final da música, Lis (1;6;3) caminha sozinha e ouço Tina falando forte as explicações para ela: “Voltinha, voltinha, vem vamos caminhar agora” (DDV p. 187, GC-E8).

No módulo D, Luísa A., ao ver o material, expressa seu reconhecimento com a frase “A mola”, numa cena muito semelhante à de Mariana com as bonecas “Pim pom”. Por certo que a linguagem verbal aparece cada vez mais no final do projeto como um importante recurso de comunicação e evidência do início de uma fase representativa. Na apreciação do Romance de Mozart (abordado adiante), essa situação também se repetiu:

Então digo que agora nós vamos ouvir uma música e Mariana pergunta: “Pim, pim, pim?” (DDV p. 262, GD-E10).

Nessa etapa, como já referi anteriormente, os bebês evidenciam maior interesse em reproduzir as ações dos outros, em realizar as atividades, como ilustram os exemplos a seguir.

Interrompo a música e distribuo molas para o grupo explorar. Luísa A. (1;10;14), quando vê as molas, diz: “A mola!”. Ligo a música novamente do ponto em que eu havia interrompido. Carol (1;8;10) olha sua mola bem de perto. Lucca (1;11;6) está de pé e movimenta todo o corpo como a mola, para cima e para baixo. Ele olha constantemente para mim, tentando me imitar. Matheus (2;1;11) e Ana (2;0;5) também estão interessados no movimento para cima e para baixo que estou fazendo, olham para mim e depois para suas molas, tentando reproduzir o movimento. Carol está interessada em fazer a gaitinha. Luísa A. dá voltas, balança, é muito criativa e autônoma, não olha nem para mim, nem para os colegas, movimenta-se bastante e parece que a mola apenas segue seus movimentos corporais (DDV p. 247, GD-E8).

A música termina, mas Ana (2;0;12) continua balançando a mola. As crianças que estavam de pé permanecem assim e me observam enquanto explico que vamos dançar e, para isso, precisamos colocar a mola nos braços. Ana e Mariana (1;9;12), assim que me vêem colocando a mola no pulso, colocam as suas também. Iniciamos a dança fazendo a volta no tapete. As crianças estão todas caminhando, segurando uma das mãos dos seus acompanhantes. Andamos para um lado, depois para o outro, o grupo acompanha com tranquilidade. Na última volta, Mariana deixa uma parte da sua mola cair (propositalmente) e logo recoloca a mola no braço sorrindo. Então a parte B inicia e começo a balançar a mola. Mariana, Carolina (1;8;17) e Ana me observam atentas e imitam os movimentos com a mola. Ana faz movimentos bastante exagerados com os braços e o corpo como um todo. Carolina movimenta todo o corpo para os lados, para cima e para baixo. Liane, mesmo sem a mola, faz os movimentos, estimulando a filha. Quando a parte A reinicia, Mariana dispersa um instante e caminha pela sala balançando sua mola, mas logo retorna para a roda. Matheus (2;1;18) aproveita a dança também para caminhar no monte de colchonetes, que é algo de que ele gosta muito. Carolina vê que Matheus passa pelos colchonetes e segue seu caminho. A música termina, e vejo que Isadora continua de mão dada com sua babá. As outras crianças já soltaram as mãos e fizeram outras coisas além da dança em si: caminharam pela sala, pelos colchonetes (DDV p. 253-254, GD-E9).

A parte B inicia. Vejo Luísa (1;8;11) e Isadora pegarem suas molas para balançar. Ambas estão concentradas em fazer os movimentos e posicionaram-se viradas em minha direção (DDV p. 263, GD-E10).

Ao reproduzir o movimento que estou fazendo, seja balançar a mola para os lados, ou para cima e para baixo, seja fazer um acompanhamento rítmico como se a mola fosse uma gaitinha, os bebês estão prosseguindo no processo de construção do conhecimento musical. Se inicialmente predominava a observação

das ações dos adultos, agora eles experimentam essas ações no próprio corpo, desafiando-se na reprodução dos diferentes movimentos. Além disso, ao colocar a mola no pulso na primeira parte da música (segundo excerto) e movimentá-la na segunda parte (segundo e terceiro excertos), eles também estão vivenciando a diferença entre as partes da música. Aquilo que vinha sendo observado nas ações dos adultos desde o início do projeto agora é realizado pelos próprios bebês ao imitarem essas ações.

Considerando que a canção Poc poc poc, do folclore alemão, costuma ser bastante cantada para bebês e crianças pequenas, decidi utilizá-la numa versão instrumental para o momento da apreciação. Essa canção foi apresentada ao grupo somente no terceiro módulo do projeto, permitindo, assim, a utilização de cavalinhos (tipo cavalo de pau, porém de PVC) como material para coreografia, já que todos os bebês estavam caminhando nessa ocasião. Essa canção teve também um acompanhamento instrumental de percussão com castanholas.



FOTO 5 – Uso dos Cavalinhos no Momento de Apreciação.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Este foi o primeiro contato de muitos bebês com o cavalinho, e, em função disso, a coreografia teve uma abordagem mais livre, possibilitando o manuseio do material, sem desafiar as crianças a seguirem uma seqüência de movimentos. O exemplo a seguir apresenta as primeiras utilizações do cavalinho pelos bebês:

Todos estão na roda com seus cavalos. Coloco a música. Luísa (1;1;21) carrega seu cavalo. Lucca (1;5;7) estava carregando, mas pára e coloca o cavalo entre as pernas, arrumando-o sozinho. É uma cena muito linda, pois o cavalo bate em uma perna, bate na outra, até que ele consegue acertar o meio das pernas. Então ele caminha e olha para as outras crianças. Lis (1;5;5) resolveu parar perto do piano, abaixa-se, espia o instrumento por cima e por baixo e continua a caminhar (DDV p. 165, GC-E4).

Inicialmente, os bebês estão descobrindo como usar esse material e, em geral, caminham segurando o cavalo com uma das mãos, mas há também aqueles que arrastam o material, segurando no cordão que faz o papel de rédea e outros que “montam” no cavalo, fazendo o uso mais convencional do material. Ao observar uns aos outros, os bebês modificam sua maneira de usar o cavalinho. Lucca exemplifica o exercício dos bebês na assimilação de um novo modo de usar o cavalinho. Na apreciação da música Poc poc poc, como mostram os próximos exemplos, pude observar a atenção dos bebês para a música tocada no aparelho de CD que, mesmo posicionado mais distante do tapete no qual o grupo permanece, é percebido por eles como fonte sonora.

Todos já receberam castanholas e estão explorando o instrumento. (...) Mariana (1;2;16) deixou a boneca Mônica de lado para tocar a castanholas, olha na direção do aparelho de som quando a música começa. Carolina (1;1;21) também está tocando sozinha (DDV p. 143, GC-E1).

Ligo o CD com a música Poc poc poc. As crianças, de modo geral, param e olham em direção ao CD, procurando pelo som (DDV p. 213, GC-E13).

Num segundo momento de apreciação da música, convidei o grupo para engatinhar, imitando os cavalinhos. Nessa proposta, a diferença entre os bebês mais antigos no projeto e aqueles que ingressaram nesse módulo apareceu principalmente no aspecto da autonomia para a realização da atividade. Os bebês novos permaneceram próximos dos seus acompanhantes, enquanto os demais evidenciaram um maior vínculo comigo, sendo capazes de acompanhar-me na atividade, e demonstraram um reconhecimento do espaço, sentindo-se seguros para distanciar-se do seu acompanhante naquele ambiente.

Observo os bebês mais autônomos, caminhando ou engatinhando para mais longe dos seus acompanhantes. Adriano (1;2;20), que é novo no grupo, ainda não se aventurou (DDV p. 144, GC-E1).

Todos já receberam as castanholas e estão balançando o instrumento. Falo que agora vamos acompanhar a música com este instrumento. Luísa A. (1;4;2) está no centro do tapete, tocando seu instrumento e dançando. Ana (1;5;23) está de pé mais próxima de sua mãe, toca um pouco e oferece para a mãe, que toca enquanto Ana movimentava a mão sem o instrumento (parece mostrar para Cristina como se faz). Bruna (1;5;11) também vai tocar no centro do tapete. Adriano (1;2;27) está agarrado na mãe, chorando. Lívia (1;3;25) e Mariana (1;2;23) também se reúnem às meninas no centro. Mariana está olhando. Olha para as meninas, olha como elas tocam, olha para mim (estou de pé na volta do tapete tocando também) (DDV p. 151, GC-E2).

O segundo exemplo também apresenta o interesse dos bebês em participar tocando o instrumento oferecido. Ao tocar a castanholas, alguns bebês balançam o

instrumento mais como uma consequência do movimento do corpo, enquanto outros movimentam o instrumento focalizados nessa ação, podendo acompanhar a pulsação da música em pequenos trechos, como refere o exemplo a seguir.

Com relação ao ritmo, à pulsação ou mesmo à maneira convencional de tocar os instrumentos, o projeto também tem o objetivo de promover vivências. Incentivamos os adultos a participar, a acompanhar o ritmo das canções com o corpo ou instrumentos, a tocar os instrumentos, a percutir ritmicamente no corpo dos bebês para que eles possam ouvir, sentir e visualizar os padrões de acompanhamento e os modos de utilização dos instrumentos. Dessa forma, o bebê está inserido em um ambiente musical, mas tem tempo e espaço para explorar o material sonoro à sua maneira. Aos poucos, cada bebê, na sua individualidade e espontaneidade, vai focar sua atenção nas ações das pessoas de sua relação e, através da imitação, vai paulatinamente apropriando-se desses conhecimentos.

No exemplo que segue, há um bebê que realiza a coreografia de outra música apreciada, o Romance de Mozart (o qual será abordado adiante). Para ele, alguma situação (ou imagem ou som) despertou em sua memória o esquema daquela música, levando-o a exercitá-lo nesse momento.

Entrego castanholas para cada criança. Todos imediatamente começam a sacudir o instrumento bem rápido. Ligo a música novamente. O som das castanholas é quase mais forte que o som do CD. Arthur (1;2;29) acompanha bem no ritmo por alguns instantes, Ana (1;8;8) também parece ter um pulso bem constante. Lucca (1;7;9) põe o instrumento na boca. A música termina, e sacudimos rapidamente os instrumentos. Luísa (1;3;24) faz o gesto do Romance, batendo no instrumento com a mão que está livre (DDV p. 213, GC-E13).

No último encontro do projeto, o grupo poderia sugerir as atividades que gostaria de realizar. Um dos acompanhantes solicitou a música Poc poc poc. Toquei a canção ao piano várias vezes, enquanto os bebês caminhavam com seus cavalinhos.

Depois de repetir a canção várias vezes, pergunto às crianças se chega de cavalinho ou se querem mais. Lis (2;0;15) pede mais um pouquinho. Ouço Mariana (1;10;16) cantando um trecho da canção. Os adultos batem palmas. Repito mais uma vez a canção e termino a atividade (DDV p. 282, GD-E13).

Dois aspectos marcam este exemplo: o canto de Mariana e a necessidade de repetição. O canto de Mariana é uma rara amostra do canto dos bebês durante os encontros, pois, embora nesse período eles já tenham um repertório de canções, é mais comum cantarem antes e após os encontros (segundo relato de pais de diferentes grupos), e não durante os mesmos, como mencionado anteriormente. No último encontro, porém, o grupo de adultos estava bastante sensibilizado, e os bebês certamente perceberam a atmosfera emocional do momento, já que também participaram com muita intensidade e alegria.

O canto espontâneo de Mariana pode ter ocorrido em função desse contexto. Da mesma forma, a repetição que pode ser explicada pela necessidade emocional de reviver sensações e sentimentos, bem como pela necessidade cognitiva de assimilação do novo, pareceu-me nesse dia relacionada ainda a um desejo de evitar ou adiar o final do encontro, a despedida, a descontinuidade. Assim, a repetição consistiu em uma maneira de manter a atividade ou, estabelecendo uma analogia com o termo piagetiano relativo às reações circulares, de *fazer durar um espetáculo interessante*.

A primeira parte do Romance da Serenata Notturna de Mozart também foi utilizada para o momento da apreciação, o que permitiu algumas reflexões. A coreografia foi realizada com guizos (campanela) nos quais foram amarradas algumas fitas de TNT colorido. A coreografia teve dois movimentos principais: o primeiro de percutir com os guizos na palma da mão (três vezes) cantando “Pim pim pim” e o segundo de balançar as fitas para os lados cantando “lá lá lá lá”.



FOTO 6 – Uso de Guizos Com Fitas no Momento de Apreciação.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Nos exemplos que seguem, aparece a atenção das crianças durante a audição da música, o interesse pelo material apresentado e as sensações despertadas por ele, além do desejo de reproduzir os diferentes movimentos da coreografia. Essa música teve um significado especial para Mariana, que, conforme relato da mãe, memorizou a melodia e a repetia em casa com frequência.

Entrego guizos com fitas para cada criança, começando por Mariana, (1;4;11) que imediatamente começa a movimentar os guizos. (...) Passo perto de Mariana com alguns guizos cujas fitas tocam em seu rosto. Martina percebe que foi uma sensação interessante para ela e passa as fitas novamente sobre seu rosto. Mariana sorri, estende as mãos para pegar as fitas. (...) Mariana balança o guizo e canta “i-i-i” (DDV p. 192, GC-E9).

Interrompo o CD, vejo que de modo geral as crianças estavam atentas e tranqüilas durante a audição. Pego os guizos com fitas para a dança. Luísa A. (1;5;27) vê o instrumento e sorri. Bruna (1;7;6) é a primeira a receber, fica balançando as fitas no centro do tapete e olhando para o movimento delas. Mariana (1;4;18) também recebe os guizos e começa a cantar a melodia do Romance. É uma cena maravilhosa. Acho que Martina tenta acompanhar o canto de Mariana, mas ela pára de cantar. Bruna então começa a balançar com força o instrumento, e o som dos guizos fica mais intenso (DDV p. 200, GC-E10).

Digo que a música vai continuar tocando e que eles podem deixar as crianças bem livres para subir nas almofadas e brincar com as fitas... Bruna (1;7;6) caminha, bate nos guizos (como no pim pim pim), depois os balança. Luísa A. (1;5;27) balança animada as fitas para os lados. Ana (1;7;18) deitou-se no colchonete. Quando percebo que o tema será repetido (pim pim pim lá lá...), chamo atenção do grupo para fazermos nossa coreografia. Luísa A. balança as fitas tão animada que acaba caindo no chão. Interrompo o CD. Tina continua cantando, e Mariana (1;4;18) canta um trecho junto, balançando as fitas. Lis (1;6;17) pede colo para Tina. Mariana continua balançando as fitas e cantando “pim pim pim” (DDV p. 200-201, GC-E10).

Estou sentada no tapete com o grupo e estamos ouvindo o Romance de Mozart. Mariana (1;5;1) está de pé, fala “Pim”, lembrando da música, e sai procurando os guizos com fitas. A câmera mostra Mariana e Bruna (1;7;20)

tentando puxar os guizos de dentro da caixa. Interrompo o CD e entrego os guizos, primeiro para Bruna. Pergunto como é que a gente faz com os guizos. Bruna faz o gesto de pergunta com as mãos (ela não fala, está com o bico na boca). Entrego outro para Mariana, ela também não me mostra, estende a mão e pede outro guizo, diz: “ah ah”. Martina está ansiosa para ver a filha fazer os gestos e cantar, chama sua atenção, Mariana diz: “Pim” e vira-se para o som dizendo “Ligá”. Bruna fala “Pim” e depois grita e balança rápido as fitas. Todos receberam os guizos, então ligo o CD. Mariana percebe que a câmera estava virada para ela e não faz nenhum movimento, caminhando para perto de sua mãe. A música continua e vejo Lis (1;7;) batendo os guizos nas mãos (gesto do Pim). Simone balança os guizos na frente de Luísa A. (1;6;11). Convido o grupo para levantar e fazer os gestos. Luísa (1;3;17) balança feliz o material. Interessante que nesta primeira audição, que era livre, os adultos insistiram bastante para que suas crianças fizessem os gestos, embora eu não tivesse dito que precisavam fazê-lo. Havia uma necessidade dos pais de mostrar (para mim, talvez) que seus filhos sabiam fazer. As crianças estão com mais necessidade de caminhar do que de ficar paradas, o que dificulta a dança (DDV p. 206, GC-E12).

O registro do canto espontâneo de Mariana durante essa atividade, acompanhado da coreografia, evidencia a possibilidade de imitar gestos, palavras, ritmo e alturas sonoras, característica dos bebês nessa etapa do projeto. Além disso, nos exemplos citados, pode-se perceber o quanto os bebês do grupo observado estão familiarizados com a rotina do encontro, devido à expectativa que demonstram esperando “o próximo passo” (pegar o material, ligar o som, fazer os movimentos, etc.). São evidências de memória, de um senso de auto-história, como refere Stern (1992), o qual permite a antecipação de algumas ações e a possibilidade de solicitá-las corporal ou verbalmente. Isso também foi registrado na retomada da apreciação do módulo D (próximo exemplo).

Estou de pé na roda, segurando os guizos com fitas coloridas, canto a melodia do Romance e faço a coreografia da dança. Mariana (1;8;27) está de pé com as mãos estendidas, ansiosa para pegar o material. Entrego o guizo que eu usei para ela e busco outros para o grupo. Corte. Todas as crianças já receberam os guizos com fitas e estamos fazendo a coreografia sem o CD, apenas cantando a melodia. Mariana balança as fitas, Luísa A. (1;10;7) rodopia, e de repente Mariana canta “lálálá” junto comigo. Na continuação da música, caminhamos na volta do tapete e Luísa A. e Lucca (1;10;30) se atiram sobre os colchonetes. Então chamo atenção do grupo para parar de caminhar, pois o Pim Pim Pim vai começar novamente. Ana (1;11;29) faz a batida nos guizos (pim pim pim) com atraso e aumentado, na verdade ela mantém o esquema da batida até a repetição do mesmo movimento. Mateus (2;1;4) também faz a batida algumas vezes, porém não no tempo da música. A música termina e eu a coloco novamente. Vejo Lis (1;10;26) fazendo os dois movimentos também, de batida nos guizos e depois balanço das fitas. De fato, não esperaria que eles fizessem o movimento no andamento da música, já que antecipações e atrasos são normais. Neste caso, o atraso se justifica, pois eles estão recém aprendendo esta combinação de esquemas, bater nos guizos e depois balançar as fitas (DDV p. 241-242, GD-E6).

Analisando a execução dos bebês, percebemos a discrepância de tempo entre a coreografia proposta e a ação efetiva, que pode ser mais lenta, ou pode se deter em um gesto apenas, repetindo-o durante toda a música, ou pode utilizar os dois gestos propostos para a coreografia, mas em tempos mais prolongados. Conforme referi na DDV, isso se justifica pelo fato de os bebês estarem apropriando-se dos esquemas de movimento próprios dessa coreografia.

Com relação ao momento de apreciação sem material, voltado principalmente para uma escuta ativa e atenta da música, foi observado que os bebês realmente estão atentos, o que é evidente pelo fato de poderem repetir trechos da música apreciada. Entretanto, eles não ficam parados durante a

apreciação, como talvez algum adulto esperaria, mas expressam-se através de movimentos do corpo, de danças e, outras vezes, mostram-se envolvidos em outras atividades, como na exploração do espaço, da mobília, na disputa de algum objeto com um colega, etc. De fato, eles fazem uma escuta bastante “ativa”.

Coloco a música e Liliana começa a balançar e cantarolar (com a voz bem aguda). Lucca (1;11;27) agora está de pé e balança na frente dela. Ernestina marca o pulso da música batendo com sua mão na perna de Luísa (1;8;11). Movimenta as duas pernas, sentada mesmo, e depois bate com as duas mãos sobre as pernas também. Simone levanta e faz movimentos de balé convidando Luísa A. (1;11;5) a dançar com ela. Lucca rodopia no centro do tapete. As crianças estão de pé, caminhando, balançando. Lis (1;11;25) dança de mãos dadas com Tina. Aos poucos, os adultos também levantam, já que as crianças estão todas de pé. Liliana pega Lucca no colo e dança com ele (tipo valsa). Ernestina segura as mãos de Luísa e movimenta-se com ela. Vejo que todos os adultos procuram incentivar suas crianças a dançar, segurando-as pelas duas mãos ou por uma das mãos apenas (DDV p. 262, GD-E10).

Beyer (2003), refletindo sobre os movimentos dos bebês ao longo do Música para Bebês, observou que ao final do projeto eles podem controlar seus movimentos, ou seja, dançam nos momentos de dançar, tocam nos momentos de tocar e permanecem sentados em momentos como o da história. Beyer (op. cit. p. 5) ainda afirma o seguinte:

Percebemos também que os movimentos se modificam à medida que a criança vai crescendo, obviamente ligados a novas possibilidades que anteriormente não eram dominadas. À medida que a criança vai construindo novos esquemas aplicáveis aos objetos, ela vai aplicando os mesmos nas atividades de música, gerando novos movimentos e refinamentos na ação.

Para essa autora, a capacidade de concentração e o controle dos movimentos são de suma importância para o desenvolvimento dos bebês. Durante o momento de audição sem materiais, exemplificado no excerto anterior, desde o módulo A os adultos eram incentivados a acompanhar a música com movimentos rítmicos em seu bebê (balançando-o, percutindo em seu corpo, etc.). Agora, no final do projeto, vemos os bebês apresentando todas as suas possibilidades de movimento, conforme Beyer havia observado, e os próprios bebês propondo alguns movimentos que são seguidos pelos adultos acompanhantes. Na relação entre adulto e bebê, este demonstra um papel muito mais ativo, protagonizando algumas ações. Nesses diferentes movimentos, o bebê está expressando sua percepção da música apreciada, numa compreensão bastante concreta de que som é onda que se move no espaço.

Concluo as reflexões sobre o momento da apreciação salientando a relevância dessas atividades para os bebês: primeiro, como uma maneira de direcionar a atenção para o objeto sonoro; segundo, como uma oportunidade de, através de diferentes recursos materiais e coreográficos, vivenciar (na concretude do corpo) elementos da música como a forma, o ritmo e o caráter. No grupo experimental, a principal diferença entre os bebês que participaram de todos os módulos e aqueles que ingressaram nos módulos finais (C/D) foi a autonomia frente ao uso dos materiais, às possibilidades de deslocamento e de afastamento do acompanhante. No final do projeto, os bebês mostraram-se protagonistas dos movimentos durante a apreciação musical sem materiais, numa relação ativa tanto com o objeto musical quanto com o adulto acompanhante. Além disso, nos momentos de dança e de uso dos diferentes materiais, revelaram interesse em reproduzir as ações observadas nos adultos, prosseguindo no processo de construção do conhecimento musical.

4.2.4.4 E a Nossa História se Chama...

Após as atividades de apreciação musical, temos o momento da história. As histórias utilizadas no Música para Bebês têm um texto curto (em torno de 15 frases) e apresentam possibilidades de sonorização e movimentos corporais. A história, ao ser contada, é adaptada de forma que contenha barulhos feitos com a boca, com o corpo, ou fontes sonoras, bem como movimentos que os acompanhantes realizam com seus bebês. As frases da história são lidas pelo professor e, em seguida, repetidas por todo grupo. Algumas histórias incluem uma atividade extra ao final, como a história O trem (França e França, 1982), onde, ao final, cantamos a canção Tcheque tcheque vai chegando o trem. Nessa canção, os bebês permanecem deitados sobre os colchonetes, os quais são puxados pelos adultos. As histórias são repetidas durante quatro encontros no primeiro módulo e lembradas nos módulos posteriores. No módulo B, lembramos, nos seis primeiros encontros, as três histórias do módulo A e, nos demais encontros, introduzimos novas histórias. Ao longo dos quatro módulos do Música para Bebês utilizamos aproximadamente 10 histórias, variando esse número conforme o grupo de trabalho.

No grupo observado nesta pesquisa, as histórias apresentadas no primeiro módulo foram: O vento, O trem e O caracol (França e França, 1987, 1982, 1986). Desde o módulo A, o momento da história teve um importante papel de socialização no grupo de bebês, já que, em função do recurso visual (o livro), os acompanhantes procuravam posicionar seus bebês virados para o centro e não de frente para si. Essa posição permitiu aos bebês observarem uns aos outros desde o início do projeto e, mais tarde, com a possibilidade de deslocamento, eles passaram a reunir-se perto de mim, motivados principalmente pela curiosidade em relação ao material apresentado. Desde o grupo A, foi registrado o olhar atento dos bebês em direção a mim nos momentos em que eu lia a história, como mostram os dois exemplos que seguem.



FOTO 7 – Participação dos Bebês na História O Vento.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Sento no tapete e falo que vamos ouvir a história. Mariana (0;2;10) me olha, Henrique (0;4;11) me observa falando por aproximadamente 40". Lucca (0;4;14) e Bruna (0;4;26) também olham brevemente para mim. É o primeiro encontro, mas parece que os bebês mais velhos se dão conta de que tem alguém diferente em evidência, pois em diferentes momentos eles me olham, especialmente quando estou falando (DDV p. 9, GA-E1).

“O trem entra no túnel e não vejo nada passar. O que será que tem do lado de lá?” Conto esta parte bem baixinho, e Lucca (0;5;15) abre bem os olhos procurando de onde vem o som. Ele e Henrique (0;5;15) olham em minha direção (DDV p. 45, GA-E6).

Outras vezes, a atenção dos bebês foi flagrada ao som mais intenso das vozes do grupo repetindo o verso, como no caso de Bruna. Além disso, a resposta de Bruna não foi com o olhar, e sim com os movimentos de braços e pernas, característicos do emparelhamento, referido por Klaus e Kennel (1992).

Bruna (0;5;5) está de lado, pega as pernas com as mãos. Continuamos: “O vento soprou de leve”. Quando falo a frase sozinha, suavemente, Bruna está dispersa. Quando começamos a falar juntos, ela acompanha com movimentos de braços e pernas, parando exatamente quando terminamos a frase (DDV p. 19, GA-E2).

O emparelhamento, observado inúmeras vezes durante a descrição dos vídeos, apareceu também no momento da história, como mostra esse exemplo de Bruna. Para Stern (1992), através do emparelhamento os bebês acompanham a fala do adulto muito antes de poderem dizer alguma palavra. Ao acompanhar a história, ou parte dela, com movimentos, Bruna evidencia sua percepção de elementos como a prosódia e a entonação. Se considerarmos a afirmação de Beyer (1994) de que na entonação está a origem da fala e do canto, então podemos sugerir que Bruna está ingressando no mundo verbal através da transferência de sua percepção auditiva da entonação para os movimentos de braços e pernas. Nesse aspecto, o projeto, ao apresentar histórias, versos e canções, ao incentivar os adultos a conversar com seus bebês, e a fazê-lo de forma articulada, está promovendo a imersão do bebê na linguagem verbal. Talvez seja em função disso que muitos acompanhantes comentem que o projeto “estimula a fala” e que seus bebês começaram a falar mais cedo. Num sentido mais amplo, se prestarmos atenção, perceberemos que os bebês estão falando desde o nascimento, e possivelmente ainda antes dele.

Na quarta semana repetindo a história O vento, outro aspecto despertou-me a atenção: percebi o grupo significativamente mais tranquilo e atento nesse

momento em relação aos três encontros anteriores. Refletindo sobre isso, questionei-me se foi devido à tranquilidade dos adultos, que já conheciam a proposta e estavam seguros das suas ações, ou a um tipo de memória dos bebês que também os tornava familiarizados com frases da história e com as atividades propostas. Fato é que a repetição desta e de outras histórias apresentou essa característica.

O momento da história hoje foi muito tranquilo, não havia choros nem conversas paralelas, mães e bebês estavam envolvidos na proposta. Penso que isso se deve possivelmente ao fato de ser a quarta vez que o grupo vivencia a história do vento. As mães estão tranquilas, pois sabem o que vai acontecer, o que devem fazer. Os bebês evidenciaram muito mais interesse e atenção hoje do que na primeira semana. Será por lembrarem da seqüência de ações da história, ou será uma conseqüência da tranquilidade das mães (nesse momento, todos os acompanhantes eram mães) ao participarem? (DDV p. 26, GA-E4).

Esse excerto permite uma relação com a pesquisa de DeCasper e Fifer (apud Stern 1992; Klaus e Klaus 1989; Klaus e Kennel 1992), na qual um grupo de mães repetiu uma mesma história para seus fetos no último trimestre de gestação. Após o nascimento, os bebês foram testados e evidenciaram reconhecimento da história ouvida durante a gestação em relação a outras histórias. Se esse tipo de memória já está presente na gestação, é possível que ela seja um recurso usado posteriormente pelos bebês, permitindo que eles identifiquem as histórias repetidas no projeto como conhecidas.

Outro aspecto importante registrado no momento da história foi o ritmo. Os excertos que seguem referem-se à canção Tcheque tcheque, cantada após a história O trem. No momento da história, após lermos “a gente dentro do trem balança pra lá e pra cá”, os adultos balançavam os bebês para os lados. Em seguida, ao cantarmos o Tcheque tcheque, os adultos balançavam os colchonetes

para os lados (onde os bebês estão deitados), num movimento circular em torno do tapete.

Todos estão muito calmos, não há choro nem reclamações. Toco lento e mais rápido várias vezes. Os adultos, além de puxar o colchonete, movimentam-no para os lados, fazendo um balanço muito rítmico com seus bebês (DDV p. 55, GA-E7).

Cantamos a canção “Tcheque tcheque vai chegando o trem” e as mães arrastam os colchonetes em volta do tapete. Todos os bebês estão nos colchonetes, calmos, observadores. Terminamos a atividade, os adultos aplaudem, Luísa (0;8;17) e Lucca (0;10;5) permanecem parados, olhando para suas mães com os braços estendidos, parecem desejar que a atividade continue. Luísa ainda movimenta as pernas rapidamente para cima e para baixo (DDV p. 99, GB-E4).



FOTO 8 – Canção Tcheque Tcheque Após a História O Trem.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Através dessa atividade, o balanço corporal para os lados, que foi realizado durante a história é retomado, agora acompanhando a canção. Nessas propostas, os bebês vivenciam o ritmo através do balanço corporal, assim como o contraste entre a fala e o canto, e o ritmo nessas duas formas de expressão. Sobre tais proposições, parece-me importante fazer uma relação com Barceló (2003) quando ele sugere que, durante a fase pré-musical, as primeiras regulações audiovocais surgem do jogo entre som e movimento. Creio que esse “jogo entre som e movimento” está presente tanto no balanço do corpo em si quanto no balanço do corpo do bebê no colchonete, durante a história O trem e a canção Tcheque tcheque, respectivamente. Dessa maneira, o bebê vivencia a relação entre o ritmo vocal e o ritmo do balanço corporal, os quais têm formas diferentes, embora, mantenham o mesmo padrão de tempo.

Ainda com relação ao ritmo, o excerto a seguir aponta a variedade de movimentos realizados pelos adultos: um balanço para os lados, outro para cima e para baixo, e outro ainda faz uma percussão com palmas ou batidas no colchonete.

Perto de mim há barulho porque Carol (0;6;29), Lucca (0;9;26) e Pauline (0;10;7) disputam o lugar mais próximo do livro. Fazemos “Tcheque tcheque tchucu tchucu”, começando devagar e aumentando o andamento. Martina balança Mariana (0;7;25) para os lados, a tia de Clara (0;8;27) movimenta-a para cima e para baixo, alguém bate no colchonete ou bate palmas, pois há um barulho ritmado diferente. Luísa (0;8;10) bate com a mão na sua perna, parecendo reproduzir o ritmo da frase (DDV p. 92, GB-E3).

É essa diversidade de sons e movimentos que propicia ao bebê uma interação mais rica com o objeto musical, já que através da assimilação e da acomodação, ele vai construindo seu conhecimento sobre o ritmo. No excerto citado, por exemplo, o bebê vai, aos poucos, apropriar-se de que o balanço do seu

corpo fica mais rápido à medida que a frase aumenta seu andamento. Como também vai perceber que há uma correspondência rítmica entre esses dois elementos (som e movimento).

Ao observar o grupo, por sua vez, o bebê vai perceber que a forma do movimento é diferente (para os lados, para cima e para baixo), mas a intensidade e o tempo são semelhantes. Nesse ponto, cabe lembrar o conceito de sintonia do afeto (Stern, 1992), mencionado anteriormente, o qual sugere que, numa situação de interação, três elementos podem ser igualados sem ser imitados, a saber, a intensidade, a forma e o *timing* (ritmo ou regulação de tempo). Esse conceito, embora proposto para a interação entre duas pessoas, é muito útil para compreendermos a construção da noção de ritmo no bebê. Nesse processo, ele precisa sentir que o movimento pode ter formas diferentes, mas que a regulação do tempo (ritmo) é semelhante. Na compreensão de Piaget (1987), o reflexo é consolidado pelo próprio funcionamento, ou seja, pela repetição. A repetição conduz a uma assimilação generalizadora, na qual o bebê vivencia que tanto no balanço do corpo para cima e para baixo ou para os lados, quanto no balanço do colchonete ou na percussão sobre o seu corpo ou outra atividade rítmica, há uma semelhança, semelhança esta que se baseia na coerência entre o som e o movimento.

Ainda a esse respeito, no exemplo que segue estou lendo uma frase rítmica da história O trem. Essa frase é acompanhada com percussão corporal (palmas ou percussão com a palma da mão nas costas dos bebês) ou com movimentos amplos em que os acompanhantes levantam e abaixam seus bebês. Bruna, ao ouvir a frase (que já conhece desde o módulo anterior), acompanha com palmas.

Leio: “E os meninos brincam na rua café com pão, bolacha não”, e Bruna (0;10;13) acompanha batendo palmas (DDV p. 92, GB-E3).

Na ação de Bruna, podemos inferir que existe uma construção dos esquemas e das coordenações de esquemas necessários para essa atividade, como bater palmas, reconhecer o verso rítmico, associar o verso rítmico com a percussão corporal, usar as palmas para acompanhar o verso rítmico. Aqui, a continuidade do processo de construção do conhecimento rítmico está evidente em Bruna. O acompanhamento dessa frase aparece novamente no final do próximo exemplo, dessa vez feito por Clara, com balanço corporal, evidenciando relações semelhantes às do exemplo de Bruna.

Falo o nome da história “O trem” e repetimos todos juntos. Luísa (0;8;17) estava mamando; na repetição, ela pára de mamar, vira a cabeça olhando para o livro e volta a mamar. Vejo que algumas crianças estão com os chocalhos e, mesmo segurando este material, elas olham na direção da história. Quando leio “O trem chega apitando”, Ana Carolina (0;11;1) movimenta a mão rapidamente, como se estivesse fazendo o movimento que os adultos fazem. Enquanto falamos: “A roda rodando, rodando sem parar vai correndo pelo campo”, giramos o braço formando um círculo no ar. Pauline (0;10;14) abre bem a sua mão e observa sua mãe, tentando imitá-la. (...) Clara (0;9;3) acompanha a frase “Café com pão, bolacha não”, balançando seu corpo para cima e para baixo (DDV p. 98-99, GB-E4).

Nesse exemplo, há também referências sobre o despertar da atenção dos bebês ao ouvirem a história, evidenciando sua percepção auditiva. Nesse momento, eles param a atividade que estão fazendo e mudam a direção do olhar, voltando-o para o livro. É o caso de Luísa, que estava mamando e interrompeu a mamada para ver o que estava acontecendo. Ao longo da leitura da história, a imitação dos movimentos dos adultos feita por Ana Carolina, Pauline e ainda por Clara, no exemplo anterior, também denota a permanência da concentração e do foco de atenção dos bebês, além, é claro, do seu interesse em reproduzir as ações observadas.

Quanto à percepção auditiva, o próximo exemplo refere-se ao final da história O caracol e apresenta, entre outras coisas, o interesse dos bebês pelo metalofone. Nesse momento, as duplas recebem fraldas de pano para brincar de esconde-esconde ou de outras brincadeiras espontâneas que surgem na exploração do material. O metalofone sopranino utilizado na história está no tapete e a baqueta utilizada anteriormente por mim está inicialmente com Ana.

Depois de ler: “Vejam só, falou o Caracol, eu tenho casa pra morar”, brincamos de esconde-esconde com as fraldinhas sobre o rosto dos bebês. Eu brinco com Lis (0;10;7), que está na minha frente. Coloco a fralda sobre a minha cabeça, depois sobre a cabeça dela. Lis sorri, Tina aproxima-se e continua brincando com ela. Coloca a fralda sobre sua cabeça, ela movimenta os braços, Tina ajuda a tirar a fralda. Ruth brinca com Livia (0;9;10), coloca a fralda na sua própria cabeça, Livia olha para o lado, Ruth aproxima-se, Livia tira a fralda. A tia também brinca com Mariana (0;8;8). Todas as duplas estão brincando. Ana Carolina (0;11;8) continua segurando a baqueta, agita-se com a fralda em sua cabeça, mas não tenta retirá-la. Sua mãe é que levanta e espia, então Ana sorri. Enquanto as duplas brincam, eu toco no metalofone. Brinco um pouco com Lis. Lucca (0;10;12) engatinha novamente para perto do metalofone e começa a tocar com a baqueta que Ana segurava. Ana soltou a baqueta um instante para tocar no livro e Lucca aproveitou. Todos riem quando ele começa a tocar. Ana também se interessa, fica observando. Tina diz: “Acho que a Lis não vai mais sair da casinha”, pois ela não demonstra intenção de tirar a fralda do seu rosto. Está parada, vivenciando este novo modo de ver as coisas. No fundo, outra cena linda: Joel (0;9;12) estava brincando com a fraldinha. Quando retira a fralda de seu rosto, Rosana, que estava próxima dele, comemora. Joel parece feliz, movimenta os braços, olha para ela. Rosana inclina-se e ele também se aproxima, tocam as testas, então Joel estende o braço e Rosana pega-o no colo. Joel aconchega-se em seu colo, toca no seu rosto, abraça-a, toca em seu cabelo. Rosana parece um pouco constrangida com tanto carinho. Pauline (0;10;21) fica observando, Rosana pega na mão de Pauline, mas ela volta o olhar para o metalofone e Joel abraça

Rosana novamente, então ele se vira para o pai, sorrindo, e volta para o colo dele. Lis continua com a fralda no rosto, Tina abaixa-se e “entra na casinha”, diz: “Tá bom aí amor?” Livia (0;9;10) olha, parece querer engatinhar até a casinha. Toca em Tina, que lhe dá apoio, e fica de pé, abraçando Tina. Lis tirou a fralda e agora olha para o livro, pega o livro na mão, olha para ele, depois solta. Lucca continua fascinado com o instrumento. Há silêncio na sala, pois cada bebê está envolvido em alguma aprendizagem (DDV p. 108, GB-E5).



FOTO 9 – Uso de Fraldas ao Final da História O Caracol.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Esse exemplo descreve a criatividade dos acompanhantes durante a atividade, permitindo pensar novamente na importância do projeto para os adultos ao incentivar a espontaneidade, as brincadeiras entre adulto e bebê e o uso de materiais do cotidiano como recursos para a interação. Além disso, como mencionei antes, o excerto refere o interesse de Lucca e Ana pelo metalofone. O

metalofone, utilizado durante a história O caracol, despertou a atenção dos bebês, que olhavam curiosos enquanto eu tocava e aproximavam-se para fazer suas próprias explorações. O interesse pelo metalofone possivelmente deu-se tanto pelo som agudo e metálico (percepção auditiva) quanto pelo aspecto visual das barras brilhantes e removíveis (percepção visual). Afinal, este é um material com muitas possibilidades de exploração para os bebês. Em contrapartida, houve outras situações em que apenas o som de algum instrumento despertou a atenção dos bebês, como é o caso do final da história A galinha choca (França e França, 1987), citada no exemplo a seguir.

No final da história digo “De repente” e começo a sacudir uma bolinha com guizo dentro. Livia (0;10;1), que estava engatinhando, pára e observa o som, Ana Carolina (0;11;29), Luísa (0;7;14), Pauline (0;11;11), Clara (0;10;1) e Lis (0;10;28) também estão próximas, observando. Mariana (0;8;29) está no colo de Martina, inclina-se para perto da bolinha. Joel (0;10;3) e Bruna (0;11;17) também se aproximam um pouco (DDV p. 119, GB-E7).

Nessa história, a bolinha com guizo era sacudida atrás do livro, por isso se pode dizer que a curiosidade dos bebês foi em função do som. Nessa ocasião, era comum alguns bebês aproximarem-se de mim tentando ver o que estava atrás do livro, dando evidências de percepção sonora. Ainda com respeito à percepção sonora, lembro da história O jogo e a bola (França e França, 1987), que teve uma longa parte de percussão nos colchonetes. Na primeira semana em que essa história foi contada, os bebês mostraram-se bastante observadores, do som forte produzido pelos adultos, do movimento das mãos. Na segunda semana, como mostra o próximo exemplo, a reação do grupo de bebês é semelhante e, nessa ocasião, Bruna também reproduz o movimento feito pelos adultos.

Na parte “A cutia corria atrás da bola”, batemos com as mãos nos colchonetes, fazendo um ruído forte. Os bebês olham em direção ao chão para ver

o que estamos fazendo e de onde vem este som forte. Bruna (1;0;22) ajuda a bater no colchonete (DDV p. 136, GB-E11).

Na terceira semana de repetição da história O jogo e bola, os bebês já estão familiarizados com os sons da história e, então, a percepção auditiva expressa-se em imitações verbais e corporais, como vemos no excerto.

Joel (0;11;21) engatinha em minha direção e tenta pegar o livro. Quando imitamos o som do pato, ele e Mariana (0;10;17) nos observam e sorriem. Ana (1;1;17) sorri quando escuta o som do gato. Ana imita o som do tucano pulando do galho. Ana imita o corre corre dos bichos, Mariana também, com movimentos mais amplos e balbucios, um pouco depois que nós fizemos o movimento (DDV p. 139, GB-E12).

Complementando esse exemplo, o excerto da história Gato com frio (França e França, 1991), também contém imitação corporal e imitação verbal dos bebês (Ana e Mariana).

Luísa (1;1;21) ouve o som da galinha que faço e se interessa, olha para o livro, aponta, fala algo incompreensível. Então faço “brrrrr que frio”, e Ana (1;6;6) imita, movimentando os braços e imitando minha expressão facial. Leio a parte da cabra que faz “béeeeeee” e Mariana (1;3;6), que está caminhando no centro do tapete, faz sozinha e muito forte “béeeeeee” (DDV p. 166, GC-E4).

Como mostra o exemplo seguinte, desde o módulo B, alguns bebês já reproduziam palavras extraídas das frases apresentadas nas histórias. No próximo exemplo, Lívia repete a interjeição “Ah”, muito falada na história O caracol.

Estamos falando “Ah eu não posso cantar”. E Lívia (0;9;24) levanta os braços e balbucia sonoramente: “Ah” (DDV p. 114, GB-E6).

Ao repetir o som descendente do pulo do tucano ou o som da cabra, ou o início da frase “ah, eu não posso voar”, vistos nos exemplos anteriores, os bebês estão exercitando os recursos vocais e tonais. Para Barceló (2003), este é um exercício fundamental para a posterior coordenação do *objeto vocalicotonal*, quando o bebê poderá diferenciar o canto da fala. Nesse processo, cantar para o bebê é tão importante quanto contar-lhe histórias e conversar com ele. Ao vivenciar a fala e o canto na figura do adulto, o bebê vai paulatinamente apropriando-se dos elementos vocais e tonais, através da repetição e da exploração, como visto nos excertos com relação à história.

Além disso, é necessário que haja repetição. A importância da repetição tem diversas interpretações. Talvez a mais simples delas, que menciono aqui, esteja no fato de que nem sempre o bebê estará com sua atenção focada na ação do adulto. Nesse sentido, posso referir que, apesar dos inúmeros exemplos da atenção dos bebês durante as histórias, há também exemplos do contrário. Especialmente no módulo C, a necessidade do movimento é tão intensa que, quando um bebê pára um instante, há outros movimentando-se. Assim os momentos que requerem maior atenção, como o da história, tornam-se, às vezes, até mesmo difíceis de serem realizados. O excerto que segue apresenta tal situação.

Não consigo começar a história porque os bebês estão muito envolvidos em caminhar pela sala. A cena é engraçada: vejo que Mariana (1;2;23) tem duas castanholas na mão (pelo que vejo, além de não devolver a sua, ela pegou a de alguém!). Carol (1;1;28) tenta virar uma cambalhota, Ana (1;5;23) caminha... Neste contexto, eu começo a falar que “esta é a nossa história da galinha choca”. Noto que estou falando num tom de voz bastante forte. À medida que vou falando,

forma-se uma pequena rodinha de crianças perto de mim: Livia (1;3;25), Ana, Lucca (1;4;24), Luísa A. (1;4;2) (que está no meu colo), Mariana e Carol (que está de pé, mas atenta à história). Como o grupo se tranqüiliza, também diminuo a intensidade da voz. Estou lendo que “a pata mora de um lado e o jabuti do outro”, Carol já saiu da roda, e Bruna (1;5;11) entrou e parou no centro da rodinha. Eu também a pego no meu colo. Ana vai para o colo de Cristina e Mariana procura sua mãe. Adriano (1;2;27) (que é novo e cuja mãe está grávida), Lis (1;4;22) e Luísa (1;1;8) (que estão com acompanhantes novos), não arriscaram vir para esta rodinha (DDV p. 152, GC-E2).

Em função da necessidade de movimento, as histórias, nessa etapa do projeto, precisam ser bastante dinâmicas e gerar uma expectativa (através de materiais surpresa, por exemplo). O excerto abaixo exemplifica essa questão, sendo que o “elemento surpresa” é um fantoche de pato. O interesse dos bebês pelo objeto direciona sua atenção para a história, para os meus movimentos e sons.

No final da história, apresento o fantoche de patinho. Exceto Adriano (1;2;27), todos os bebês aproximam-se neste momento curiosos com o objeto. Mariana (1;2;23) grita e depois faz “Oh!” sorrindo e mostrando aos outros bebês. Se caminho, ela me segue, balbuciando e apontando para o fantoche (DDV p. 152, GC-E2).

Ainda com respeito a essa característica dinâmica das histórias, lembro-me da história da boca e da língua. Essa história – na verdade, uma série de exercícios de consciência corporal do aparelho fonador e da musculatura facial – foi bastante apreciada pelos bebês do grupo experimental. Eles voltaram sua atenção para essa parte do corpo, procurando tocar na boca e na língua, imitando propostas da história de expressões faciais, movimentos da língua e sons. Como “elemento surpresa”, utilizei uma grande boca de papel, que os bebês seguravam

sobre a própria boca e observavam-se no espelho. Nos três excertos dessa história, podemos observar o envolvimento dos bebês em ações como abrir a boca, colocar a língua para fora, tocar na língua, comparar o tamanho da sua boca com o tamanho da boca de papel, etc.



FOTO 10 – A Boca de Papel Usada na História da Língua.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Então falo: aqui está a nossa história. (...) Leio: “Era uma vez uma menina chamada língua”. Durante a leitura, Mariana (1;4;11) coloca a língua para fora. (...) Ela aponta para a história, faz um som “ãhn ãhn ãhn”, coloca o dedo na própria boca. (...) Mariana levanta, coloca a mão na boca, coloca a ponta da língua para fora, senta-se e procura a boca grande de papel nas minhas pernas (ela não percebeu que eu havia colocado para o lado). Mostro a boca de papel para ela e Mariana dá um grito de emoção: “Ahhh!”. Eu imito falando: “Aj!”. (...)

Carol (1;3;16) levanta-se e aproxima-se de Mariana, rindo e estendendo os braços para abraçá-la. Mariana se senta e Carol me vê fazendo “M-m” (em terça descendente) e responde com “ssss” (DDV p. 193, GC-E9).

Começo a ler a história. Mariana (1;8;) levanta-se e caminha para perto de mim. Pergunto: “Onde está a língua da Mariana?”. Ela pensa, fica olhando e discretamente levanta a mão direita apontando para a sua boca. Lucca (1;10;1) também se aproxima. Pergunto onde está a língua dele e Mariana inclina-se para ver. Pergunto para cada criança onde está a sua língua e, neste momento, entram na sala Luísa (1;6;16) e Ernestina. Levanto, feliz por vê-las. Luísa está séria olhando para todos. Sento em seguida e continuo a história. Mariana novamente aproxima-se de mim e estende a mão para pegar a boca de papel. Mariana diz: “Qué bincá, bincá!” Falo: “Tu quer brincar?” Lucca aproxima-se com a língua para fora. Martina tenta sentar Mariana, já que ela e Lis estão de pé na minha frente. Mariana fala: “a boca, a boca”. Lis (1;9;30) volta para o colo de Fabi, mas Mariana continua de pé na minha frente. Pouco depois, ela repete, “a boca, a boca”. Mariana volta para o colo de Martina e Lis vem para minha frente, mas em seguida sai da roda para uma caminhada. Lis caminha e volta para minha frente, repete isso várias vezes. Vejo que, no colo de Martina, Mariana perde um pouco da atenção, ficando mais observadora no final da história. Quando leio: “as línguas foram dormir, lá na casinha delas que se chama”, e coloco a boca no meu rosto, Mariana estende a mão e diz: “a boca, a boca”. Entrego algumas bocas de papel para as crianças. Martina pega Mariana no colo para que ela possa se ver no espelho com a boca (DDV p. 231, GD-E3).

Enquanto falo, Mariana (1;8;27) diz “língua” e coloca as mãos na boca, sorri, parece querer contar a história. Pergunto para todo grupo: “Que história é essa?”. Mariana fala novamente “A língua”. E Carol (1;8;3) coloca a língua para fora. Então começo a história: “Essa é a história de uma menina chamada...”. Mariana sorri e balança os braços ansiosa, depois coloca os dedos dentro da boca

e fala “Boca”. Todos estão em silêncio, olhando atentamente para o livro. Luísa A. (1;10;7) abre bem a boca, mostrando sua língua para todo o grupo (DDV p. 242, GD-E6).

Ao observar as ações dos bebês durante a história da língua, vemos o quanto essa história despertou sua atenção para o corpo, mais especificamente para o rosto, levando os bebês a apropriarem-se dele como um elemento de expressão e comunicação. A esse respeito, considero importante a concepção de Joly de que “O desenvolvimento musical está relacionado com outros processos de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal” (2003, p. 113). Para essa autora, a educação musical contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento e da auto-expressão. Retomando os excertos, creio que podemos identificar ações de autoconhecimento e auto-expressão na participação de Mariana, destacada por mim, embora diferentes bebês tenham se mostrado atentos e envolvidos nesse momento. Mariana gesticula, aponta, produz sons, levanta, senta, exercita-se nas tentativas de comunicar seu desejo, de expressar sua emoção. Por outro lado, num exercício de autoconhecimento físico, ela relaciona a própria língua à língua apresentada na história, percebe sua língua ao tocá-la, ao vê-la no espelho, compara a sua boca com a enorme boca de papel usada na história, descobrindo os recursos e os limites do próprio corpo.

No módulo D, como referi anteriormente, os bebês já superaram a fase da descoberta do espaço através do deslocamento autônomo e, agora, acompanham a maior parte da história com atenção, mantendo o olhar direcionado e imitando os movimentos, como mostra o exemplo a seguir.

Distribuo as pipas para as crianças, Mariana (1;7;17) levanta e vem buscar a sua, volta para o seu lugar e fica de pé balançando a pipa. As crianças

movimentam suas pipas junto com a história e ficam paradas observando na hora da pipa parada (DDV p. 219, GD-E1).

Nessa etapa, a auto-expressão é desenvolvida, devido à facilidade do bebê em imitar as ações dos outros, num exercício de atuação em diferentes papéis. A história A pipa (Porto e Casa Branca), auxilia nesse processo, propiciando um espaço para a imaginação e a expressão dos bebês na sugestão do final da história. Assim, a história da pipa termina com uma pergunta: “o que fará uma pipa perdida no bosque?”. Inicialmente, quando essa história é contada no módulo B, a pergunta fica sem resposta; entretanto, no final do projeto, desafiamos os bebês a imaginar e verbalizar o que pode acontecer com a pipa, quem ela pode encontrar no bosque. Algumas vezes, essa pergunta é então respondida, como aconteceu no grupo experimental. No encontro 1 do último módulo, eu sugeri a possibilidade de a pipa encontrar um amigo, Luísa A., acena com a cabeça indicando que não. No último encontro (E13), Luísa A. novamente responde à pergunta evidenciando, nessa etapa do projeto, a transição para um pensamento representativo, como mostram os seguintes excertos.

No final, pergunto se a pipa vai encontrar algum amigo no bosque. Luísa A. (1;8;27) balança a cabeça fazendo sinal de não (DDV p. 220, GD-E1).

Trago o livro e ouço Luísa A. (1;11;26) falando “Pipa” bem forte. Eu repito “Pipa”. Convido o grupo para sentar. Carol (1;9;21), Luísa A. e Isadora estão sentadas na minha frente. Mariana (1;10;16) está um pouco mais para trás, mas também está na roda pequena que fica perto do livro. Então digo: “O nome dessa história é...” E Mariana responde: “Pipa”. Repito: “Pipa”. E convido o grupo para falarmos juntos: “Pipa”. Depois digo que, para contarmos esta história, todo mundo precisa de uma pipa. Luísa A. fala: “da da pipa”. Entrego pipas de papel para as crianças que estão perto de mim. Convido Matheus (2;2;23) para aproximar-se também. Começo a contar a história e repetir com o grupo. Mariana está de pé,

imitando os movimentos que faço com a pipa. Quando leio que “a pipa quase se queimou e caiu”, as crianças repetem falando: “Caiu! Caiu!”. Algumas soltam suas pipas, outras apenas fazem o movimento com o braço, de cima para baixo, segurando a pipa. Então pergunto: “agora, o quê que a pipa vai fazer lá no bosque, hein?”. Luísa A. responde: “O lobo”. Falo: “Ela vai encontrar o lobo, Luísa?” Imito o lobo uivando. Luísa A. confirma dizendo: “É”. Pergunto o que ela vai fazer quando encontrar o lobo e Luísa A. parece dizer que ela “vai bater no bumbum do lobo”, e bate no seu próprio bumbum enquanto fala. Pergunto: “Ela vai bater no bumbum do lobo?” Luísa A. confirma: “É”. Falo: “Ai, que pipa sapeca, hein? E assim acaba nossa história. Que lindo final Luísa, gostei”. Mariana aponta para Luísa A. dizendo: “A Luísa!” Explico: “A Luísa que fez o final hoje” (DDV p. 281, GD-E13).

A história Chuva (França e França, 1980) foi contada apenas no módulo D e também descreve a facilidade dos bebês em imitar as ações dos adultos, recurso importante para a auto-expressão. Os exemplos foram extraídos do E12 (nesse encontro, só havia meninas presentes).

Quando leio “Ana vê a chuva da janela”, Cristina toca no corpo de Ana (2;1;9). Ana fica atenta, olhando na direção do livro, parada. Então tapo meus olhos com as mãos, mostrando que a janelinha abre e fecha. Repito o movimento algumas vezes, as meninas também fazem, e Lis (2;0;8) fala junto, bem forte: “aaaaabi e fééééécha” (ascendente/descendente). Leio: “a chuva molha aqui e lá” e distribuo guizos para as crianças. Leio: “lá a chuva molha o mar” e estendo o braço, tocando os guizos “lá longe”, as meninas também estendem seus braços. Ao longo da história, vejo que elas estão atentas e engajadas em acompanhar os movimentos específicos de cada parte (DDV p. 274, GD-E12).



FOTO 11 – História Chuva e Imitações dos Bebês.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Nesse processo do desenvolvimento, tão importante quanto poder reproduzir as ações dos outros é poder expressar o próprio desejo, ou seja, fazer escolhas e expressá-las. A história Chuva incluía uma canção em CD acompanhada com guizos e claves. Os guizos deveriam ser tocados na primeira parte, as claves na segunda. No exemplo que segue, relato a dificuldade em acompanhar as partes da música, que era o meu objetivo como professora, em função do maior interesse dos bebês por um dos instrumentos utilizados (as claves). Se meu objetivo para a atividade não foi alcançado, por outro lado, a auto-expressão dos bebês encontrou espaço para desenvolver-se através da manifestação do seu interesse e desejo naquele momento.

Durante a audição, distribuímos as claves. As meninas, que já haviam tocado os guizos durante toda a história, neste momento estão mais interessadas em tocar as claves. No intervalo entre a primeira e a segunda audição da música, Luísa (1;8;25) pega suas claves e canta “Toc toc toc”, tocando o instrumento, Lis (2;0;8) também. A música recomeça, Lis sai da roda para caminhar um pouco. Ela

caminha, bate palmas e canta. Num momento ela percebe que há uma fita no seu vestido. Lis pára de caminhar e mexe na fita, mas logo continua caminhando até chegar em Tina. Lis pega as claves e continua a caminhar tocando o instrumento. As demais meninas continuam na roda tocando os instrumentos. Elas não tocam conforme as partes da música, mas acompanham o ritmo da música tocando. Quando a música termina, Lis guarda as claves na caixa, Luísa também, embora eu pretendesse repetir o trecho do “toc toc toc”. Luísa fala “toc toc toc”. Então começo a cantar: “Os bichos correm logo pras tocas toc toc toc”. Canto uma vez, e Luísa guarda os quizos. As outras meninas também se aproximam, guardando seus instrumentos. Isadora fica de pé na frente da câmera, balançando as mãos com os dedos indicadores estendidos, como se fossem as claves (DDV p. 275, GD-E12).

Outro aspecto desse exemplo com relação à auto-expressão dos bebês está na manifestação do interesse quanto às atividades. A essa altura, eles já perceberam que os materiais são guardados após as atividades e, quando seu interesse muda de foco, eles usam esse recurso, de guardar o material que está sendo utilizado, para finalizar a proposta. De fato, estão comunicando sua vontade através do corpo.

Concluindo as reflexões quanto ao momento da história, aponto sua importância na socialização dos bebês e no exercício da atenção focada e da concentração. No grupo experimental, relatei o olhar atento dos bebês em direção ao livro desde o primeiro módulo, o deslocamento e a formação de um grupo de bebês próximo ao livro no módulo B e, no final do projeto, a imitação corporal e verbal freqüente, decorrente da canalização da atenção para a atividade e da passagem para o pensamento representativo (Piaget, 1987). No módulo C, aponte a dificuldade no momento da história, causada pela necessidade dos bebês de movimentar-se pela sala, de afastar-se e aproximar-se do acompanhante repetidas vezes. Apesar dessa distração momentânea, no módulo

seguinte os bebês parecem lembrar das histórias contadas no módulo C. A esse respeito, já presenciei situações nas quais um bebê do módulo D solicitou verbalmente uma história que fora contada apenas no módulo C. Essas situações comprovam a necessidade da repetição das atividades. Por meio da repetição, os bebês têm novas oportunidades de vivenciar a proposta, podendo focar diferentes aspectos e participar de um modo diferente. Assim, as experiências vividas são elaboradas psiquicamente e armazenadas. O momento da história contribui ainda para o exercício do autoconhecimento e da auto-expressividade, conforme sugerido por Joly (2003), através da reprodução das ações dos outros e da manifestação do desejo pessoal.

4.2.4.5 Trala: o corpo e a voz do bebê no aprendizado das canções

No segundo semestre do projeto, apresentei ao grupo experimental uma canção acompanhada de movimentos de mãos, conhecida por Trala. Essa canção foi repetida até o final do módulo D e marcou o grupo desta pesquisa a ponto de uma acompanhante dizer: “O Trala é o nosso hino” (DDV p. 203, GD-E11). Ao analisar como os bebês aprenderam o Trala, pretendo demonstrar os caminhos do aprendizado de uma canção com movimentos corporais nos bebês.

PARTITURA 2 – Canção Trala



Tra - la tra - la tra - la - la - la - la - la Tra - la - la tra - la - la tra - la - la Heil!

Cantei o Trala para o grupo de pesquisa no quinto encontro do módulo B. Nas duas primeiras semanas, o grupo apresentou a mesma característica: olhar atento, olhos bem abertos focados ora em mim, ora no seu acompanhante, ora nos demais adultos, muito pouco movimento corporal. Os bebês pareciam conferir se todos os adultos estavam fazendo os mesmos gestos ao cantar a canção. Os adultos, por sua vez, observaram o primeiro verso, começaram a reproduzir os gestos a partir do segundo e, nos versos finais, já cantarolavam a melodia juntamente com os movimentos corporais.

1ª Semana: Começo a cantar Trala trala (depois Trele, Trili, Trolo, Trulu), fazendo movimentos com as mãos, batendo palmas, conforme os gestos da música. Há silêncio total, e todos os bebês estão olhando na minha direção. Mariana (0;8;8) está deitada, com a barriga no tapete, mas também observa a música. Quando começo a cantar o Trele (segunda vez), os adultos começam a imitar meus movimentos. Lívia (0;9;10) observa, olha para as mãos de sua avó, para as mãos dos outros adultos, abre as mãos quando falo “Hei!” e levanto as minhas mãos. Mariana também observa como Tina canta e movimenta-se, está com os olhos bem abertos. Termino de cantar e os adultos todos falam ao mesmo tempo. Estão todos impressionados com a atenção do grupo durante toda canção (DDV p. 109, GB-E5).

2ª Semana: Começamos a cantar o Trala. Clara (0;9;24) bate palmas. Pauline (0;11;4) está começando a engatinhar, parece querer vir em minha direção, Lucca (0;10;23) também engatinha. Os demais bebês estão muito observadores. Mariana (0;8;22) continua de frente para a tia, observando com os olhos bem abertos seus movimentos. Enquanto cantamos Trili e Trolo, Mariana ainda de frente para a tia, olha para o lado, vê Tina e eu, depois volta a olhar para tia, levanta a cabeça no “Hei” para ver nossas mãos em cima. Parece conferir se outras pessoas fazem o mesmo que a tia. Os bebês praticamente não se movem,

há apenas movimentos com a cabeça, quando eles olham para outras pessoas durante a canção (DDV p. 114, GB-E6).

Como observamos nos exemplos, já na primeira audição da canção Lívia fez um movimento de abrir a própria mão ao observar os movimentos de mãos dos adultos. Esse gesto pode significar uma associação entre o movimento observado nos adultos e os esquemas de mão que ela tem, conforme explicado por Piaget (1987). Ações semelhantes a essa foram observadas em outros bebês a partir da terceira semana de repetição dessa canção; porém, nas duas primeiras vivências, predominou a observação.

Uma postura atenta, observadora e com pouco movimento corporal também foi registrada em outros momentos que envolveram uma canção desconhecida. O exemplo a seguir foi extraído do módulo C, quando eu apresentava pela primeira vez a canção Somos bonecas de pano para o grupo. Enquanto canto, podemos observar, no grupo de bebês, características semelhantes às das primeiras semanas de apresentação do Trala.

Então começo uma música nova, de cantar de pé, é: “Somos bonecas de pano/ A caminhar lentamente/ As nossas pernas são moles/ Podem dobrar de repente”. Muito interessante a percepção das crianças de que esta música é desconhecida. Elas ficam alguns instantes paradas na minha frente com os olhos bem abertos. Mariana (1;3;6), Lívia (1;4;8), Luísa (1;1;21), Lucca (1;5;7), Luísa A. (1;4;16) estão assim. Então Lívia sai caminhando e fazendo os gestos da canção anterior, intitulada “Pela rua acima”, escalando o braço com os dedinhos da outra mão. Quando chego ao final da canção nova, eles já perderam a curiosidade. O final é de cair no chão. Caio no chão e eles voltam a me observar (DDV p. 168, GC-E4).

Continuando o processo de aprendizado da canção Trala, da mesma forma que na primeira semana em que cantamos essa canção Livia pareceu associar o movimento observado aos seus esquemas da mão, na terceira semana, Mariana reproduz dois movimentos da canção (levantar os braços e mover as mãos para os lados) e, em seguida, abre e fecha a mão repetidamente.

3ª Semana: Os bebês observam, olham para os próprios acompanhantes, para os acompanhantes dos outros bebês, para mim. Poucos movimentos, muito silêncio. Mariana (0;8;29), quando terminamos de cantar, levanta uma das mãos e depois abre as duas mãos (imita o Hei, imita o Trala, olha para trás e em seguida abre e fecha a mão várias vezes). Martina percebe o que ela faz e começa a cantar o Trulu. Mariana acompanha cada movimento com o olhar (DDV p. 119, GB-E7).

Ao abrir e fechar as mãos, Mariana pode estar repetindo um esquema que já detém, iniciando um exercício de assimilação e acomodação dos novos esquemas apresentados no Trala (balançar as mãos no sentido lateral, bater palmas para um lado, para o outro, para cima e para baixo, levantar os braços). A partir da quarta semana, diferentes bebês passam a reproduzir um ou outro gesto da canção, mas sem correspondência temporal com a melodia. A diminuição dos movimentos e o olhar atento dos bebês foram observados também nesse período, semelhante à postura descrita nas primeiras audições da canção.

4ª Semana: Livia (0;10;8) bate as palmas junto com a música, não faz o Hei. Mariana (0;9;6) e Bruna (0;11;24) me observam. A tia de Clara (0;10;8) segura as mãos dela como se ela estivesse fazendo os movimentos. Lis (0;11;5) sentou-se de frente para Fabi e a observa enquanto cantamos. No Trelê, Livia bate palmas e faz o Hei com uma mão. No Trili, ela faz apenas o Hei, inclina todo o corpo para frente. Ana (0;1;6) faz o Hei com as duas mãos logo depois que a música termina. Bruna, que estava observando todos os adultos, no Trulu começa

a bater palmas, depois balança as mãos, olha para as próprias mãos e depois para mim, ainda levanta as duas mãos e sorri. No final da música, Carol (0;8;11) também levanta as duas mãos olhando para a câmera (DDV p. 124, GB-E8).

5ª Semana: Começamos a cantar, e os bebês páram o que estão fazendo para observar. Lucca (0;11;14) estava engatinhando, agora está em posição de gatinho, olhando para os adultos. Bruna (1;0;1) vira a cabeça e olha para Liane, que está atrás dela. Lívia (0;10;15) bate palmas junto com a música (DDV p. 126, GB-E9).

Conforme os excertos, na 4ª semana os bebês reproduzem os diferentes movimentos da canção: Lívia bate palmas, faz o movimento do “Hei” apenas com uma mão, depois faz o mesmo movimento com as duas mãos. Ana faz o mesmo movimento, porém quando a canção já havia terminado, etc. Esses movimentos, como podemos observar, não estão sincronizados com a melodia, nem ocorrem na seqüência apresentada. São realizados pelos bebês como exercício de assimilação dos novos movimentos aos seus esquemas já consolidados. Conforme afirmou Piaget (1987), nesse exercício o bebê também modifica e coordena seus esquemas, ou seja, acomoda-os. O excerto da 6ª semana de repetição da canção apresenta novamente essa questão da sincronia e da necessidade de exercício dos esquemas. Na verdade, a necessidade de exercício dos esquemas também contribui para a falta de sincronia, pois a repetição de um esquema gera atraso no movimento seguinte.

6ª Semana: Clara (0;10;22) está sentada no centro do tapete. Acho que é a primeira vez que ela se distancia da tia. Vejo Lis (0;11;19), Pauline (1;0;2) e Luísa (0;8;5): as três observam os adultos, mas Pauline já bate palmas e levanta as mãos no “Hei!” No Trele, ela apenas bate palmas, não faz o “Hei!” Carolina (0;8;25) está muito feliz, sorrindo e batendo palmas no Trili, faz um som logo depois do Hei, bem animado: “ãhh ãhh ãhhh”, batendo palmas. Carol continua a

bater palmas no início do Troló, mas parece perceber que os adultos não estão batendo palmas como ela, pois estão movimentando as mãos. Então Carol pára um instante e apenas observa. No Trulu, acontece a mesma coisa. Em seguida, cantamos Beatriz. A tia de Clara bate palmas e convida-a para retornar ao seu lugar, mas Clara permanece no centro e movimenta as mãos fazendo o Trala, bate as palmas e passa a observar os adultos. Talvez ela tenha percebido que mudamos de música. Então a tia vai até o centro do tapete e busca Clara para o seu colo. (...) Na terceira repetição de Beatriz, Clara, ainda no colo da tia, bate palmas e depois levanta as duas mãos (como no final do Trala) (DDV p. 131, GB-E10).

Clara concede um excelente exemplo sobre a falta de sincronia gerada pelo exercício do esquema. Posicionada ao centro do tapete (para onde se dirigiu sozinha), ela pode observar todo o grupo, adultos e bebês cantando e movimentando-se. Após muito observar, começa a reproduzir o movimento das mãos, balançando-as para os lados. Nesse momento, o grupo já está cantando outra canção, mas Clara está concentrada no seu exercício. Na continuidade, ela bate palmas e, ao olhar para os adultos, parece perceber que eles não estão fazendo os movimentos que ela observara anteriormente. Nesse contexto, sua tia a leva de volta para a roda, colocando-a no colo. O exercício de Clara, entretanto, não terminou: ela bate palmas e levanta os braços, fazendo o gesto do “Hei”, embora o grupo esteja cantando outra canção nesse momento. De certa forma, Clara esboçou toda a seqüência de movimentos apresentada na canção Trala: movimentou as mãos para os lados, bateu palmas, levantou os braços. Porém, inicialmente, suas ações não estão atreladas à seqüência melódica e rítmica da canção, e sim ao exercício motor. Aos poucos, à medida que estiver adaptada aos novos esquemas, ela passará a acompanhar, de alguma maneira, a melodia e o texto da canção.

Quanto a isso, na sétima semana registrei o seguinte comentário na DDV: “Observo que nesta fase os bebês procuram reproduzir gestualmente fragmentos da canção. Não os vejo cantando, mas esta canção apela bastante para o gestual. Diferentes bebês fizeram diferentes movimentos ao longo da canção. Eles estão acompanhando toda a música, embora ainda não reproduzam todos os movimentos” (DDV p. 136, GB-E11).

Ao fazer esse comentário, eu refletia sobre dois aspectos. O primeiro deles é que, nessa etapa do projeto, os bebês ainda não estão cantando. No final do módulo B, alguns bebês, como Ana, já imitam a maior parte dos gestos da canção, porém não há registros de reproduções da melodia ou de palavras da canção. O segundo é que, ao focarem-se nos movimentos da canção, os bebês podem estar acompanhando a seqüência melódica também.

Como apontei antes, inicialmente os bebês realizam a seqüência de movimentos num exercício do movimento em si. Entretanto, à medida que seus esquemas se adaptam aos novos movimentos (Piaget 1987), o bebê começa a relacioná-los com a linha melódica e com as frases da canção. Assim, um bebê que permanece atento durante todo o Trala e levanta as mãos ao final (Hei) pode estar indicando que acompanhou toda a canção.

Esse pode ser, na fase pré-verbal, o mesmo processo que observamos posteriormente, no aprendizado da letra de uma canção. Nesse processo, a pessoa (criança ou adulto), nas primeiras tentativas de cantar uma canção, “Atirei o pau no gato”, por exemplo, vai cantar apenas “to-to”, “ca-ca”, “se-se”, ou seja, os finais de frase. Aos poucos, ela vai apropriando-se da letra da canção na sua integralidade, assim como gradualmente os bebês apropriam-se dos gestos da canção.

Ainda com relação ao processo de aprendizado da canção ou dos movimentos dela, no módulo C, com o ingresso de novos bebês, surge a diferença entre aqueles que já conheciam esta canção e aqueles que a estavam vivenciando pela primeira vez. No exemplo a seguir, Mariana sorri, reconhecendo a canção, e Bruna reproduz os gestos no tempo da canção. Luísa A., que é uma aluna nova, olha atenta, tal como os bebês do grupo experimental fizeram no módulo B nas primeiras vezes em que cantei esta canção.

Começo a cantar o Trala. Mariana (1;2;16) logo olha em minha direção e sorri. Luísa A. (1;3;25) observa atenta, parece estar pensando: “O que é isso?”. Bruna (1;5;4) está sentada na frente do pai e movimenta as mãos para os lados, bate palmas e depois levanta as mãos, acompanhando o canto com movimentos exatos. No semestre passado, os movimentos já apareciam, mas não no mesmo tempo da canção e não na seqüência completa (DDV p. 146, GC-E1).

Se a reação inicial de Luísa A. foi de um certo estranhamento e curiosidade, o seu processo de aprendizado, no entanto, foi bastante acelerado. No terceiro encontro do módulo C, e terceira vivência de Luísa A. com a música Trala no grupo, ela, além de observar atentamente, já reproduz partes da canção, como mostra o próximo exemplo.

Simone chama Luísa A. (1;4;9) para lhe dar o abraço do final da história. Luísa A. ainda está olhando para o livro, eu a abraço e digo que agora acabou esta história. Ela faz o gesto de “acabou?” com as mãos. Imediatamente começo a cantar o Trala. Luísa A. continua na minha frente, faz um esboço dos movimentos de mover as mãos para os lados, junta as mãos na hora das palmas. Observa a Ruth a mim. No “Hei!”, quase se desequilibra. Lívia (1;4;1) caminha pelo tapete, bate palmas, observa o grupo cantando e gesticulando. Luísa A. caiu e ficou sentada na minha frente, muito observadora. Enquanto cantávamos o Trulu, ela moveu a cabeça para o lado, bateu palmas com uma das mãos viradas, como se

aglutinasse os dois movimentos, das palmas e do Trala, e antecipou o Hei (sem falar, apenas gesticulando). (...) Então canto Palminhas. Luísa A. bate palmas junto muito animada, quando escondemos as mãos ela levanta bem alto (fazendo o final da canção anterior). Quando terminei esta canção, vi que Ana (1;5;30) estava cantando o Trala, bem forte, não cantou o Hei, mas Cristina levantou suas mãos fazendo o final da música (DDV p. 160, GC-E3).

Luísa A. é exemplo de um bebê que, embora não tenha participado dos dois módulos anteriores e tenha perdido muitas vivências importantes no projeto, conseguiu acompanhar com tranquilidade as atividades. Possivelmente ela tenha tido outras vivências, em casa ou em outros ambientes, que lhe possibilitaram construir e coordenar rapidamente os esquemas necessários para as propostas realizadas no módulo C, de modo que não houve uma defasagem significativa quanto ao tempo de construção do conhecimento. Outros bebês, no entanto, especialmente aqueles cujos acompanhantes realizam as atividades “por eles”, necessitam de um tempo maior nesse processo.

O final do mesmo excerto ainda faz referência ao canto dos bebês durante os encontros, o qual foi observado em Ana. Estávamos terminando a canção Palminhas quando Ana decidiu repetir o Trala. Ela cantou forte, com contorno melódico bem aproximado, e acompanhou com os gestos. Ao final da canção, sua voz ficou mais fraca e ela não cantou o Hei, então sua mãe segurou suas mãos e concluiu a canção com ela. Como citei anteriormente, o canto dos bebês durante os encontros não é muito observado, embora os acompanhantes relatem que presenciam com frequência seus bebês cantando. Portanto, essa cena é um dado importante, pois além de registrar o canto dos bebês, apresenta a riqueza de detalhes dessa reprodução, como o contorno melódico, o texto e os movimentos que, no módulo C, já podem ser realizados com significativa precisão. Os dois exemplos que seguem complementam o exemplo de Ana.

Falo: “Vamos cantar um pouquinho?” E Mariana (1;4;4) começa a cantar o Trala sozinha no centro do tapete. Continuo cantando com ela, que sorri, pára de balançar as mãos e observa o grupo, faz o Hei atrasado e imediatamente começa a balançar as mãos no Trele (DDV p. 188, GC-E8).

(...) começo o Trala. Lis (1;6;17) canta todo o Trala, e levanta as mãos no Hei. Começa a cantar o Trele e a fazer os gestos, vê a bolsista cantando, pára de cantar e fica olhando para ela. A bolsista percebe e pára de cantar. Lis volta a cantar no Trili, encostando as mãos uma na outra (DDV p. 202-203, GC-E10).

Quanto aos movimentos, embora no módulo C haja registros dos bebês acompanhando os movimentos de mãos em sincronia com a canção, atrasos e antecipações ainda são freqüentes, como vemos nos exemplos que seguem. Parece que, em alguns momentos, os bebês direcionam toda a sua atenção para a reprodução da canção (como mostrou o exemplo de Ana anteriormente) e, em outros, eles acompanham apenas algumas partes, ou por estarem construindo os esquemas, ou por estarem com a atenção voltada para outras coisas.

Enquanto eu guardava as maracas, a avó de Livia (1;4;8) fazia os gestos com ela: mover as mãos, bater palmas e outros. Começo a cantar e vejo diversas crianças com as mãos bem abertas, mas sem fazer os movimentos. Carol (1;2;11) antecipa as palmas e o Hei e coloca as mãos na cabeça nesta hora. Mariana (1;3;6) parece se assustar com o Hei, até se desequilibra, ela também havia antecipado o Hei. Antes de iniciarmos o Trele, vejo Carol batendo palmas e dizendo Ehhh. Martina levanta as mãos de Mariana no Hei. No Trili, Livia se levanta e começa a acompanhar, movimenta as mãos e o tronco. No Troló, Mariana atrasa o Hei (DDV p. 167-168, GC-E4).

Luísa continua perto de mim, mas agora de frente para o grupo, ela bate as palmas e antecipa o Hei. Alguma criança fala “Hei!!” bem forte e longo. No Trele, ela balança as mãos para cima e para baixo e, no Trili, balança o corpo para os lados. No Trolo e Trulu, ela volta a bater palmas e antecipar o Hei. Está claro que estes últimos movimentos estão mais esquematizados em Luísa do que os iniciais, de virar as mãos para dentro e para fora (DDV p. 181-182, GC-E7).

Esses exemplos remetem às considerações de Beyer (1994) de que o bebê, no aprendizado de uma canção, intercala períodos de maior ênfase da reprodução e outros de maior ênfase na produção, ou seja, é um processo de ir e vir. Dessa forma, em alguns momentos, os bebês estão engajados em reproduzir a canção, seja através do canto ou dos gestos; em outros, eles estão engajados na produção, seja na produção vocal, conforme apontou Beyer, ou na produção gestual (exercitando um esquema), ou em produções livres, como explorações e descobertas, conforme relatam os excertos. Durante o projeto, os bebês puderam vivenciar a canção Trala inúmeras vezes; entretanto, também nesse aspecto da reprodução gestual e vocal, cada bebê constrói seu conhecimento num tempo diferente. Assim, no módulo D, há bebês cantando toda a canção, outros cantam parte dela; há os que acompanham o canto com gestos e os que apenas fazem gestos; há ainda os que fazem gestos somente em algumas partes e há aqueles que observam, como exemplifica o trecho que segue:

Mateus (2;0;7) começa a cantar junto. Ouço “Ta” bem forte e vejo que ele movimenta as mãos, assim como Mariana (1;8;). Luísa (1;6;16) fala “Hei”, bem forte. Lucca (1;10;1) faz os movimentos em trechos da canção e Alberto (1;9;20) está muito acanhado, mas vejo alguns movimentos em suas mãos também. Estamos cantando o Trili, e ouço Luísa falar “Hei” bem forte e levantar as mãos, antecipando o final novamente. Alberto sorri. No Trulu, Lis (1;9;30) e Mariana já estão caminhando (DDV p. 232, GD-E3).

Esse processo descrito com relação à canção Trala – de observação, reprodução de alguns gestos, exercício dos gestos e associação dos mesmos aos esquemas próprios, reprodução da seqüência de gestos e de algumas palavras em evidência na canção (como Trala, Hei), ou mesmo da canção completa no caso de alguns bebês – foi observado também em outras canções. No final do projeto, porém, esse processo ocorre em menor intervalo de tempo, semelhante ao processo observado nos adultos. O exemplo que segue ilustra tal questão.

(...) falo que tenho uma música nova e começo a cantar “A janelinha fecha quando está chovendo”. Mariana (1;5;1) está de frente pra mim, olhando atentamente para o meu rosto, enquanto canto. Bruna (1;7;20) está sentada de frente para Marília, que também canta e gesticula. Bruna também observa atentamente os movimentos de Marília. Terminei de cantar pela primeira vez e Luísa (1;3;17) sorridente diz: “abiu”, e bate uma palma. Mariana coloca as mãos no rosto, imitando meu gesto. Então falo: “Abriu – Fechou”. Ao ouvir “Fechou”, Mariana tapa os olhos e fica esperando, falo: “Isto, Mariana!” Luísa bate palmas. Repetimos a canção. Enquanto cantamos, Luísa fala forte e longo: “abriiiiiiiiiiu” e tira as mãos que havia colocado sobre os olhos. Depois aplaude a própria conquista (DDV p. 210, GC-E12).

Conforme o exemplo, no primeiro dia em que a canção foi apresentada ao grupo, alguns bebês já percorreram o caminho da observação à reprodução gestual e verbal de fragmentos da canção. Essa aceleração do processo pode ser explicada pelo fato de que, à medida que os bebês vão construindo e coordenando os esquemas relacionados ao canto e aos movimentos característicos dessas canções, elas tornam-se mais fáceis de ser assimiladas, já que têm muitos aspectos semelhantes umas às outras.

O canto foi abordado neste trabalho sob um enfoque cognitivo, com o objetivo de descrever e analisar o processo de construção desse conhecimento

nos bebês. O aspecto cognitivo já justificaria a importância do canto para e com os bebês, pois, como apontou Barceló (2003), cantar exige da criança a capacidade de assimilar os esquemas do modelo e de acomodar ali uma execução interválica, rítmica e verbal. Cantar, contudo, tem outras implicações na vida de um bebê. Maffioletti, por exemplo, refere sua importância como elo entre a díade mãe-bebê e a cultura (2001, p.130):

Quando a mãe ensina para o seu filho a canção “Atirei o pau no gato”, ao mesmo tempo em que se aproxima dele pelo clima afetivo que o canto propicia, está da mesma forma preparando seu afastamento, porque essa aprendizagem vai possibilitar sua integração na cultura. É nesse movimento de aproximação e afastamento que a criança aprende a conhecer a si mesma e aos outros, utilizando a música como uma fonte de vínculos e de aprendizagens afetivas e sociais.

O projeto Música para Bebês busca, entre outras coisas, incentivar os acompanhantes a cantar, durante os encontros e também em casa. Para isso, oferecemos um repertório de canções que pode ampliar o repertório já conhecido dos adultos e vinculamos o repertório apresentado a outras atividades, como movimento de mãos, movimentos corporais amplos (saltar, balançar os bebês para os lados), acompanhamento rítmico com instrumentos de percussão, etc. Os adultos podem aproveitar essas atividades na rotina com seu bebê, fazendo adaptações conforme sua necessidade e criatividade. Elas serão um forte elo na relação adulto-bebê.

4.2.4.6 “Eu Também Quero Tocar”: considerações sobre o momento da exploração instrumental

Ao descrever o desenvolvimento musical dos bebês, os pesquisadores freqüentemente voltam seu olhar para o canto, dada a sua importância cognitiva,

afetiva e social, como mencionei anteriormente. O uso de instrumentos, porém, tem um papel igualmente importante no desenvolvimento musical dos bebês, na medida em que a possibilidade de explorar o aspecto físico (material) e sonoro dos instrumentos, bem como de manuseá-los espontaneamente, descobrindo diferentes usos desses materiais e diferentes formas de produzir som com eles, consiste numa significativa interação entre bebê-objeto musical. Nessa interação, o bebê vai construir seu conhecimento, baseado na prática, na pesquisa, na exploração. Como professora na área da educação infantil e do ensino fundamental, tenho observado que, em atividades instrumentais, as crianças que não tiveram essa vivência exploratória quando bebês necessitam de um tempo muito maior para a livre exploração em relação às crianças que o tiveram. Estas rapidamente passam a uma etapa de organização das idéias e a elaboração do produto final, uma composição, por exemplo, enquanto as outras ainda estão explorando as possibilidades do material.

É em função disso que, a cada encontro do Música para Bebês, há pelo menos um momento que inclui o uso de instrumentos musicais. Desde o primeiro encontro do Módulo A, os bebês estão em contato com esses materiais. Embora alguns ainda não consigam segurar os instrumentos sozinhos nos primeiros encontros (no caso de bebês que ingressam muito novos no projeto, com dois meses ou até menos), eles podem vê-los ou tocá-los com auxílio dos acompanhantes. Durante os encontros, incentivamos os adultos a oportunizar ao seu bebê o manuseio do instrumento, procurando mesclar momentos em que o adulto toca e momentos em que o bebê pode tocar. Já abordei anteriormente essa questão da partilha do instrumento entre o adulto e o bebê, descrevendo as diferentes posturas observadas nos adultos e, nos exemplos que seguem, saliento o envolvimento do bebê nessas ocasiões, destacando seu intenso desejo de exploração. Daí o título “Eu também quero tocar”, traduzindo em palavras a ação dos bebês.

O primeiro exemplo foi extraído do Encontro 1 do grupo experimental, quando o instrumento oferecido foi o triângulo.

Coloco o CD com a música “Escravos de Jó” numa versão instrumental. Os acompanhantes recebem triângulos e baquetas para tocar. (...) Mariana (0;2;10) logo começa a chorar. Martina olha para Liane e ri, talvez achando engraçada a reação de Mariana. Lucca (0;4;14) e Ana (0;5;10) estão com o braço estendido, segurando o triângulo e sentindo as vibrações. Cristina está tranqüila com isso. Liliansa tenta erguer o triângulo discretamente para que Lucca solte. (...) A música termina. Lucca e Ana continuam segurando o triângulo (DDV p. 13-14, GA-E1).



FOTO 12 – Uso de Triângulos no Módulo A.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Beyer (2001), ao analisar os bebês no momento da interação com os instrumentos musicais, considerou que há diferença nas suas ações conforme a

idade. Segundo essa autora, “no primeiro semestre, dentre as ações dos bebês, predomina o sorriso ao ouvir o instrumento, olhar para este e, caso já tenha o esquema de apreensão, pegá-lo e colocá-lo na boca” (p. 2). Como relatado no exemplo, já no primeiro encontro há um interesse dos bebês, especialmente dos mais velhos, em segurar o material apresentado. No quinto encontro, quando foram oferecidos dois instrumentos (maraca e bolinha com quizo), há bebês que não manifestaram interesse especial nesses objetos, há aqueles que fazem movimentos de braços e pernas sem intenção clara de pegar o material e há aqueles que nitidamente fazem tentativas de pegá-lo e, se conseguem, movimentam o instrumento, porém sem parecer uma ação intencional. Tais observações são semelhantes aos achados de Beyer.

Luísa (0;1;23) olha para os lados, observa o local, que é novo para ela. Bruna (0;5;26) está mamando. Carol (0;2;12) está acordada, mas não parece estar focando um instrumento. Luísa também está olhando numa direção contrária, mas Patrícia deita-se ao seu lado e toca a bolinha diante dela, Luísa movimentando os braços, tem a mão bem aberta na direção da bolinha. Lucca (0;5;8) estende os dois braços na tentativa de pegar um dos instrumentos de sua mãe. Liliana lhe dá a maraca, ele segura com a mão direita, toca a outra extremidade com a mão esquerda, mas não chega a trocar a maraca de mão. Vendo seus movimentos, até tenho a impressão de que ele está tocando, mas não parece ser uma ação intencional. Liliana vê que ele movimentando o braço e segura seu braço, ajudando-o a percutir. A música recomeça e convido o grupo para cantar junto. Clara (0;4;9) está deitada, tem o olho fixo na bolinha com quizo, não faz movimentos (DDV p. 38, GA-E5).

À medida que os bebês vão crescendo, aumentam as tentativas de obter o material. Paralelamente a isso, a boca aparece outra vez nos exemplos, como uma forma de exploração do material ou apenas no exercício da sucção. Esse último pode ser interpretado como uma resposta amodal para a percepção dos

movimentos rítmicos do material (Stern, 1992). O primeiro remete a Piaget (1987). Para esse autor, o fato de levar os instrumentos à boca pode ser explicado através dos conceitos de assimilação geral e generalizadora, que incorpora diferentes objetos no exercício da sucção e que resultará numa assimilação recognitiva, com diferenciação do comportamento do bebê conforme o objeto. Vejamos o exemplo:

Os bebês estão tranquilos, fazem movimentos suaves de braços e pernas. Lucca (0;5;22) tem os braços levantados e a mão bem aberta para pegar o triângulo. Está com a maraca dentro da boca e a outra mão esperando pelo triângulo. Ana Carolina (0;6;21) segura sua maraca com as duas mãos e observa o triângulo. Francis movimenta o triângulo ao tocar, e Clara (0;4;23) acompanha o movimento com os olhos e o corpo; ela está com o bico, chupando intensamente. Mariana (0;3;21) também observa o triângulo, ela e Clara estão deitadas, com os olhos bem abertos. Bruna (0;6;9) movimenta-se bastante, gira o corpo para os lados, a babá tenta ajeitá-la, ela mexe braços e pernas, não segura sua maraca. Em seguida, a babá lhe oferece a maraca e ela pega e sacode um pouco, parece que ela queria mesmo era segurar o triângulo, por isso estava inquieta, tentando pegá-lo (DDV p. 56, GA-E7).

Então, ao colocar a maraca na boca, Lucca pode estar num exercício de assimilação em que a maraca é o objeto em questão, mas poderia ser igualmente o triângulo, a ponta do lençol, a fraldinha, o bico ou mesmo o seio. Clara, por sua vez, tem uma ação diferente, está focada no ritmo do triângulo e no movimento que seu pai realiza ao tocá-lo. Sua sucção intensa sugere, como já mencionei, uma resposta amodal na transferência da percepção visual para a percepção háptica.

Com relação ao módulo B, Beyer (2001) observou o seguinte: “No segundo semestre, com a possibilidade de sentar, a maioria dos bebês consegue segurar o instrumento e sacudi-lo, após colocá-lo na boca por alguns instantes. Enquanto

sacodem o instrumento de diferentes maneiras, alguns balbuciam os sons que já conseguem pronunciar” (p. 2). A análise da DDV sugere que, nessa etapa, já aparecem movimentos mais constantes e prolongados, como no exemplo de Pauline, que será descrito a seguir. Embora ela esteja explorando o material, parece utilizá-lo como uma extensão do movimento rítmico do próprio corpo que se aciona para obter o som do material. A esse respeito, Maffioletti complementa: “Também observei na atividade musical uma oportunidade de conhecimento físico das possibilidades sonoras dos instrumentos musicais e de conhecimento do próprio corpo na busca de variados modos de produção sonora” (2003, p. 38).

Observo que Pauline (0;10;) toca em “impulsos”. Começa e pára, recomeça e pára. Mas há momentos em que parece manter o ritmo, embora não me pareça ser uma ação intencional de acompanhar a música que ela escuta e sim de tocar o instrumento. Todo grupo está envolvido em tocar triângulos, nenhum bebê faz outra atividade (DDV p. 87, GB-E2).

A partir do módulo B, todos os bebês do grupo experimental conseguem segurar sozinhos um instrumento pequeno e, por terem firmeza ao sentar, podem também tocar instrumentos maiores como os xilofones e metalofones. Nos exemplos que seguem, abordo a exploração desses instrumentos.

A gravação reinicia quando os metalofones e os xilofones grandes já estão no tapete e os bebês exploram este material. Cada bebê recebeu uma baqueta. Não há conversas, há um suave som de metalofones e xilofones na sala. Joel (0;9;12) pegou uma barra na mão, mas seu pai recoloca a barra no instrumento. Lívia (0;9;10) segura a baqueta pela bolinha e toca com o cabo, depois coloca a bolinha na boca, toca no instrumento com a própria mão. Ruth responde a iniciativa imitando a ação da filha. (...) Mariana (0;8;8) olha o instrumento e balança o corpo, está com a baqueta na mão, movimenta a baqueta, mas não na direção do xilo. Sua tia mostra com a mão onde ela “deve” tocar, depois pega na

mão de Mariana e coloca-a no xilo. Mariana vai para trás. Tina segura a mão de Lis (0;10;7) e toca por ela. Lívia pôs a bolinha na boca. Lucca (0;10;12) e Lis tocam no mesmo instrumento, sem ajuda das mães. Aviso que os adultos podem deixar os bebês manusearem com as barras, tentar desmontar (...) Mariana agora pôs a mão no xilofone, quase o derruba. Pega uma barra, põe na boca, a tia tenta atraí-la novamente para o instrumento. (...) Ana Carolina (0;11;8) toca um pouco no metalofone, um pouco no xilofone, depois coloca uma mão em cada instrumento. Lívia levanta-se toca com as duas mãos no instrumento, bate palmas. Pauline (0;10;21) coloca as mãos sobre as barras e percebe que elas levantam. Então descobre que pode retirar as barras do metalofone e está concentrada em fazer isso. Joel faz o mesmo com o xilofone, Lucca também. Os bebês retiram as barras e os adultos recolocam. Mariana observa os colegas, não toca, não se movimenta (DDV p. 109, GB-E5).

Inicialmente, várias crianças estão de pé, batendo rapidamente com suas baquetas nas barras, mas Carol (1;2;11) logo se coloca de joelhos. Vejo que Lis (1;5;5), Adriano (1;3;10) e Arthur (1;1;27) continuaram no colo de seus acompanhantes. Então Mariana (1;3;6) e Luísa (1;1;21) começam a tirar as barras do seu xilofone. Luísa A. (1;4;16) ficou olhando. Carol continua tocando e, de repente, uma barra sai do lugar, mas não cai. Então coloco uma música instrumental de xilofones da Palavra Cantada. Lucca (1;5;7) retira uma barra do xilo que Carol estava tocando. Ouço Liliana falar: “Guarda, Lucca”. Ele se aproxima e coloca a barra sobre o mesmo xilofone (tentando guardar); porém, ao ver as outras barras, começou a tirá-las rapidamente jogando-as para os lados. Carol está com a baqueta na boca (como um pirulito), logo ela tira da boca e oferece para sua mãe, que recusa. Luísa está segurando uma barra de xilofone e tocando metalofone. Lis toca animada, está sentada no chão perto de Fabi. Arthur também está tocando. A avó de Lívia (1;4;8) vem mais para o centro da roda e tenta recolocar as barras em um xilofone. Mariana segura a sua baqueta pela bolinha e encosta a outra ponta no instrumento, toca nas barras, toca nos espaços entre as barras. Então entro na roda com várias barras na mão para recolocar,

Mariana quer pegar uma delas, coloco rapidamente, e ela mexe nas barras, me ajudando. Quando vê que o xilofone está montado novamente, ela estende a mão para pegar sua baqueta. Eu toco um pouquinho, glissando e batendo. Ela me observa, depois entrego a baqueta para ela, que logo toca, glissando e batendo. Ela retira uma barra, eu recoloco, e ela toca mais um pouco. Então dirige-se para o metalofone, que está cercado de bebês: ela se inclina por cima dos outros colegas para tocar, mas logo sai (DDV p. 168-169, GC-E4).



FOTO 13 – Exploração dos Xilofones e Metalofones.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Nessa descrição, podemos apontar o uso não-convencional do instrumento (tocar com a mão, segurar a baqueta pela bolinha e tocar com o cabo) e o interesse pelo aspecto físico (desmontar e montar as peças). O uso não-convencional do instrumento e o interesse pelo aspecto físico resultam no achado de diferentes possibilidades sonoras, como o som do cabo da baqueta percutindo nas barras, ou o som da mão ou de uma das barras sendo usados no lugar da

baqueta, o som da percussão de diferentes materiais na caixa de madeira que apóia as barras, etc. Maffioletti, com relação às primeiras explorações instrumentais, menciona: “Notei que havia pouca atenção aos efeitos sonoros obtidos por acaso. Não parecia ser dificuldade em reproduzi-los, mas simplesmente outras necessidades conduziam às ações de explorar” (2003, p. 38). Esse fato também foi observado no grupo experimental, como visto nos exemplos anteriores. Para Maffioletti, na exploração instrumental, a criança tem um produto concreto da sua habilidade motora (op. cit., p. 37-38):

As atividades do tipo “para ver como funciona” provocavam nas crianças o fascínio pelo movimento, que poderia ser assim traduzido: “o que é isto que eu posso rolar, bater e sacudir?”. Tocar sentado, em pé, andando, abrindo e fechando os braços dava às crianças a sensação de êxito. O movimento corporal tinha uma satisfação dupla: mostrar habilidades motoras conquistadas e oferecer um produto concreto sonoro dessa competência.

Tais considerações corroboram os achados desta pesquisa, que também apontam para a forte relação entre o corpo e o uso de instrumentos musicais. Possivelmente em função da sua riqueza de possibilidades, os xilofones e metalofones foram explorados pelos bebês até o final do projeto, diferentemente do sininho, por exemplo, que após um período menor de exploração passou a ser utilizado de forma convencional pela maioria dos bebês. O exemplo a seguir foi extraído do último módulo, em que vemos ainda o interesse dos bebês na exploração dos xilofones e metalofones.

(...) assim que o instrumento [xilofone] é colocado no chão, ela começa a tocar. As outras crianças também rapidamente se aproximam dos instrumentos e começam a percutir com suas baquetas. Pouco depois, Mariana (1;8;7) já está retirando as barras do xilofone juntamente com Lucca (1;10;8). Luísa A. (1;9;17) toca com a baqueta e, ao mesmo tempo, movimenta a outra mão. Às vezes, Simone segura a baqueta com ela e toca. Fabi também faz isso. Me aproximo de Mariana para repor algumas barras. Lucca toca raspando e batendo, ele está de

pé e faz amplos movimentos de braço, toca no mesmo xilofone de Lis (1;10;6); ela, porém, toca sentada, com movimentos mais suaves. Ouço Martina falando as notas e recolocando-as no xilofone. Luísa (1;6;23) também retirou uma barra e tenta colocá-la dentro da caixa de ressonância. Durante aproximadamente sete minutos, as crianças permanecem engajadas na atividade de exploração sonora, ora tocando com a baqueta, ora com as mãos, ora desmontando e montando o instrumento (DDV p. 239, GD-E4).

Outro aspecto levantado na pesquisa de Beyer (2001) apontou que, durante a exploração instrumental, a partir do terceiro módulo do projeto, os bebês observam com maior frequência os outros bebês, e não apenas os adultos presentes no encontro. No exemplo anterior, bem como nos demais, há diferentes cenas em que os bebês parecem “inspirar-se” na ação uns dos outros. Por exemplo, um bebê começa a retirar as barras do metalofone, e os outros também passam a fazê-lo; um bebê decide segurar a baqueta pela bolinha, e outros também passam a segurá-la assim. Esse processo também pertence à descentralização do papel do acompanhante e à formação do grupo de bebês mais vinculado com o professor, que ocorre no final do projeto, como já foi referido anteriormente.

Retomando a exploração instrumental, o exemplo do uso sininho apresenta a diferença entre as primeiras explorações do material (módulo B) e o uso do mesmo material após repetidas vivências com ele (módulo D). Nos primeiros contatos com o sininho, foi registrado o uso não-convencional do instrumento, já que os bebês estão, nesse momento, engajados na exploração. Assim, eles colocam o sino na boca, percutem com ele no chão e também balançam, sem o pré-conceito de que um modo é melhor que o outro, como fazem os adultos. O interesse pelo aspecto físico, o pêndulo, o cabo, a boca do sino também foi observado. No módulo D, por sua vez, o desejo de produzir som sobrepõe-se à experimentação, o que se justifica, tendo em vista que os bebês já puderam

explorar inúmeras vezes esse material. Assim, no módulo D, ao receber o sino, os bebês imediatamente passam a balançá-lo (uso convencional), produzindo um *background* sonoro agudo e metálico na sala.

Distribuímos sininhos para cada bebê, e coloco a música Frère Jaques. Enquanto estou distribuindo os materiais, vejo Mirela brincando com Joel (0;10;10). Fabi está olhando para outro bebê. Lis (0;11;5) está sentada de frente para ela. Os bebês recebem o instrumento. Carol (0;8;11) coloca o cabo do sino na boca. Luísa (0;7;21) coloca a boca do sino. Aos poucos, eles começam a balançar e perceber o som deste novo material. Lucca (0;11;7) tenta pegar o pêndulo. Lívia (0;10;8) toca um pouco, depois coloca o sino na boca e balança seu corpo para frente e para trás. Bruna (0;11;24) balança. Os adultos eventualmente pegam o sino na mão e balançam diante dos bebês. Clara (0;10;8) está deitada nas pernas da tia, que segura sua mão, balançando o instrumento por ela (DDV p. 124-125, GB-E8).

Coloco a música Dlim Dão e pego um sino. As crianças olham para mim (com o sino) e para o aparelho de som, de onde vem uma música tão diferente [o arranjo é em vozes e executado por homens]. Mariana (1;9;26) logo estende o braço para pegar um sino. Terminada a primeira audição, eu distribuo os sinos. As crianças começam a balançar os sinos enchendo a sala com o som estridente deste instrumento (DDV p. 265, GD-E10).

Se o uso dos sininhos foi menos exploratório, passando rapidamente para a busca orientada pelo som, a exploração dos tambores e pandeiros, em contrapartida, perdurou durante todo o projeto. Esses instrumentos foram utilizados a partir do final do módulo B. Nessa ocasião, alguns bebês já ensaiavam ficar de pé e fazer pequenos deslocamentos para os quais os tambores serviram de apoio. Os adultos, como referi anteriormente, mostram-se muito interessados (em alguns momentos até mesmo ansiosos) de que seu bebê tocasse

“corretamente”. Essa reação dos adultos é natural e até mesmo lógica; por isso, procuramos lembrar constantemente a importância desse tempo de exploração para o bebê, incentivando-os a dar liberdade aos bebês, a apoiá-los em suas descobertas, cuidando apenas para que eles não se machuquem ou machuquem os colegas.



FOTO 14 – Exploração dos Tambores.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Lis (0;11;12) agora está de pé e deitou seu corpo sobre o instrumento. Em seguida, toda inclinada sobre o tambor, ela se apóia sobre a mão direita e percute com a esquerda (DDV p. 126-127, GB-E9).

Vários bebês ficam de pé, apoiados nos tambores, tocando. Luísa (0;9;2) está sentada e toca pandeiro. Liane está atrás de Carol (0;9;22). Ela toca mostrando para Carol e, em seguida, segura as mãos de Carol e faz o movimento

por ela. Ana (1;1;17) bate palmas, Mariana (0;10;17) está acocada balançando o corpo com a música. Luísa agora está de pé, tocando a cubana junto com a mãe. Mariana, então, aproxima-se do tambor e percute com a mão esquerda, faz movimentos amplos e fortes, engatinha para outro tambor. Lis (1;0;3) está apoiada no tambor, balançando. Quando a música termina, Luísa bate palmas. Então, a música reinicia. Lis toca o pandeiro, bate na parte de cima, depois vira o instrumento, bate na parte de baixo. Carolina sentou-se no colchonete e toca tambor com o braço todo estendido. Em seguida, Tina toca no pandeiro e Lis deixa sua mão sobre a mão da mãe, sentindo o ritmo. Depois Carol deixa as duas mãos sobre o tambor e balança o próprio corpo acompanhando a música (DDV p. 140, GB-E12).

A música inicia. O avô de Arthur (1;2;15) toca um pouco; logo Arthur se levanta e toca também. As crianças vão com interesse para a volta dos tambores. Lucca (1;6;12), Mariana (1;4;11), Bruna (1;6;29), Luísa (1;2;26) e Luísa A. (1;5;20) estão no mesmo tambor. Bruna toca rápido e com força. Mariana imita. Sandro também toca no mesmo ritmo e intensidade da filha. Sobra um espaço no tambor e Lucca decide subir. Mariana trocou de tambor, agora parece imitar a batida de Arthur, que é mais lenta e feita com as duas mãos ao mesmo tempo. Lucca está sapateando no tambor, e Liliana dança na sua frente. Enquanto isso, Carol (1;3;16) sobe no outro tambor, e Arthur tenta subir também, mas apenas se inclina sobre o instrumento (DDV p. 196, GC-E9).

Todos já estavam tocando seus pandeiros de macaquinho [um pandeiro infantil que tem uma parte aberta no centro, semelhante a uma meia-lua] desde que o receberam. Lucca (1;4;24) está com o instrumento na boca. Liliana se movimenta ritmicamente mostrando para ele. (...) Simone toca no pandeiro, enquanto Luísa A. (1;4;2) caminha e movimenta os braços. Bruna (1;5;11) pôs seu pandeiro no braço, como se fosse uma pulseira, e balança todo o braço para produzir som. Lis (1;4;22) está no colo de Fabi, que canta animadamente, Lis toca

de leve em seu pandeiro. Adriano (1;2;27) também está no colo da mãe. Ele está me observando, enquanto caminho em volta do tapete, tocando meu pandeiro. Sua mãe bate palmas, mas ele não toca nem se movimenta. Martina segura Mariana (1;2;23) pela cintura e faz movimentos fortes para os lados, como se brincasse com uma boneca de pano. Luísa (1;1;8) continua segurando o cabo do carrinho [usado na atividade anterior] e sua avó toca no pandeiro. Marília, agora, segura o pandeiro e Bruna bate palmas com o pandeiro no meio, entre as mãos. Depois ela toca sozinha, deixa o instrumento cair, caminha pela sala, dança (DDV p. 155, GC-E2).

No uso desses instrumentos, assim como ocorreu com os xilofones e metalofones, até o final do projeto os bebês fizeram explorações, sentando, deitando ou ficando de pé e sapateando no tambor, como mostram os exemplos citados. Porém, no módulo D, alguns bebês também se engajaram em acompanhar as músicas, percutindo com as mãos (numa imitação dos adultos) muitas vezes num pulso bem constante. Esses achados ratificam a pesquisa de Beyer (2001), que, com relação ao último módulo, afirma: “As tentativas interrompidas de uso do instrumento agora passam a ser contínuas, sendo que a batida da pulsação na música já está sendo tocada com certa precisão às vezes, mas de diferentes formas, conforme a criança: balanceio do corpo, palma, movimento lateral ou de aceno da cabeça, balanço da baqueta, flexão dos joelhos, etc.” (p. 2).

A questão da autoria, já mencionada anteriormente, pôde ser observada novamente quando propus variações na dinâmica (fraco e forte) ao tocar os tambores. Nessas ocasiões, enquanto todo o grupo fazia sons fracos, um ou outro bebê percutia com força no instrumento, demonstrando satisfação pelo próprio som diferente e evidente em relação aos demais. Os exemplos que seguem ilustram tal questão:

Peço para tocarmos fraquinho, porém Mateus (2:), Lucca (1;9;25) e Alberto (1;9;13) tocam forte, rompendo com o silêncio (DDV p. 226, GD-E2).

Como todos já receberam seus tambores e já puderam tocar forte, faço sinal de silêncio com a mão na boca e digo: “E agora bem fraquinho”. Tocamos suavemente por uns instantes quando eu digo: “Bem forte!”. E todos os adultos passam a bater forte. Vejo que Lis (1;10;26) acompanha nossa dinâmica. Peço novamente para tocarmos fraco. Lis olha para mim e logo começa a bater forte e sorrir. Então proponho a música Marcha soldado, batendo com mãos alternadas. Começamos a canção e vejo que Lis é a única criança a tocar. Seu ritmo é aproximado do pulso da canção. (...) Luísa A. (1;10;7) começou a tocar no mesmo tambor que eu, ela alterna as mãos, mas não se aproxima da pulsação da música, parece mais envolvida com a movimentação dos braços do que com a canção em si. (...) Quando terminamos a canção, faço sinal de silêncio novamente para falar qual será a próxima música. Luísa A. interrompe o silêncio com uma batida no tambor e o pedido: “Marcha Soldado”. Respondo: “Ah, tu quer cantar o Marcha Soldado de novo, Luísa? Então vamos lá! Um, dois, três e...”. (DDV p. 244, GD-E6).

Em meio ao “barulho” de uma atividade de exploração instrumental de tambores e pandeiros, a questão da autoria evidencia-se no fato de que o bebê parece ter necessidade de reconhecer qual é o seu som, de diferenciar-se dos sons das demais pessoas que tocam, de romper com a regra do silêncio. Parece-me que foi nesse sentido que Mateus, Lucca, Alberto, Lis e Luísa A. romperam com o silêncio, conforme mostraram os exemplos.

Segundo os dados obtidos, quanto ao uso dos instrumentos, os bebês inicialmente estão mais voltados para explorar o aspecto físico do material, utilizando os instrumentos de diferentes maneiras (não de maneira convencional) e encontrando formas variadas de produção sonora. Conforme as possibilidades

que o instrumento apresenta, o interesse pela exploração é mais ou menos duradouro. No uso dos tambores e dos metalofones e xilofones, a exploração foi observada durante todo o projeto, mas, ao final, era intercalada com momentos de imitação dos adultos (uso convencional dos instrumentos). No caso de instrumentos rítmicos como o tambor, houve registro de acompanhamento com pulso constante durante trechos da música, porém isso não foi observado em todos os bebês. Os dados dessa pesquisa tiveram correspondência com os achados de Beyer (2001) ao analisar as atividades instrumentais do Música para Bebês.

4.2.4.7 Cantigas Tradicionais com Piano e Instrumentos de Percussão

O momento das cantigas tem como objetivo principal apresentar o repertório vocal infantil tradicional para os bebês. A proposta com o grupo experimental era que todo o grupo cantasse e tocasse pequenos instrumentos de percussão (chocalhos, bolinhas com guizo, etc.), enquanto eu acompanhava as canções ao piano. Dessa forma, os bebês estariam ouvindo as canções, podendo tocar ou não os instrumentos de percussão, podendo cantar ou não as canções.

Inicialmente, os adultos tocavam e cantavam, enquanto os bebês permaneciam mais observadores, movimentando pernas e braços, de maneira semelhante ao que foi descrito com relação às apreciações. Esse momento não deixa de ser uma outra modalidade de *apreciação*; porém, em função de haver texto (trata-se de canções), é também um convite, um incentivo aos bebês para a execução vocal do canto, o que vai ocorrer no final do projeto, depois de inúmeras apreciações das mesmas canções. Por outro lado, em função dos instrumentos de percussão, esse momento está igualmente relacionado com a *exploração* e a

execução instrumental. Sua relação com a exploração existe porque, como abordei anteriormente, os bebês utilizam os instrumentos de maneiras variadas e encontram outras formas de produzir som com eles. Já a execução acontece porque os instrumentos oferecidos nesse momento são bastante simples e os bebês rapidamente se voltam para um uso mais convencional do mesmo. Então, sentindo a música no seu corpo, eles sacodem ou balançam o instrumento quase como uma extensão do próprio movimento, fato que também já foi abordado. O primeiro excerto aponta para isso: no módulo A, Ana balança o corpo, sem segurar instrumento algum.

Ana Carolina (0;6;21) se levanta, apoiada pela mãe, e balança o corpo ao ouvir Sambalelê (DDV p. 56, GA-E7).

No próximo exemplo, referente ao início do módulo B, destaco a atenção dos bebês para o piano, o uso exploratório dos instrumentos de percussão e o som vocal de Ana, que marca o início das tentativas de reprodução vocal dos bebês.

Faço um acorde de Ré M no piano, fico arpejando um pouco deste acorde. Ana (0;10;11), que estava bem envolvida com a bolinha, pára, vira a cabeça na direção do piano, assim como Pauline (0;9;24). Há silêncio na sala, e os bebês parecem querer saber o que será que vem depois deste som. Quase não se movimentam começamos a cantar “Tá na hora de dormir”, uma das primeiras músicas que cantamos no semestre passado. Enquanto cantamos, os bebês continuam atentos, Tina acompanha com palmas, todos cantam animadamente. Repetimos a música e no final “e um alegre despertar” Ana abre bem a boca e diz: “A”, balançando sua bolinha (DDV p. 79, GB-E1).

Considerando a idade de Ana no primeiro encontro do módulo B, parece um pouco precoce dizer que ela está cantando os finais de frase ou “fragmentos de frases mínimas”, que, conforme sugerem os achados de Beyer (1994), correspondem a bebês de aproximadamente um ano e meio. Por outro lado, sua atenção ao som do piano durante a canção pode indicar o reconhecimento dessa canção, bastante cantada desde o módulo anterior. Ao ouvir os sons conhecidos, os reflexos fonadores de Ana podem ter sido acionados para o exercício vocal, e seu “A”, vem como uma resposta desse processo, conforme proposto por Piaget (1990).

O exemplo a seguir ilustra outras tentativas de reprodução vocal dos bebês, além de conter respostas corporais durante esse momento, como bater palmas (sem intenção de acompanhar o ritmo) e balançar o corpo. Nesse caso, estamos cantando uma composição do pai de Bruna, que tem um vocativo ao final de cada verso do refrão, em que falamos o nome dos bebês (forte e agudo). Durante a canção, Bruna e Mariana emitem sons fortes e, no caso de Bruna, ainda há a correspondência da duração do som. Embora não haja certeza, podemos inferir o início de um processo de imitação nesses bebês.

Digo que vamos cantar agora uma música que aprendemos no semestre passado com o papai da Bruna (0;10;6). Entrego para cada bebê um balão verde com um rosto pintado (a baleia verde). Começamos cantando para a Bruna. Os adultos e os bebês brincam com os balões, movimentando-os como baleia nadando, colocando na boca, apertando. No final da canção, Pauline (0;10;) bate palmas, Bruna também, ela bate palmas enquanto cantamos para Lis (0;9;17) (aplaude, não marca o pulso). A câmera foca Mariana (0;7;18) e Joel (0;8;22), que estão deitados, Mariana movimenta-se e Joel está mais parado. Mariana, às vezes, faz um ruído forte, como se estivesse gritando, mas não é de reclamação. Cantamos para cada bebê presente: Bruna, Lis, Pauline, Joel, Ana Carolina, Lívia e Luísa. Luísa (0;8;3) estava sentada no colo de Patrícia, segurando o balão com

as duas mãos e chupando o nó. Bruna bate palmas durante a música e também quando terminamos de cantar. Movimenta seu corpo como um todo dançando com a melodia. Quando cantamos para Luísa (a última), Bruna deu um grito bem agudo de duração semelhante ao “Luísa” da canção (DDV p. 86, GB-E2).

Possivelmente Mariana e Bruna tenham relacionado o som do vocativo da canção aos sons que já produzem ao exercitar seu aparelho fonador, conforme as considerações de Barceló (2003). Então, ao emitir um som semelhante ao vocativo, Mariana e Bruna dão evidências das primeiras “regulações audiovocais”, próprias da segunda etapa descrita pelo referido autor.

Outro aspecto significativo desse momento de canto com instrumentos rítmicos está na liberdade de expressão e do foco de atenção que os bebês dispõem nesse momento. Todo o projeto visa a promover esses aspectos nas suas diferentes propostas. Entretanto, nesse momento, os adultos estão envolvidos com o canto e com o acompanhamento rítmico, já que eles também receberam instrumentos. Assim, o foco de atenção dos adultos não está tão voltado para incentivar seu bebê a participar, possibilitando-lhe um espaço lúdico, que inclui música, instrumentos musicais e tempo para realizar outras atividades, como deitar no chão, engatinhar, abraçar os colegas, caminhar na volta do tapete, tocar piano comigo, etc. Os exemplos que seguem ilustram tal questão.

Enquanto cantamos, os bebês vivenciam a música de diferentes formas: uns estão mamando, outros observando, outros aproximando-se de um colega. Bruna (0;10;13), mesmo cansada, sorri e balança suavemente seu corpo junto com a música, Lucca (0;9;26) olha para Liliana e Bruna olha para mim quando fazemos o Brrrrr (DDV p. 93, GB-E3).

Assim que Tina recebe o instrumento e começa a tocar. Lis (0;0;9;24) começa a observá-lo e logo se inclina, pegando o ovinho da mãe, assim ela toca dois instrumentos, um em cada mão. Luísa (0;8;10) toca deitada de barriga para cima, Lucca (0;9;26) toca deitado de barriga para baixo, Lis está de pé, Bruna (0;10;13) sentada, cada um vivenciando a música à sua maneira. Pauline (0;10;7), está como Lis, também está com o ovinho da mãe, toca levantando e abaixando as mãos alternadamente (uma em cima, a outra em baixo), muito bonito. Lis descobre que também pode bater os dois ovinhos produzindo outro som. Ana Carolina (0;10;25) balança a perna para cima e para baixo (DDV p. 94-95, GB-E3).

Estou cantando Fui morar numa casinha. Mariana (1;2;30) estava brincando de jogar sua maraca no chão e pegar para jogar novamente, até que a maraca caiu perto de Luísa A. (1;4;9) e ela pegou. (...) Carol (1;2;4) tenta colocar sua maraca dentro da boca, Adriano (1;3;3) também. (...) Lívia (1;4;1) voltou para perto do piano, depois vai ver o que tem na minha mesa (DDV p. 161, GC-E3).

O espaço lúdico conferido ao bebê nesse momento, quando o adulto está mais envolvido na atividade de tocar e cantar, tem um papel importante na constituição psíquica do bebê. Stahlschmidt (2002) afirma que, em relação ao brincar, “sua existência ou ausência pode ser um elemento importante para diagnóstico de transtornos no desenvolvimento infantil” (p. 148). Assim, oportunizar esse momento durante os encontros é de extrema importância para o desenvolvimento dos bebês e ainda permite identificar precocemente alguma dificuldade nesse processo, bem como fazer os encaminhamentos para intervenção em tempo oportuno.

Retomando o aspecto musical da atividade, o exemplo que segue aborda um possível caminho entre a exploração e a execução. Como referi anteriormente, muitas vezes a execução instrumental parece surgir como uma decorrência do

movimento corporal dos bebês, aspecto que também foi considerado por Maffioletti (2003) em suas pesquisas.

Então entregamos as maraquinhas tipo ovo para os bebês e para os seus acompanhantes. Peço que eles acompanhem o ritmo da música com o instrumento. Lívia (0;10;1), Pauline (0;11;11) e Luísa (0;7;14) tocam o instrumento. Pauline faz o mesmo movimento nos dois braços, embora tenha a maraca apenas em um. Mariana (0;8;29) pôs o instrumento na boca, Lis (0;10;28) está caminhando com apoio do pai. Em seguida, Lívia também põe o instrumento na boca. Bruna (0;11;17) bate a maraca com uma mão na outra (bate palmas com o instrumento no meio), depois sacode. Lívia balança todo o corpo, acompanhando a música. Ana Carolina (0;11;29) levanta ambos os braços e balança segurando as maracas, depois deixa os instrumentos caírem e continua balançando os braços (DDV p. 120, GB-E7).

O exemplo de Pauline, Ana e Lívia permitem refletir novamente sobre as ações dos bebês com os instrumentos. Os bebês percebem a música no corpo, e o instrumento que seguram passa a ser uma extensão do seu corpo (algo que os professores de instrumento tentam exaustivamente lembrar aos seus alunos quando adultos). Os bebês não parecem preocupar-se com a execução do instrumento em si, mas respondem corporalmente à música que escutam. O corpo responde como uma totalidade, que inclui também o instrumento, que pode estar na mão ou na boca. Em uma observação do módulo C, teci um comentário semelhante:

Luísa A. (1;4;2) logo pega uma maraca em cada mão e começa a sacudir. Ela movimentava todo o braço e vejo que Mariana (1;2;23) faz o mesmo movimento. Lucca (1;4;24) e Lívia (1;3;25) também. É como se o ritmo musical estivesse saindo do centro do corpo e chegando à extremidade onde estão os ovinhos, não é um movimento apenas com a maraca é de todo corpo. Canto o “Pintinho

Amarelinho” e o “Patinho Amarelinho” com o fantoche na mão e caminho entre as crianças, que também estão de pé caminhando e tocando (DDV p. 152-153, GC-E2).

Então, no quarto encontro do módulo C, observei que Luísa A. não fazia movimentos aleatórios e amplos, como os que eu vinha observando nos demais bebês até o momento. Luísa A. movimenta apenas o antebraço, numa ação que parece ser mais intencional.

Todos agora estão com as maracas de ovinhos na mão. Estou tocando piano e cantando “O sapo não lava o pé”. Mesmo antes de começar a tocar, Mariana (1;3;6) já sacudia os ovinhos e estava atenta para o início da música. Noto que as crianças produzem som com as maracas, sacudindo todo o braço em diferentes direções. (...) Luísa A. (1;4;16) toca as maracas como um ganzá. Parece ser um modo mais orientado de tocar do que o que costumo ver (movimentos diversos com todo braço): ela está movimentando o ante braço apenas, mas não o faz por muito tempo (DDV p. 167, GC-E4).

Conforme menciono na DDV, o movimento de Luísa A. mostra-se mais focado no instrumento, já que, diferentemente dos demais bebês que movimentam o corpo como um todo, ela movimenta apenas o antebraço, direcionando sua ação para obter som do material. Moog (1968), que analisou as diferentes reações dos bebês ao ouvir uma música, registrou também essa passagem de um movimento do corpo como um todo para um movimento mais dirigido, mais especializado, focado apenas em uma parte do corpo, por exemplo, o antebraço, como observado em Luísa A. A partir do módulo C, esses movimentos mais precisos e ritmados foram registrados em diferentes bebês, como mostram os excertos.

Em seguida, canto o “Sapo não lava o pé” e “A dona aranha”. Lucca (1;5;14) e Mariana (1;3;13) estão no piano comigo, tocam um pouco, mexem nas bolinhas. Ana (1;6;13) está caminhando e marca a pulsação com muita precisão por alguns instantes, depois fica parada (DDV p. 174, GC-E5).

Vou para o piano e começo a tocar Pirulito que bate bate. Adriano (1;4;11) está ao meu lado, bate palmas e logo coloca uma mão no piano. Lucca (1;6;5) também se aproxima, toca com uma mão no piano e com a outra sacode a maraca. Arrasto o banco para o lado para oferecer mais lugar para as crianças que desejam tocar. Quando Lucca chegou, Adriano saiu do piano, mas continua ao meu lado me olhando, então coloco a mão nas suas costas, convidando-o para tocar novamente. Logo ele e Lucca se afastam, então Carol (1;3;9) se aproxima. O pai de Adriano aproximou-se dele para apoiar sua exploração. Lis (1;6;3) está sacudindo a maraca bem no ritmo, está perto de Tina, de pé. Termino de cantar “Borboletinha” e Mariana (1;4;4) diz: “Ehhh”. Começo o “Sapo não lava o pé”. Vejo Mariana e Adriano percutindo ritmicamente, com movimentos amplos de braço e corpo. Carol está tocando comigo. Começo a cantar “Fui morar numa casinha”, Simone faz os gestos. Mariana caminha e sacode a maraca no ritmo da música, vai até o piano e toca comigo e com Carol. Ambas tocam com os dedos bem afastados, usando os dedos e não a mão (DDV p. 188-189, GC-E8).

Além do ritmo constante observado em Ana no primeiro exemplo, depois em Lis e Mariana, destaco, nesses exemplos, o interesse dos bebês pelo piano. Tendo sido observado desde o módulo B no olhar focado dos bebês para esse instrumento, agora o interesse é demonstrado concretamente, com o deslocamento de um ou mais bebês até o piano para tocar comigo. Isso ocorreu tanto nesse momento do canto com instrumentos de percussão quanto durante o cumprimento e a despedida, conforme mencionei anteriormente. Nos exemplos citados, vemos Lucca, Mariana, Adriano e Carol aproximarem-se do piano. Ao final do segundo excerto, registro também que Mariana e Carol parecem imitar meu

modo de tocar, usando dedos alternados e não a mão em bloco, como as crianças costumam fazer nas primeiras explorações do piano. As crianças, de modo geral, possivelmente aplicam no piano os esquemas de percussão que possuem, próprios do uso de tambores e pandeiros. Talvez o uso que faço do piano em todos os encontros do projeto, fato que é bastante observado pelos bebês, tenha contribuído para que Carol e Mariana tocassem dessa maneira.



FOTO 15 – Interesse dos Bebês Pelo Piano.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

No módulo D, esse interesse pelo piano permanece, ocorrendo o deslocamento de vários bebês até o instrumento para tocar. Além disso, intenções de acompanhamento rítmico foram observadas em diferentes bebês. O uso dos instrumentos de percussão nessa etapa do projeto está muito mais voltado para a execução do que para a exploração.

Luísa A. (1;8;27) caminha em direção ao piano. Mariana (1;7;17) acompanha a canção sacudindo a sua maraca bem no ritmo da canção com o movimento bastante coordenado. Lis (1;9;16) também acompanha, porém tem um pequeno atraso em relação ao pulso da canção. Lis mantém o ritmo nos finais de frase, “nhá-nhá, da-da”, etc., e no final da canção ela sacode rápido, fazendo o “Brrrrrr” com o instrumento. Talvez Lis esteja mais voltada para o ritmo da melodia do que para o pulso. Na canção seguinte, do “Sapo Jururu”, vejo que Lis acompanha com precisão bem maior. Meu acompanhamento ao piano também está mais marcado e quase não toco a melodia, diferente de como eu havia tocado a canção anterior (DDV p. 220, GD-E1).

Vou para o piano e canto e toco “Sambalelê”. Carol (1;6;29) e Lis (1;9;23) tocam comigo. Ana (1;10;24) está no colo de Cristina (que está de pé), e toca a maraca. Toco “Sapo Jururu”. Lis toca piano e balança o corpo. Carol toca um pouco de maraca e um pouco de piano. Ana aproxima-se do piano, tocando uma maraca em cada mão. Ela não segue a pulsação, toca rapidamente, mas num ritmo constante (DDV p. 226, GD-E2).

Enquanto cantamos, Alberto (1;9;20) movimenta os pés, acompanhando a canção. Em alguns trechos, vejo que ele consegue manter o pulso regular com a canção (DDV p. 232, GD-E3).

O primeiro exemplo traz uma questão importante, que diz respeito à diferença entre o pulso da canção e o ritmo da melodia. No exemplo, possivelmente em função do meu acompanhamento ao piano, Lis pareceu mais voltada para o ritmo da melodia na primeira canção e para o pulso na canção seguinte. Ana talvez esteja nesse conflito, como mostra o segundo excerto, em que ela toca no piano e sacode a maraca rapidamente, porém de forma constante. Essas questões são bastante recentes, na medida em que o trabalho com bebês também é recente, razão pela qual há escassez de referencial teórico. Porém,

registro essa questão como um aspecto a ser verificado em trabalhos futuros, observando se o tipo da execução ao piano ou outro instrumento acompanhante influencia o acompanhamento rítmico dos bebês.

Por fim, o último excerto mostra Alberto, que acompanha a canção ritmicamente com o movimento dos pés. A ação de Alberto foi descrita também por Beyer (2001), que verificou a pulsação da música sendo tocada com certa precisão no quarto módulo do projeto, mas de maneiras diferentes, dependendo de cada bebê. Assim, ele pode usar o instrumento, ou balançar o corpo, ou bater palmas, ou flexionar os joelhos, ou mesmo movimentar os pés, como fez Alberto. Todas essas maneiras evidenciam o desenvolvimento da noção de ritmo, embora expressas diferentemente.

Na última vez em que realizamos essa atividade no projeto, como mostra o excerto que segue, pudemos perceber que as características apontadas anteriormente ainda permanecem, ou seja, os bebês mesclam a exploração e a execução dos instrumentos rítmicos, o interesse pelo piano, as tentativas de reprodução vocal e ações diversas como caminhar, deitar, dançar, etc. Com essa observação, reafirmo o caráter vivencial do projeto, o qual tenho procurado salientar ao abordar as diferentes atividades realizadas. A esse respeito, Brito acrescenta: “Colocar a criança em contato com situações de interação com músicas métricas é bom, e mesmo necessário, mas difere da insistência em submetê-la à realização de exercícios que buscam desenvolver o pulso como ideal e como única forma de realização musical” (2003, p. 46). A concepção de Brito vem ao encontro da proposta do Música para Bebês, e sua compreensão é essencial para que se possa desenvolver uma proposta de vivências musicais, e não de “adestramento”, retomando o termo piagetiano citado anteriormente.

Ao receber as maracas, as meninas imediatamente começam a sacudi-las. Vou até o piano e começo a tocar e cantar “Sambalelé”. Uma das meninas

começa a cantar comigo, não consegui identificar quem foi, talvez Ana Carolina (2;1;9). Lis (2;0;8) logo vai para o piano tocar comigo. Ana levanta, vem para o piano, entrega sua maraca para Lis e começa a tocar. Lis corre até sua mãe, entrega a maraca de Ana para ela e volta para o piano. Enquanto isso, Luísa (1;8;25) corre e toca sua maraca no centro do tapete. Lis toca e dança. Ana toca com uma das mãos. Lis toca um pouco depois caminha, volta para o piano. Isadora está sentada no colo da babá. Toco o “Sapo jururu”, “Pirulito que batebate”, “Meu pintinho amarelinho”. Lis, Luísa e Ana caminham bastante, aproveitam este momento para fazer muitas coisas, tocar piano, caminhar, tocar a maraca... Isadora permanece sacudindo a maraca no colo da sua babá (DDV p. 276, GD-E12).

Para finalizar este subcapítulo, selecionei um excerto do início do módulo D, no qual os bebês receberam garrafinhas plásticas com missangas coloridas, purpurina, anilina e água no lugar de um instrumento rítmico convencional. Creio que esse exemplo seja significativo, já que os bebês tinham um atrativo muito forte para a exploração e, no entanto, ao ouvir o início da canção, eles se voltam para o acompanhamento rítmico.

Falo que hoje vamos tocar outra coisa, que eu encontrei uma coisa linda no armário. E começo a distribuir garrafinhas com miçangas coloridas para as crianças. Mariana (1;8;) recebe a garrafa e começa a sacudir. Lucca (1;10;1) olha para Mariana e sacode sua garrafa também. Mateus (2;0;7) olha para as miçangas, parece querer pegá-las. Vou para o piano e começo a tocar e cantar “Borboletinha”. Mariana logo muda o modo como sacudia a garrafa livremente para adequar-se ao ritmo da canção, ela caminha e sacode. Mateus também sacode ritmicamente, mas ele pára em seguida. Liliana segura o braço de Lucca (1;10;1) para que ele acompanhe a canção. Ana (1;11;) acompanha a canção também (DDV p. 232-233, GD-E3).

Através desse exemplo, procuro mostrar que, numa atmosfera de liberdade e espontaneidade de ações, os bebês vivenciaram experiências variadas; porém, o canto e o acompanhamento rítmico realizados durante todo o tempo pelos adultos acompanhantes e também por mim marcaram esse momento e puderam ser observados pelos bebês. Segundo Winnicott, “o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento” (1975, p. 147). Essa citação de Winnicott coincide também com as idéias de Maffioletti (2001) de que as crianças necessitam de espaço para a expressão corporal, e não da imposição de modelos para imitação gestual. O momento de canto com instrumentos rítmicos, conforme mostram os exemplos, procura promover esse espaço onde, ao brincar com a música e ao expressar-se de diferentes maneiras, os bebês são, como referiu Winnicott, “conduzidos na experiência cultural” das canções tradicionais infantis sem necessariamente precisarem reproduzir um conjunto de ações específicas.

4.2.4.8 Espelhos, Bolas, Lanternas e Carrinhos nas Vivências Musicais

Este subcapítulo está dedicado a quatro atividades que não utilizam instrumentos musicais ou fontes sonoras, mas que têm uma forte relação com a música e com o desenvolvimento dos bebês, a saber: momento de balbucios com espelhos, relaxamento nas bolas, dança com lanternas e estátua com carrinhos.

O momento de balbucios com espelhos é realizado somente nos módulos A e B. Nessa atividade, cada dupla recebe um espelho e os adultos são incentivados a conversar com seu bebê, a explorar expressões faciais e sons da boca (estalos de língua, beijos, vibração dos lábios, etc.). O espelho é um recurso oferecido para auxiliar nessa interação. Assim, os adultos podem posicionar seus bebês de frente

para eles (posição face a face) ou segurá-los no colo, mostrando apenas o rosto do bebê no espelho ou o reflexo de ambos os rostos (adulto e bebê). Nesses momentos, costumo utilizar uma trilha sonora com balbucios de bebês, na tentativa de promover um ambiente que incentive a interação das duplas. Alguns adultos mostram-se bastante envolvidos nessa atividade, conversando com seu bebê e brincando com os sons e com as expressões fisionômicas. Outros, entretanto, preferem colocar o espelho diante do bebê, para que ele explore livremente, permanecendo numa postura mais passiva. Os bebês, por sua vez, também têm diferentes reações frente ao material: observam curiosos, colocam na boca, beijam a própria imagem, exploram expressões faciais e/ou balbuciam.



FOTO 16 – Atividade Com Espelhos.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Selecionei um excerto do módulo A para exemplificar a riqueza dessa atividade.

(...) entregamos um espelho para cada dupla. Pedi que, assim como havíamos feito com as bolas do Gugu, que eles aproveitem este período do encontro para estimular a linguagem e a comunicação com seu bebê, deixando-os explorarem o espelho e fazendo sons diversos para eles. Priscila está sentada de frente para Henrique (0;5;15) e o espelho está virado para ele. Henrique faz sons com a boca (Arrãããããããã, Aãããããã, bããããã), tenta pegar o espelho, sorri, ele está muito interessado nesse material. Lucca (0;5;15) também está explorando o espelho, segura-o com as duas mãos, observa a imagem no espelho, está com o bico na boca e, talvez por isso, não balbucia. Liliansa ouve os balbucios de Henrique e sorri, olha para Lucca e, em seguida, retira o bico de sua boca. Depois a câmera circula entre os outros bebês. Lis (0;5;15) está mamando e Tina segura o espelho para que ela possa se ver. Lis está mamando no lado direito e tem a mão esquerda livre. Ela move a mão tentando tocar no espelho. Bruna (0;6;2) está sentada no colo da babá e ambas se vêem no espelho. Mariana (0;3;14) está deitada e Martina segura o espelho próximo de seu rosto. Francis está trocando Clara (0;4;16) no trocador, Clarissa (a mãe) só observa. Carol (0;2;19) boceja e escuto Liane conversando com ela: “Olha aqui uma boca aberta de quem mamou há pouco tempo...”. (...) A câmera retorna para Henrique: ele ainda olha para o espelho e balbucia, põe sua boca no espelho, olha para sua imagem refletida e balbucia, seus olhos estão bem abertos. Lucca está atento como Henrique, mas não consigo ouvir se ele balbucia ou se apenas observa a si mesmo. Alice (0;2;24) terminou de mamar, está no colo de Rejane e ela segura o espelho diante do seu rosto. (...) Lis está sentada no meio das pernas de sua mãe e Tina conversa com ela através do espelho. Lis encosta o espelho em seu rosto. Francis continua trocando Clara, mas agora Clarissa está debruçada no trocador ao lado de Clara segurando o espelho e sorrindo para ela. Enquanto a câmera circula entre os outros bebês, continua captando os balbucios de Henrique diante do seu espelho. Carol põe a mão na boca, depois tira a mão e bate no espelho com a mesma mão

que estava vendo em sua boca anteriormente. Lucca tenta pôr todo espelho dentro da boca. Lis observa com os olhos bem abertos sua imagem no espelho. Clara está no colchonete novamente. Francis coloca o espelho perto do seu rosto, depois o movimenta de um lado para o outro, Clara acompanha com os olhos, mas não move a cabeça para continuar vendo sua imagem. Martina faz algo parecido com Mariana, mas move o espelho para trás da cabeça de Mariana: ela inclina o pescoço e os olhos para continuar vendo, depois se movimenta para o lado, acompanhando ainda o espelho. Henrique continua balbuciando bem forte diante do espelho: como seu balbucio parece de reclamação, Priscila coloca o bico em sua boca, ele segue olhando seu reflexo e, mesmo com o bico na boca, produz alguns sons. A música termina e ele continua fazendo seus sons. Falo alguma coisa para ele: “Quem está aí? É o Henrique, né?”. (...) Depois falo um pouco para todo o grupo da importância de conversar com os bebês, mesmo os bem novinhos... Enquanto falo, Henrique balbucia, Lucca chora e Francis buzina a bonequinha Pô. Lucca reclama quando sua mãe guarda o espelho, quando ela coloca diante dele novamente ele pára (DDV p. 48-49, GA-E6).

Para Winnicott (1975), “o precursor do espelho é o rosto da mãe” (p. 153), e, ao olhar para a mãe, o bebê vê a ele mesmo (p. 154). Nesse sentido, ao olhar para a mãe e não ter resposta, o bebê não se vê, o que gera prejuízos na constituição do eu e da capacidade criativa (p. 154). O vislumbre do bebê ao ver o “eu” no rosto da mãe e, posteriormente, num espelho (como nessa atividade) favorece também, segundo Winnicott (p. 161), a capacidade de sentir-se real: “Sentir-se real é mais do que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (self) para o qual retirar-se, para relaxamento” (idem). Tendo essas considerações em mente, podemos analisar o excerto da DDV.

No excerto, menciono diferentes duplas, descrevendo as ações do adulto e do bebê. Quero deter-me inicialmente no bebê Henrique, para o qual o espelho foi

um recurso muito importante, na medida em que sua babá permaneceu bastante passiva durante essa atividade. Quanto à postura, Henrique ficou deitado de frente para a babá, de modo que apenas a imagem dele foi refletida no espelho. Quanto às verbalizações, a babá permaneceu em silêncio, apenas observando e mostrando-se sensível aos sons do bebê (quando os balbucios lhe pareceram chorosos, ela colocou o bico na boca do bebê).

Se a interação entre Henrique e a babá foi menor nesse momento, a interação entre ele e o espelho foi criativa e intensa. Talvez, o espelho tenha propiciado uma resposta do bebê para ele próprio nesse momento, em que ao balbuciar Henrique podia ver o reflexo de “um bebê” balbuciando; ao explorar expressões fisionômicas, ele podia ver essas expressões no espelho. Henrique mostrou-se interessado pelo material por aproximadamente sete minutos, tempo em que esteve balbuciando, observando atentamente a imagem no espelho, beijando a imagem no espelho.

Se durante essa atividade, Henrique não pode ver-se no rosto de sua babá, por outro lado, o espelho, como material concreto usado nesse momento, permitiu-lhe poder ver-se e sentir-se real, considerando “sentir-se real” no sentido proposto por Winnicott, de descobrir um modo de existir como si mesmo. Cabe lembrar aqui outra citação de Winnicott: “quando olho, sou visto; logo, existo” (op. cit., p. 157). O espelho, conforme já mencionei, sempre confere uma resposta ao bebê, ainda que a resposta seja da sua própria imagem refletida. Dessa forma, quando o bebê olha sua imagem no espelho, pode-se dizer que ele é visto e, nesse olhar e ser olhado, ele vai desenvolvendo-se, constituindo-se psicologicamente, construindo seus sentidos do eu.

Lucca, por sua vez, demonstrou interesse semelhante ao de Henrique pelo espelho, e, nesse caso, a participação do adulto foi maior. A mãe de Lucca mostrou-se animada com a proposta, procurando auxiliar e incentivar as ações do

filho. A esse respeito, destaco também as ações de Tina e Clarissa, cujas filhas estavam sendo alimentadas, uma no peito e outra na mamadeira. Essas mães respeitaram o momento de alimentação de suas filhas e aproveitaram o espelho nessa situação, utilizando-o de forma que as meninas podiam, se desejassem, olhar para a sua imagem refletida no espelho. Alguém poderia pensar que houve um excesso de estímulo por parte dessas mães, porém seus gestos foram tão sutis e suaves, que transmitiram muito mais uma sensibilidade do que uma superestimulação. Sobre isso, Stern (1992) também menciona que, no cuidado com o bebê, importa não somente a ação em si, mas o modo como ela é realizada – e o modo como estas mães utilizaram o espelho demonstrou sensibilidade e interesse por seus bebês.

A atividade com espelhos tem por objetivo, além da interação entre a dupla adulto-bebê e entre essa dupla e o próprio material, o uso de verbalizações e expressões faciais. Quanto às verbalizações e expressões faciais, percebo, nos diferentes grupos que tenho acompanhado, uma certa resistência por parte dos adultos, que parecem um pouco constrangidos em brincar com os sons vocais frente ao grupo. No grupo experimental, também não registrei muitas intervenções vocais dos adultos, mas, no exemplo, aparece uma frase da mãe de Carol (“Olha aqui uma boca aberta de quem mamou há pouco tempo”) e, em seguida, também menciono que Tina conversa com a filha. Liane e Tina exemplificam ações que poderiam ser feitas para enriquecer esse momento de criatividade e ludicidade através da linguagem oral.

Dentre os autores que abordam o uso da linguagem oral por parte do adulto na interação com o bebê, posso citar Trevarthen e Aitken (2001). Esses autores descrevem o “manhês” ou “mamanês” como o modo que caracteriza a fala do adulto com o bebê e apontam semelhanças no manhês em diferentes línguas: tons agudos, prosódia acentuada e tempos alargados. Para esses autores, o principal objetivo desse tipo de comunicação adulto-bebê está em atrair a atenção

do bebê e, com isso, transmitir-lhe afetividade. Também nesse aspecto da comunicação verbal atribuímos a importância da atividade com o espelho, comunicação esta que deve fazer parte da rotina do adulto com o bebê.

Outro aspecto que pode ser considerado a partir do excerto citado é a função do espelho na construção da imagem pessoal do bebê. Duas cenas exemplificam essa questão. Uma delas está no final do excerto e descreve Carol colocando a mão na boca e, em seguida, a mesma mão no espelho. A outra mostra Francis e Martina deslocando o espelho, o qual é acompanhado visualmente pelos bebês. Creio que essas cenas descrevem situações importantes para a construção do eu e para a construção da própria imagem. Essa percepção objetiva de si mesmo, que emerge no segundo ano de vida do bebê e é paralela à linguagem oral, pode ser vivenciada precocemente nesse tipo de atividade, na qual o bebê começa a perceber que a mesma mão que toca na boca, toca na boca que está refletida no espelho, ou que a imagem que ele observa no espelho é a mesma que está movimentando-se. A repetição dessas experiências vai permitir ao bebê o estabelecimento de relações entre o próprio corpo e a imagem do corpo refletida no espelho, contribuindo para essa noção objetiva de si.

Seeliger (2002) também observou essa possibilidade de construção da imagem corporal através do espelho em seus grupos para pais e bebês na Alemanha. A autora descreveu com muita sensibilidade uma cena em que duas crianças (de aproximadamente dois anos) encontravam-se de mãos dadas diante do espelho. Refletindo sobre a imagem, Seeliger comenta que elas estariam sentindo o calor e a firmeza das suas mãos unidas ao mesmo tempo em que poderiam vislumbrar as mesmas mãos refletidas no espelho e, através dessa experiência, estariam construindo a noção objetiva do próprio corpo.

Se a atividade com espelhos está mais voltada para a comunicação entre a dupla e para a construção da noção objetiva de si, as atividades seguintes estão

mais voltadas para o movimento. A primeira delas é a atividade com bolas. As bolas foram utilizadas algumas vezes ao longo do projeto para uma atividade de relaxamento. No módulo A, os bebês permaneciam deitados sobre a bola durante o relaxamento e, nessa ocasião, a importância da atividade estava no balanço; na possibilidade de acomodar o bebê em uma superfície diferente, macia, flexível e móvel; na possibilidade de o bebê observar o entorno de um ponto de vista diferente; no aconchego da dupla em torno da bola. A partir do módulo B, alguns bebês passaram a sentar-se sobre as bolas, demonstrando prazer no ritmo saltitante das bolas impulsionadas pelos adultos; então, o ritmo suave do balanço dá lugar aos movimentos mais vigorosos dos saltos, que permanecem até o final do projeto.



FOTO 17 – Relaxamento Com Bolas.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Em diferentes grupos, as bolas são o material mais solicitado pelos bebês, que inicialmente apontam para o local onde elas estão guardadas, depois passam a pedir “Bó”, “Boa”, e, mais tarde, “Bola”. Enquanto o prazer gerado por essa atividade confere-lhe um caráter de relaxamento, o balanço e o ritmo saltitante

estão extremamente vinculados à música, consistindo em uma atividade rítmica muito importante para os bebês.

Agora os bebês já estão em cima das bolas grandes. Começa a música “Porto Alegre é que tem”. Mariana (0;8;8) está deitada, os demais estão sentados, Joel (0;9;12) percute na bola. Lívia (0;9;10) bate palmas. Todos estão tranquilos e aproveitam o relaxamento. Sugiro movimentações conforme a música (para frente e para trás, para os lados, girando, saltando). Ao longo da música, os adultos vão mudando a posição dos bebês, colocando-os deitados também. (...) A música termina e alguns adultos continuam balançando seus bebês nas bolas (DDV p. 111, GB-E5).

A participação dos adultos nessa atividade é fundamental, pois o ritmo através do balanço ou dos saltos são realizados por eles. Por isso é necessário que o adulto sinta a música primeiro no próprio corpo, para então movimentar o bebê de acordo com a música. Como mostra o exemplo, no grupo experimental, os adultos participaram dessa atividade demonstrando sensibilidade ao caráter da música e às necessidades dos bebês, procurando modificar sua posição na bola durante a proposta. Os bebês, por sua vez, aproveitam a atividade, deitados sobre as bolas ou sentados, e alguns, como Joel e Lívia, acompanham com ritmos corporais.

O próximo exemplo complementa a questão da sensibilidade dos adultos na atividade com as bolas. Nesse caso, a música continha variações de dinâmica que deveriam ser representadas na bola com um movimento suave para os sons fracos e movimentos intensos e vigorosos para os sons fortes. Os adultos do grupo experimental mostraram-se atentos e engajados em realizar os movimentos conforme a intensidade ouvida na música.

As crianças estão se preparando para a atividade com bolas. Elas sentam nas bolas e esperam a música começar. Os adultos ajudam muito nesta atividade, movimentando as crianças segundo a intensidade da música (DDV p. 272, GD-E11).

À primeira vista, colocar os bebês a saltitar sobre bolas pode ser visto apenas como uma brincadeira – e, de fato, esse momento é muito apreciado pelos bebês pelo seu aspecto lúdico. Todavia, enquanto proposta de educação musical, há objetivos específicos para cada música que é selecionada para o “relaxamento com bolas”, como o ritmo ou a variação da dinâmica, conforme visto nos exemplos citados. Como mencionei anteriormente, o trabalho de música com bebês é bastante recente e ainda há muitos aspectos carentes de pesquisa – esse tipo de atividade é exemplo disso. Apontei aqui alguns aspectos referentes à importância do uso da bola com os bebês (balanço, ritmo, possibilidade de acomodar os bebês em uma superfície diferente, a qual permite também observar o entorno de um ponto de vista diferente, etc.); porém, creio que estudos futuros poderão refletir sobre outras funções desse material e outros ganhos para os bebês advindos desse tipo de atividade.

Na mesma linha do relaxamento com bolas está a dança com lanternas¹⁷, tanto pelo aspecto do movimento, presente em ambas, quanto pela necessidade de pesquisa. Nessa atividade, os bebês podem brincar com o contraste entre a luz e a escuridão, vivenciando o escuro de uma forma lúdica; podem focar a atenção para o som da música, já que os estímulos visuais são reduzidos; e, ao movimentar-se e dançar, eles podem observar a dança das luzes, vivenciando a relação som/movimento de uma maneira diferente. A dança com lanternas é realizada apenas nos módulos C e D. Nos grupos que acompanhei, durante essa atividade, foram raras as reações de estranhamento, como choro ou necessidade

¹⁷ As lanternas utilizadas contêm, numa das extremidades, fios de fibra ótica que emanam fachos de luz colorida quando elas estão ligadas.

de colo do acompanhante. De modo geral, os bebês envolvem-se com o movimento luminoso dos fios de fibra ótica, balançando a lanterna de diversas formas ou caminhando pela sala com o material.



FOTO 18 – Uso de Lanternas.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

A sala está escura, e cada criança recebeu uma lanterninha para balançar, ouvir música. Não há choro nem conversas As crianças observam as luzes movendo-se no escuro, balançam suas lanternas, caminham, etc. Eu também caminho com uma lanterna tocando nas crianças, balançando (DDV p. 190, GC-E8).

O exemplo registra o envolvimento dos bebês do grupo experimental que observam as luzes enquanto movimentam suas lanternas ou caminham durante a

audição musical. Também nesse grupo não houve choros em função da pouca luminosidade da sala no momento da atividade.

Pensar no uso de lanternas em uma proposta de música é no mínimo diferente. O ambiente sonoro e visual dessa atividade convida o bebê para o exercício perceptivo: ouvir os sons, ver o jogo de luz e sombra, sentir o toque dos fios de fibra ótica. Além disso, há o aspecto da imaginação, da fantasia, do brinquedo. Conforme proposto por Brito (2003, p. 35), “a criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”. As atividades com lanternas têm esse enfoque de oportunizar ao bebê brincar com seus sentidos.

As lanternas, assim como as bolas, são materiais que incentivam o movimento: o primeiro com movimentos mais suaves e delicados, e o segundo, com um movimento mais enérgico. A atividade seguinte, por sua vez, permite aos bebês vivenciarem o contraste entre movimento e ausência de movimento, relacionado-o com o contraste entre som e silêncio. Trata-se da tradicional brincadeira de estátua, que é realizada no projeto com um material que chamei de “carrinho”. O carrinho consiste em uma roda pequena engatada em um cabo de aproximadamente 70 centímetros que é usado como alavanca para arrastar a roda pelo chão. A participação dos adultos nessa atividade é tão importante quanto nas atividades já abordadas, pois inicialmente, eles é que indicarão os momentos de parar, abraçando seus bebês.

Na hora em que falo estátua, Liane aproxima-se e abraça Carolina (1;8;17) ajudando-a a parar. Mariana (1;9;12) em seguida retorna para a roda, e Ana (2;0;12) a acompanha. Ana percebe que, quando falo estátua, eu coloco o indicador na frente da boca (como fazemos para pedir silêncio) e me imita. Vejo que as crianças não caminham no momento da estátua, embora não consigam ficar sem se mexer, como fazem as crianças mais velhas. Matheus (2;1;18), que é

o mais velho nesta turma, consegue ficar mais imóvel. A música recomeça, e Mariana anda sozinha, no sentido contrário ao da roda e mais por fora. Martina aponta a direção da roda para ela, que insiste no próprio trajeto (DDV p. 259, GD-E9).



FOTO 19 – Estátua Com Carrinhos.

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa.

Nesse excerto, há vários aspectos a destacar. Começo pela postura dos bebês, que ora acompanham a roda, ora fazem próprio percurso, num exercício da autonomia. Como vimos no exemplo, Carolina acompanhava o trajeto da roda, ao passo que Ana e Mariana não. Nos momentos de parar, alguns bebês necessitam da intervenção do adulto, que indica, através do abraço, a hora da estátua. Outros, mesmo que estejam próximos do adulto, já demonstram corporalmente que associam a pausa da música com a hora de ficar parado. A exemplo disso, cito Mateus, que fica parado na hora da estátua, e Ana, que reproduz o mesmo gesto que faço nesses momentos, levando o indicador à boca.

De modo geral, os bebês não ficam imóveis nas pausas, conforme apontei no excerto, nem é esperado que o façam. O objetivo da atividade é estabelecer uma relação entre som/movimento e silêncio/estátua, respeitando as capacidades do bebê. Nessa fase, é muito difícil para o bebê permanecer imóvel, pois o corpo deseja movimentar-se e precisa disso. Assim, quando os bebês param de caminhar ou fazem uma “pose”, vemos que estão reproduzindo a lógica da brincadeira, mesmo que estejam se mexendo. Destaco ainda a postura dos adultos do grupo experimental, os quais participam de toda a atividade, sinalizam os momentos de parar e respeitam as iniciativas autônomas do seu bebê. Com respeito à autonomia, os adultos permitem que os bebês caminhem fora da roda, mas os convidam a participar e também indicam a hora da estátua, usando, nesse caso, sinais ou palavras, como aparece mais claramente no próximo exemplo.

Distribuo carrinhos para as meninas e peço para as acompanhantes segurarem na mão delas para auxiliar na hora da estátua. A música inicia; Ana (2;1;9) e Lis (2;0;8) andam com os carrinhos livremente pela sala. Tina e Cristina estão mais ao lado da roda. Luísa (1;8;25) e Isadora caminham de mãos dadas com suas acompanhantes na volta do tapete. Quando interrompo o CD, ao invés de silêncio, ouço a voz de Cristina chamando a atenção da filha para a estátua. Cristina então aproxima-se de Ana, acompanhando-a na atividade. Lis continua caminhando sozinha. Na segunda pausa, ouço novamente a voz de Tina dizendo: “Oh, parou” (DDV p. 278, GD-E12).

Essa estratégia verbal usada pelos acompanhantes para indicar as pausas na música foi observada algumas vezes no grupo experimental. Se existe, por um lado, o aspecto negativo do uso de verbalizações no momento do silêncio, por outro lado, a postura dos adultos evidencia o desenvolvimento dos seus bebês, que, de certa forma, começam a dominar os códigos de comunicação sociais, como a linguagem oral.

Nos objetivos dessa atividade com carrinhos, está a idéia de promover a vivência dos contrastes, como afirmei anteriormente, e na prática dos bebês está a alegria e o prazer da brincadeira em si, da expectativa pelo elemento surpresa “estátua” e do convite que a música animada e o carrinho fazem ao movimento. Com esses exemplos, procurei demonstrar que o uso de materiais alternativos, como os espelhos, as bolas, as lanternas e os “carrinhos”, também contribuem para a construção do conhecimento musical dos bebês, na medida em que as propostas com tais recursos são pensadas com objetivos musicais.

Além disso, esses materiais abrangem outras experiências que são igualmente importantes para o desenvolvimento do bebê, como estar aconchegado na bola junto de seu acompanhante, vivenciar o contraste entre a luz das lanternas e o escuro da sala, ou o contraste entre movimento e ausência de movimento, apenas para citar algumas. Sobretudo o prazer dos bebês ao utilizarem esses materiais confere a essas propostas uma importância como atividade lúdica, brinquedo.

Joly (2001) afirma que, através das aulas de música, as crianças tornam-se “mais tranqüilas, mais organizadas, mais integradas no seu meio social e ampliam o seu universo cultural por meio das canções e de jogos musicais utilizados no decorrer das aulas (...), mostram um desenvolvimento significativo da imaginação, da capacidade de atenção e da coordenação motora” (p. 121). Ainda que tais afirmações fundamentam-se possivelmente em um amplo conjunto de atividades e estratégias, podem ser relacionadas às atividades com espelhos, bolas e carrinhos aqui mencionadas, dada a sua importância para o desenvolvimento integral do bebê, conforme procurei apontar neste subcapítulo.

4.2.4.9 Uma História Diferente

No módulo D, incluí no rol de atividades do projeto o verso rítmico “Olha o sapo”. Encontrei esse verso em um jogo americano de uma lanchonete e decidi compor uma frase rítmica para ele, bem como um acompanhamento gestual com as mãos, inspirada em um trabalho desenvolvido pela professora Maria Seeliger com versos em língua alemã. A proposta com o verso incluiu três partes. Na primeira, o verso era falado sem o texto, apenas usando a sílaba “Pa”, porém mantendo-se o ritmo da composição. Na segunda parte, foram acrescentados os gestos e, na terceira parte, a sílaba “Pa” deu lugar ao texto do verso. Cada parte foi repetida duas ou três vezes.

No ano de 2004, quando o grupo experimental já se encontrava no módulo D, eu pude participar de uma atividade com a professora Seeliger que incluiu o trabalho com versos. No mesmo período, também observei a realização desse tipo de atividade com um grupo de bebês durante uma oficina na UFRGS. Nessa ocasião, impressionou-me a atenção dos bebês e o seu interesse durante toda a atividade e, razão pela qual surgiu a inspiração para realizar o verso “Olha o sapo” com o grupo desta pesquisa. Antes de citar o excerto da DDV, passo a apresentar o verso.

Texto:

Olha o sapo dentro do saco
O saco com o sapo dentro
O sapo batendo papo e o papo
Soltando vento!

Verso rítmico:

PARTITURA 3 – Olha o Sapo



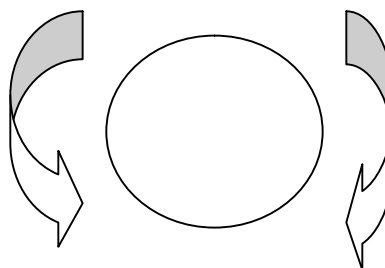
Gestos:

Olha – duas mãos nos olhos, imitando um binóculo;

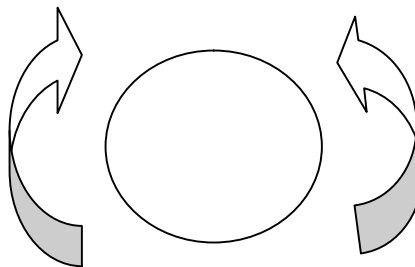
O sapo – mãos cruzadas, como o gesto de fazer oração;

Dentro – movimentar as duas mãos abertas para baixo e encostadas lateralmente, como num mergulho:

Do saco – continuando o gesto do mergulho, formar um círculo separando as mãos, uma para a direita e a outra para a esquerda, até que elas se encontrem novamente na parte de baixo do círculo:



O *saco* – repete o gesto do saco agora invertido, iniciando pela parte de baixo:



Com o sapo dentro – repetir o gesto do sapo e do mergulho;

O sapo – mãos cruzadas, como o gesto de fazer oração;

Batendo papo e o papo soltando – bater palmas;

Vento – colocar as mãos ao lado da boca e soprar;

Segue o excerto do primeiro encontro no qual essa atividade foi realizada.

Então sento na roda novamente e falo que quero contar uma história, mas é uma história diferente. Começo a falar papapa ritmicamente. As crianças e os adultos observam atentamente, exceto Lucca (1;11;13), que parece mais distraído. Quando termino, Ana (2;0;12), que está deitada na frente de sua mãe olhando para mim, fala papapa. Recomeço o verso com a sílaba pa. Lucca olha para mim, olha para Liliana, está com a mão na boca. Então falo que tem mais uma parte na nossa história e recomeço o verso com a sílaba pa, fazendo gestos. Ana agora está perto de Lucca, tocando nos pés dele, mas logo pára e olha para mim. Mariana (1;9;12) e Matheus (2;1;18) também me observam, e vejo que Martina faz alguns gestos para Mariana. Em seguida, digo que agora vem a última parte da nossa história. E recomeço o verso rítmico com texto e gestos. (...)

Enquanto falo, há silêncio e concentração, principalmente por parte dos adultos, que aparentam um misto de estranhamento e curiosidade com a nova atividade. Carolina (1;8;17), que está sentada na frente de Liane, estende as

mãos, tentando repetir os gestos que estou propondo para o verso, depois ela coloca as mãos nos olhos (gesto do início). Mariana se aproxima para ver o que ela está fazendo. No final do verso, Carol coloca as mãos na boca (vento) e logo tira, deixando as mãos abertas diante dos seus olhos, observando-as. Ana está de pé, fora da roda. Ela olha para mim e também procura fazer os movimentos. Cruza as mãos, depois faz gesto de concha com as mãos. No gesto do sapo dentro, Carol se abaixa com mãos e corpo, “mergulhando” no tapete. Martina segura as mãos de Mariana e faz os gestos por ela. Termino o verso, e Ana continua movimentando as mãos para baixo e para cima. Então digo: “Vamos fazer a última vez”, e Ana já coloca as mãos nos olhos para iniciar o verso, depois cruza as mãos (não segue o andamento dos gestos, mas sim a seqüência). Então ela fica com as mãos cruzadas até a parte que tem palmas (que é um gesto já esquematizado por ela), bate as palmas e abraça sua mãe pelas costas. Termino o verso e a câmera foca Carolina com as mãos nos olhos, gesto do início (DDV p. 257-258, GD-E9).

Menciono essa atividade aqui não apenas pela importância que ela tem para os bebês, ao utilizar diferentes linguagens de forma lúdica, mas principalmente para lembrar a nós, adultos, da riqueza dessas linguagens e da sua relevância para o imaginário infantil. O bebê, no final do projeto, está apenas ingressando no mundo da linguagem verbal, das palavras. Portanto, o mundo dos sentimentos, o mundo social imediato e o mundo das paisagens mentais, referidos por Stern (1991), estão fortemente presentes em suas interações relacionais e cognitivas. Ainda por algum tempo, as diferentes linguagens terão significado e importância semelhantes para ele, diferente de nós, adultos, que temos nas palavras o cerne da comunicação.

Para os bebês, ouvir “papapa” sendo pronunciado de forma rítmica, ou observar os gestos que faço enquanto pronuncio “papapa”, tem tanto significado quanto tem para nós adultos ouvir o texto do verso. O bebê, nessa etapa, ainda

significa a experiência pelo seu caráter emocional, pelos sentimentos e pelos sentidos que lhe são aguçados. Para o adulto, no entanto, o significado está atrelado à palavra. Foi pensando nisso que Malaguzzi escreveu o poema “Ao contrário, as cem existem”, contrastando o mundo da criança e do adulto (Anexo 3). No poema, Malaguzzi responsabiliza a escola e a cultura pela redução das linguagens da criança. Creio que a escola e a cultura refletem o pensamento do adulto (do adulto do passado e do adulto do presente) e, para modificar esse ciclo, os adultos precisam sensibilizar-se, ou ressensibilizar-se às diferentes formas de expressão/comunicação.

Nesse sentido, o verso rítmico “Olha o sapo”, especialmente em sua primeira apresentação, incentiva o adulto a criar, a imaginar, desacomoda-o do seu universo de palavras num convite ao exercício da linguagem corporal e musical. Se retomarmos o exemplo, poderemos observar que, quando termino a primeira execução do verso, Ana pronuncia “papapa”. Sobre isso, questiono: pronunciar apenas uma sílaba, “pa”, não é muito mais simples do que repetir um verso inteiro? Para os bebês sim, porque eles vão repetir o som escutado, como fez Ana. Ana ouviu “pa”, reproduziu “pa”. Nós, adultos, no entanto, nos voltamos para a palavra. E, quando a palavra não aparece, ficamos confusos e nos perguntamos: O que será isso? O que será que quer dizer? Possivelmente foi em função dessas perguntas, e de outras talvez, que os adultos permaneceram, durante toda a atividade, com um olhar que era “um misto de estranhamento e curiosidade”, como registrei na DDV. Após ouvir o texto do verso, quando o mistério das palavras é desvendado, então os adultos conseguem desafiar-se a aprender o verso, o ritmo, os gestos, elementos que a essa altura já estão sendo reproduzidos pelos bebês.

Aliás, quanto aos bebês, eles se envolvem na atividade demonstrando interesse, curiosidade, atenção. Com base em sua expressão facial e na diminuição dos movimentos corporais, podemos inferir que sua concentração está

direcionada para a “leitura” daquele código, para a apropriação dos sons e dos movimentos. No exemplo, vemos que Lucca levou a própria mão à boca, parecendo perceber que ela estava em evidência na primeira apresentação do verso. Ana também reproduz a sílaba pronunciada por mim. Aos poucos, vão surgindo imitações de um ou outro gesto, e, em alguns bebês, também registrei a reprodução de parte da seqüência, porém num andamento mais lento. Os bebês procuram reproduzir tudo o que estão observando: sons, gestos, expressões faciais. Quanto à reprodução do texto do verso, inicialmente ela parece estar num segundo plano: os bebês voltam-se para os gestos, já que o texto ainda é bastante desafiador para esses iniciantes na reprodução verbal.

Como referiu Stern (1991), os bebês não estão preocupados com o sentido do verso, com a lógica das palavras. Eles percebem esse momento pelo seu caráter lúdico, pelo prazer do som e do movimento, pelo desafio de reproduzir o que observam. Os adultos, por sua vez, parecem ter maior interesse ou facilidade em repetir o texto do verso, embora a sílaba “pa” seja bem menos complexa. Isso demonstra a necessidade do adulto de amparar-se na lógica das palavras. Para nós, adultos, é mais fácil falar uma frase longa que tenha significado do que repetir uma sílaba simples cujo significado não esteja explícito, tal como visto no excerto.

Depois de apresentar o verso para o grupo de pesquisa, realizei essa atividade com diversos grupos de bebês e crianças. Assim como fiz no grupo experimental, eu introduzia a atividade dizendo que gostaria de contar uma história, uma história diferente. As características descritas no grupo experimental foram encontradas em todos os grupos em que a experiência foi replicada. Nas crianças mais velhas (de até 5 anos), a concentração e a atenção não estavam tão voltadas para a reprodução (que é facilmente realizada por elas), mas para o desejo de desvendar o “mistério” dos códigos observados, para a criação de uma história com aqueles movimentos. Nesse sentido, as crianças mais velhas evidenciam a transição para a lógica do adulto, direcionando-se para as palavras e

para o sentido delas, embora ainda estejam bastante sensíveis às demais linguagens expressivas.

4.2.4.10 A Baleia Verde: a família em torno do objeto musical

Como referi anteriormente, os acompanhantes do grupo observado mostraram-se muito interessados e dispostos a participar dos encontros, a repetir as propostas em casa, etc. Essa postura também foi observada no momento do projeto denominado “Minha Música”, em que cada acompanhante é convidado a trazer uma música que seja significativa na sua relação com o bebê. Nos módulos A e B, várias canções foram acrescentadas pelos acompanhantes ao repertório do grupo, algumas já existentes na nossa cultura, que foram cantadas na íntegra ou arrançadas, incluindo o nome do bebê ou uma letra completamente nova. Composições inéditas também foram feitas pelos acompanhantes especialmente para o seu bebê.

Embora as composições e os arranjos tenham consistido em uma atividade realizada pelos adultos, decidi incluir esse momento do encontro no capítulo sobre o desenvolvimento dos bebês. Considerei que, com essa tarefa, a família ou as pessoas da relação do bebê (como a babá) sentem-se desafiadas a incluir a música nas suas atividades e, assim, tornam o ambiente do bebê mais musical. Selecionei da DDV um exemplo que me parece ilustrar muito bem o envolvimento da família na composição.

Pergunto o que mais elas têm para cantar hoje. Marília pede para Sandro (seu marido) cantar “a da baleia”. Tina diz que é testemunha de que a música está ótima. Sandro diz: “Canta tu”, e alcança uma baleia de brinquedo para Marília. Há

olhando para o lado, depois se vira de frente para a mãe e, ao ouvir seu nome, começa a mover os braços. Marília canta animada e expressivamente e, na segunda vez em que diz: “Onde está você? Bruna!” O grupo começa a ajudar, dizendo “Bruna” junto com ela. Bruna também parece muito animada ao final da canção, pois move o corpo todo ao som dos aplausos. Achei esse momento muito significativo para o grupo, que se mostra envolvido com a canção de Bruna e apóia Marília no canto. Quando a música termina, as outras mães aplaudem bravamente e gritam muito animadas. Marília diz mais alto ainda que “foi o Sandro quem fez, que ele é o compositor”. (...) Depois dos aplausos, Tina diz: “Faltou a vocalise do pai, que é uma coisa assim”. Com tanta pressão, Sandro senta-se ao lado de Marília. Marília diz que “ele tem o tom”. Marília está sentada com as pernas cruzadas e Sandro de joelhos, agora ele segura a baleia. Sandro ajuda Bruna e diz: “Oh, Bruna!” E começa a cantar. Sandro e Marília cantam juntos e Bruna os observa, está mais calma do que nas outras apreciações, olha para os pais, olha para a baleia verde. Quando eles terminam, todos aplaudem muito felizes. Foi uma linda apresentação (DDV p. 26-28GA-E4).

Bruna foi acompanhada predominantemente pela mãe no módulo A, eventualmente por uma babá e, nos módulos seguintes, pelo pai. Mesmo quando não podiam acompanhar regularmente a filha, Sandro e Marília vinham, sempre que podiam, para assistir aos encontros. A música pareceu-me bastante presente na rotina dessa família. Diante da tarefa de criação musical, ambos (pai e mãe) se empenharam em fazer e apresentar sua composição, que, conforme referiram, estava inserida nas brincadeiras diárias com Bruna. A respeito disso, a canção da baleia verde foi cantada com uma baleia de borracha que o pai ou a mãe movimentavam ritmicamente diante da filha.

A cena apresentada permite algumas considerações. Primeiro, a iniciativa do pai em criar uma brincadeira cantada para sua filha. Essa iniciativa foi reconhecida e apreciada pela mãe, bem como pelo outros acompanhantes do

grupo experimental que, em seus comentários, destacaram os valores positivos do cantor e da composição: “a música está ótima”, “foi o Sandro quem fez”, “ele é o compositor”, “faltou a vocalise do pai que é uma coisa assim”, “ele tem o tom”. Parece-me, na fala das demais acompanhantes, que há um apelo para uma maior participação dos homens na educação dos bebês. De fato, essa participação é importante tanto para a mãe, que pode dividir algumas tarefas e sentir-se menos sobrecarregada, quanto para o bebê, na medida em que os homens costumam interagir com os bebês diferentemente das mulheres (Klaus e Kennel, 1992), usando, por exemplo, brincadeiras mais enérgicas, com movimentos amplos.

Se o pai do bebê tem, muitas vezes, um importante papel como rede de apoio à mãe (Stern 1992), o grupo de adultos do Música para Bebês pode, da mesma forma, apoiar-se mutuamente, conforme já abordei. Destaco a esse respeito a postura do grupo, apoiando a interpretação de Marília ao cantar com ela.

Finalmente, saliento a reunião da família em torno do objeto musical, bem ilustrada no final do excerto, a qual ultrapassa os limites do encontro, abrangendo o processo de composição e os momentos em que a música aproxima a família para cantar e brincar. É nesse ponto que o projeto supera seus objetivos, quando a música não é oferecida apenas em um encontro semanal durante um determinado período, mas passa a fazer parte da rotina do bebê através dos adultos da sua relação.

Creio que esta seja a maneira mais apropriada de concluir um capítulo no qual procurei apontar as interações entre o bebê e o objeto musical, sugerindo que, nessa etapa, o olhar do adulto não deve estar voltado para os resultados, e sim para o processo e para o favorecimento desse processo graças à promoção de diferentes atividades musicais. A música deve ser vivenciada e experimentada pelo bebê em suas diferentes possibilidades nesse processo em que o adulto tem

o importante papel de promover e/ou mediar tais vivências. O Música para Bebês é, nesse sentido, um espaço gerador de idéias, de trocas, de parceria com as famílias engajadas no desenvolvimento do seu bebê.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender e explicar o desenvolvimento musical dos bebês, tendo em vista as suas relações interpessoais no contexto dos encontros do projeto Música para Bebês da UFRGS. Durante a análise dos dados, tentei manter um olhar sensível à individualidade de cada bebê, evitando classificações e tabulações, mas procurando apontar os diferentes modos de interação tanto entre o bebê e o outro quanto entre o bebê e o objeto musical. A abordagem qualitativa dos dados viabilizou trabalhar com esse enfoque.

A opção pelo método de observação longitudinal, por sua vez, foi favorecida pela possibilidade de utilizar as gravações em vídeo. Esse recurso permitiu, no momento da análise, manter um mesmo olhar para os dados, que foram transcritos apenas quando o grupo experimental havia concluído o projeto. Com isso, embora eu fosse a professora do grupo experimental, minhas ações não caracterizaram uma pesquisa-ação, já que as atividades não foram elaboradas em função da pesquisa, nem modificadas ao longo do projeto em função da coleta de dados a fim de obter algum resultado específico. As aulas foram ministradas para o grupo experimental nos mesmos moldes dos demais grupos; a diferença estava no fato de que todos os encontros do grupo experimental eram filmados, enquanto os encontros dos demais grupos não o eram.

Concluído o período de coleta de dados (em novembro de 2005), dei início à catalogação e à análise dos dados. A elaboração da Descrição dos Dados de Vídeo (DDV) teve um papel importante nesse processo de organização dos dados. De certa forma, essa documentação modificou minha visão do trabalho, que até então estava muito atrelada ao vídeo. Inicialmente, não me parecia possível escrever esta tese sem incluir inúmeras cenas de vídeo, fato que se tornou secundário após a DDV. De alguma maneira, percorri o caminho que Stern (1991) identificou nos bebês, iniciando no mundo dos sentimentos até alcançar o mundo das palavras.

E também no meu caso, assim como Stern havia descrito quanto ao desenvolvimento dos bebês, “as palavras” compiladas na DDV ampliaram meu olhar, tornando-o mais sistematizado e objetivo, ao mesmo tempo em que limitaram a percepção da cena em sua totalidade de movimentos, afetos e interpretações. Na verdade, são os ganhos e as perdas do mundo das palavras com os quais temos que lidar ao longo da vida. Como referiu Stern (1991, p. 99):

A linguagem é lenta. A ação – expressão e gesto – é rápida. A linguagem pode afastar-se completamente da emoção. Ela separa e rompe as experiências globais ricas e complexas em partes componentes relativamente empobrecidas. E, mais importante, algumas experiências não-verbais (...) podem nunca ser captadas em palavras.

Após a elaboração da DDV, ancorada em autores da psicologia, da medicina, da educação e da educação musical, debruicei-me sobre os dados coletados para responder à seguinte questão: através das relações interpessoais, como os bebês desenvolvem-se musicalmente ao longo do projeto Música para Bebês?

Minha hipótese era a de que o desenvolvimento musical do bebê estaria vinculado às suas relações interpessoais, resultando em processos diferenciados para cada indivíduo. Para fins didáticos, na redação do trabalho

optei por abordar separadamente os aspectos referentes às relações interpessoais e ao desenvolvimento musical, embora na prática eles sejam indissociáveis.

Abordei as trocas interpessoais do bebê, procurando compreender as modificações observadas nesse aspecto ao longo do projeto. As proposições de Stern (1992) quanto aos sentidos do eu e aos domínios do relacionar-se auxiliaram na compreensão dos dados, sobretudo pela correspondência encontrada entre as características descritas por esse autor e os dados obtidos no projeto. Assim, os achados desta pesquisa apontaram que as trocas interpessoais estão inicialmente mais restritas ao bebê e à pessoa que o acompanha; porém, aos poucos, o bebê começa a descobrir as outras pessoas participantes nos encontros: os outros bebês, os outros acompanhantes, eu (como ministrante) e a bolsista.

O predomínio das trocas com o próprio acompanhante foi atribuído ao forte vínculo entre a dupla, dado que o acompanhante é uma pessoa que convive regularmente com o bebê (no primeiro módulo, os acompanhantes, em sua maioria, são as mães), bem como à postura dos acompanhantes durante os encontros, que se mostravam atentos e sensíveis para interagir com seu bebê. Além disso, a restrição do bebê quanto ao deslocamento nessa etapa também limita as trocas com os outros acompanhantes e bebês.

Ainda com respeito módulo A, foi observada uma diferença nas ações do bebê com relação ao ambiente e às pessoas. Quanto ao ambiente, os bebês mostraram-se atentos, observadores, olhos bem abertos e poucos movimentos, predominando as ações de olhar e ouvir. Quanto às pessoas, além da observação, eles acrescentam ações que indicam uma busca de contato: movimentam-se, mudam de posição, tentam tocar o outro, expressam-se facialmente e procuram manter contato visual. Esses dados sugerem que os bebês estão desejosos de relacionar-se interpessoalmente desde o primeiro semestre de vida e, assim, desafiam-se numa busca ativa pelo outro.

No módulo B, há uma expansão das trocas interpessoais, pois o bebê passa a interagir também com as demais pessoas presentes no encontro. Essa mudança foi compreendida em função do crescimento: a possibilidade de permanecer sentado (que permite ao bebê direcionar o olhar para o grupo, e não apenas para o acompanhante), a possibilidade de engatinhar e até mesmo de caminhar com apoio. Com isso, a partir do segundo módulo, o bebê pode buscar atitudes diferentes de seu acompanhante, descobrir novos espaços e investir em outras trocas interpessoais.

O módulo C, conforme os dados obtidos, mostrou-se o módulo das relações interpessoais. Nessa etapa, é com maior frequência e intensidade que os bebês buscam o contato com o outro em relação aos demais módulos do projeto, predominando expressões afetivas como abraços, trocas de olhar e carinhos entre os bebês durante os encontros. Pequenos conflitos também foram observados: nesse processo, o bebê começa a perceber que tem intenções e que estas podem corresponder ou não às intenções do outro. Como descreveu Stern (1992), começamos a perceber o domínio do relacionar-se subjetivo. Outro aspecto observado foi o sentimento de solidariedade entre os bebês, que expressavam tristeza ao ver outro bebê chorando e, às vezes, procuravam consolá-lo, aproximando-se ou acariciando-o. Nesse contexto, o acompanhante específico do bebê deixa de ser o foco principal das suas trocas interpessoais e ele passa a ser procurado por outros bebês, que também estão investindo em novas relações.

O final do projeto, por conseguinte, traz outras mudanças no âmbito das relações interpessoais, a saber, o crescente deslocamento da figura de referência do acompanhante para o professor e a formação do grupo de bebês. Essa mudança foi compreendida principalmente em função da progressiva passagem do bebê para um pensamento representativo, o qual envolve a capacidade de reproduzir as ações do outro (imitação) e o surgimento da linguagem oral. Assim, no módulo D, diminuem os abraços e carinhos e intensifica-se a participação do

bebê nas atividades, reproduzindo as ações do professor e dos demais adultos. O Quadro 3 resume as principais características das relações interpessoais do bebê durante o projeto e a justificativa encontrada para as respectivas características.

QUADRO 3 – Características da Relação Interpessoal dos Bebês Conforme os Módulos do Projeto

MÓDULO	CARACTERÍSTICA DA RELAÇÃO INTERPESSOAL	JUSTIFICATIVA
MÓDULO A	- mais restrita à dupla bebê-acompanhante;	- o acompanhante é a pessoa mais vinculada ao bebê; - o acompanhante apresenta uma postura aberta para interagir com o bebê; - o bebê ainda tem restrição quanto ao deslocamento, dado que não engatinha ou caminha;
MÓDULO B	- amplia-se para as outras pessoas presentes;	- o bebê pode sentar, engatinhar ou caminhar com apoio; - o acompanhante apóia as ações exploratórias do bebê;
MÓDULO C	- intensifica-se, podendo ser observada em ações como abraços, trocas de olhar, carinhos, beijos, conflitos e solidariedade;	- o bebê pode caminhar sozinho, dando um salto no aspecto da autonomia;
MÓDULO D	- volta-se para a formação de um grupo de bebês; - volta-se para a figura do professor.	- o bebê está na transição para o pensamento representativo, evidenciado pela capacidade de imitação e pelo surgimento da linguagem oral.

O desenvolvimento musical do bebê, por sua vez, foi abordado enquanto processo. Nesse sentido procurei, apresentar o caráter vivencial do projeto Música para Bebês, cuja proposta é, entre outras questões, promover experiências musicais para os bebês e seus acompanhantes. Com isso, propus-me a romper com o paradigma do produto nas atividades pedagógicas, isto é, de um resultado conclusivo alcançado mediante uma prática rígida e restritiva.

Em função da importância do adulto acompanhante nos encontros do Música para Bebês e de ser ele uma referência para o bebê nesse contexto, a DDV incluiu aspectos relevantes sobre a postura e as ações dos adultos. Esses dados foram considerados, na medida em que o acompanhante participa ativamente do processo do desenvolvimento musical do bebê.

A respeito disso, os dados apontaram que, de modo geral, os adultos mostram-se atentos aos próprios bebês durante as atividades, buscando aproximar-se fisicamente deles, tocá-los ritmicamente ou carinhosamente, comunicar-se através de expressões faciais e gestos durante as atividades. Os acompanhantes do grupo experimental mostraram-se muito criativos em gestos, expressões faciais e movimentos com seus bebês, variando constantemente suas ações e adaptando-se às necessidades deles ao longo do projeto.

No módulo A, em que a participação do adulto acompanhante é mais intensa, os dados permitiram apontar nove temas relevantes com relação aos acompanhantes, os quais estão sintetizados no Quadro 4.

QUADRO 4 – Síntese da Participação dos Adultos no Módulo A

a) Postura física	- favorece ou dificulta as ações do adulto, propiciando maior ou menor possibilidade de trocas entre ele e o bebê;
b) Ações que acompanham a fala	- alternância entre olhar para o interlocutor e o bebê: evidencia o foco de atenção no bebê; - tocar no bebê: expressa proximidade; - sorrir: evidencia prazer;
c) O ritmo através do corpo	- o bebê, às vezes, parece ser visto como uma extensão ou parte do corpo do adulto;
d) “Fazer pelo bebê”	- estratégia que, de certa forma, limita as ações do bebê e não deve ser usada com exclusividade;
e) Corpo e materiais como elementos de expressão e comunicação	- o corpo do adulto é percebido precocemente pelo bebê; - o uso criativo dos materiais consiste em uma maneira de apresentar objetos, ritmos, sons e outros elementos para o bebê;
f) Tranqüilidade e promoção do bem-estar físico	- na busca de tranqüilizar os bebês e de amenizar algum desconforto, os adultos utilizaram os seguintes recursos: a voz, o toque, a mudança na posição dos bebês e o bico;
g) A palavra na fala e no canto	- ao falar ou cantar com o bebê, o adulto interpreta seu estado emocional, manifesta seu desejo de relacionar-se e direciona o bebê para a socialização; - importância de uma fala e/ou de um canto expressivo e com palavras articuladas;
h) Necessidade de referência	- ao buscar uma referência observando os demais adultos presentes, os acompanhantes ampliaram seu repertório de ações na relação com o bebê;
i) Interesse pela participação dos bebês	- manifesto pelo uso de uma linguagem expressiva, de gestos, na busca de uma posição adequada tanto para o bebê quanto para o próprio adulto.

Os aspectos sintetizados no Quadro 4 caracterizam a participação dos adultos ao longo de todo o projeto. Entretanto, em função do desenvolvimento dos bebês, os adultos adaptam paulatinamente suas ações, ajustando-se na relação interpessoal com seu bebê. Assim, a partir do módulo B vemos, por exemplo, os adultos dando suporte para os deslocamentos dos bebês ou manejando a partilha de materiais com eles, ações que correspondem às necessidades dessa etapa.

Ainda que a partir do segundo módulo haja uma progressiva descentralização do papel do adulto, os dados do grupo experimental sugerem que eles se mantêm engajados na proposta até o final do projeto, procurando mediar as trocas interpessoais entre os bebês; dando espaço para a expressão do bebê e suporte frente a uma eventual insegurança; permanecendo dispostos a repetir as danças, as canções, a aprender o texto dos versos e os movimentos e ainda trazendo sugestões de atividades.

Na continuidade da análise, voltei-me para o desenvolvimento musical propriamente dito. Os dados confirmaram a hipótese de que o desenvolvimento musical do bebê está vinculado às suas relações interpessoais, na medida em que é nesse contexto que o desenvolvimento musical do bebê acontece. Assim, as ações do bebê são compartilhadas ou mediadas pelo adulto acompanhante, pelos demais adultos presentes e também pelos outros bebês. Dessa forma, a construção do conhecimento musical do bebê ocorre através da observação do outro, da repetição das ações do outro e da modificação dessas ações. Para a compreensão desse processo, as considerações de Piaget relativas ao nascimento da inteligência (1987) e à formação do símbolo (1990) foram importantes.

Os dados indicaram processos diferenciados para cada bebê, sobretudo quanto ao foco de interesse durante as atividades. Essas diferenças, porém, não foram atribuídas unicamente à qualidade da relação do bebê com seu

acompanhante, o que seria uma redução simplista de um complexo esquema de relações, de contexto e de outros elementos, os quais ultrapassam os limites do projeto Música para Bebês e desta pesquisa. Além disso, a pesquisa procurou explicar que as vivências dos dois primeiros anos de vida do bebê constituem apenas o início de um processo de desenvolvimento musical bastante longo e que se trata, portanto, de um período importante, mas não conclusivo.

Assim, no caso de um bebê que se mostre menos participativo durante o projeto, é importante observar sua relação com o acompanhante e com as demais pessoas presentes no encontro. Se necessário, pode-se fazer algumas intervenções no sentido de favorecer o vínculo e as trocas interpessoais. Além disso, é imprescindível dar continuidade às atividades musicais após o módulo D.

Lamentavelmente, ainda há uma lacuna na UFRGS de propostas musicais voltadas para a comunidade. Dispomos do projeto Música para Bebês, que contempla a faixa etária de 0 a 2 anos, e do projeto Prelúdio, que se dirige a crianças a partir de 4 anos. Logo, observa-se a carência de um projeto de música que atenda as crianças de 2 a 4 anos e que propicie a continuidade do trabalho desenvolvido no Música para Bebês.

Com relação ao desenvolvimento musical específico dos bebês, a análise foi norteadada pela rotina dos encontros do projeto, a qual compreende: a canção de cumprimento e despedida; o momento de apreciação; a história; as canções com movimentos de mãos; o momento de exploração instrumental; as canções com acompanhamento de piano e instrumentos de percussão. Além dessas atividades da rotina, incluiu-se na análise o trabalho com espelhos, bolas, lanternas e carrinhos; o verso Olha o sapo e a composição de um adulto acompanhante, intitulada A baleia verde.

Ao abordar essas diferentes propostas, além de apontar os dados obtidos no grupo experimental, procurei destacar a sua importância para o desenvolvimento do bebê, referindo aspectos que o bebê estaria vivenciando em cada um desses momentos. O Quadro 5 apresenta uma síntese das vivências propiciadas por cada atividade.

QUADRO 5 – Síntese das Vivências Musicais no Projeto Música Para Bebês

ATIVIDADE	VIVÊNCIAS
1. Canção de cumprimento e despedida	<ul style="list-style-type: none"> - apreciação da frase recitada e cantada; - execução vocal da canção; - exploração do piano como instrumento de acompanhamento; - identificação do nome próprio e do nome dos demais bebês; - senso de pertencimento a um grupo social;
2. Apreciação musical e dança	<ul style="list-style-type: none"> - momento de tranquilidade e atenção focada no objeto sonoro; - expressão corporal: balanceios, movimento de braços e pernas, dança; - exploração de diferentes materiais; - percepção de elementos musicais, como forma, ritmo e caráter através da coreografia e do uso orientado dos materiais;
3. História	<ul style="list-style-type: none"> - socialização ou descoberta do grupo pelo posicionamento do bebê “para fora” da dupla e posterior formação do grupo de bebês em torno do livro; - atenção focada e concentração na ilustração, nos movimentos e sons inseridos na história;

	<ul style="list-style-type: none"> - contraste entre <i>solo</i> e <i>tutti</i> na leitura das frases; - possibilidade de reviver o momento através da repetição; - ritmo nos movimentos que acompanham a história (balanço, percussão, etc.); - possibilidade de fazer verbalizações e de reproduzir partes da história; - interação com os materiais utilizados nesse momento: metafone, fantoches, instrumentos de percussão, fraldas, aviões de papel, bolas, etc.
4. Canções com movimentos de mãos	<ul style="list-style-type: none"> - observação e atenção aos adultos que cantam e movimentam-se; - construção de esquemas sensório-motores em relação ao canto e aos gestos das canções; - inserção na cultura;
5. Exploração instrumental	<ul style="list-style-type: none"> - possibilidade de explorar o aspecto físico (material) e sonoro dos instrumentos, descobrindo diferentes usos e diferentes formas de produzir som com eles; - desenvolvimento da autonomia no uso dos diferentes materiais; - possibilidade de acompanhamento rítmico;
6. Canções com acompanhamento de piano e instrumentos de percussão	<ul style="list-style-type: none"> - inserção na cultura através das canções folclóricas e tradicionais; - desenvolvimento de esquemas sensório-motores em relação ao canto e ao uso de instrumentos; - possibilidade de acompanhamento rítmico; - exploração dos instrumentos de percussão e do piano; - possibilidade de fazer descobertas e brincar;

7. Verbalizações com o espelho	<ul style="list-style-type: none"> - interação entre a dupla bebê-acompanhante (vínculo); - exploração de expressões faciais e sons da boca; - construção da imagem objetiva de si; - poder “olhar” e “ser olhado”, aspectos fundamentais para a constituição psíquica;
8. Relaxamento com bolas	<ul style="list-style-type: none"> - ritmo: no balanço, nos saltos; - interação com o acompanhante (vínculo); - possibilidade de acomodar-se em uma superfície diferente e de observar o entorno sob esse ponto de vista; - relação entre o som e o movimento;
9. Relaxamento com lanternas	<ul style="list-style-type: none"> - contraste entre claro/escuro; - relação entre o som e o movimento;
10. Estátua com carrinhos	<ul style="list-style-type: none"> - relação entre som e movimento/silêncio e ausência de movimento; - desenvolvimento da autonomia;
11. Verso “Olha o sapo”	<ul style="list-style-type: none"> - comunicação através da linguagem corporal, sonora e verbal; - construção de esquemas sensório-motores em relação ao ritmo vocal/corporal, ao verso e aos gestos;
12. Composição do acompanhante	<ul style="list-style-type: none"> - interação entre adulto e bebê e deles com o objeto musical na rotina diária.

As vivências aqui sintetizadas representam algumas possibilidades de construção em cada atividade do projeto, as quais foram observadas nos dados coletados. Além disso, a DDV permitiu refletir sobre o processo do

desenvolvimento musical observado nos bebês do grupo experimental, cujos aspectos relevantes estão destacados a seguir.

- Com relação às *canções de cumprimento e despedida*, os bebês mostraram-se inicialmente mais observadores, acompanhando a fala e o canto através do emparelhamento (Klaus e Kennel, 1992) e, posteriormente, reproduzindo as ações dos adultos, como acenar e bater palmas. Além disso, foi registrado o balanço do corpo durante a canção e, ao final do projeto, a reprodução da frase recitada e da linha melódica da canção em alguns bebês. Ao longo do projeto, os bebês foram atribuindo significado ao momento de cumprimento e despedida, relacionando-o ao começo e final do encontro e passando a identificar seu nome e o nome dos demais bebês. A partir do módulo C, esse momento do encontro também representou para os bebês do grupo experimental uma oportunidade de explorar o piano ao tocá-lo junto comigo.

- Com relação ao *momento de apreciação*, observou-se, no início do projeto, a transferência da percepção sonora para o movimento de braços e pernas, denominada percepção amodal (Stern, 1992). Os bebês do grupo experimental apresentaram criatividade e iniciativa durante a apreciação musical, tanto no uso dos diferentes materiais quanto na expressão corporal, demonstrando de modo concreto a percepção dos sons em movimento. Além disso, alguns bebês puderam relacionar a música apresentada ao material correspondente, evidenciando um senso de memória da atividade. Também registrei, ao final do projeto, o interesse na imitação das ações dos adultos ao dançar ou utilizar os materiais. Nesse processo de imitação, foi constatada uma discrepância de tempo entre a proposta e a ação dos bebês, atribuída ao fato de eles estarem apropriando-se dos esquemas de movimento próprios da coreografia ou do ritmo com os materiais. A principal diferença entre os bebês que participaram de todos os módulos e aqueles que ingressaram apenas nos

módulos finais foi a maior autonomia dos primeiros frente ao uso dos materiais, às possibilidades de deslocamento e de afastamento do acompanhante.

- Com relação ao *momento da história*, observou-se o olhar atento dos bebês em direção ao livro desde o primeiro módulo; o deslocamento e a formação de um grupo de bebês próximo ao livro no módulo B; a imitação corporal e verbal no final do projeto. No módulo C, verificou-se a dificuldade no momento da história, em função da necessidade dos bebês de movimentar-se pela sala, de afastar-se e aproximar-se do acompanhante repetidas vezes. No grupo experimental, ainda foram registradas ações que indicam a percepção e a expressão rítmica de sons e movimentos contidos na história, bem como a percepção auditiva através do olhar direcionado para a fonte sonora.

- Com relação ao aprendizado da *canção Trala*, com movimentos de mãos, o grupo experimental percorreu o seguinte caminho: nas primeiras semanas, predominou o olhar atento nos adultos e poucos movimentos corporais; a partir da terceira semana, surgem algumas reproduções gestuais, inicialmente numa associação dos gestos observados aos esquemas próprios de cada bebê e, em seguida, na assimilação e acomodação dos esquemas motores dos movimentos da canção. A necessidade de exercício dos esquemas tem como conseqüência a falta de sincronia com a canção; porém, ao focar sua atenção durante toda a canção e fazer o movimento final (Hei), o bebê pode estar indicando que acompanha a seqüência melódica ainda que não consiga, nesse momento, reproduzir toda a seqüência de movimentos; no final do projeto, há registros de reprodução da melodia e dos movimentos dessa canção durante os encontros, mas esse aspecto não foi observado em todos os bebês.

- Com relação ao *uso dos instrumentos*, os bebês mostraram-se inicialmente mais voltados para explorar o aspecto físico do material, utilizando os instrumentos de diferentes maneiras (não-convencionais) e encontrando formas

variadas de produção sonora. Nessa atividade, os bebês pareciam reproduzir no instrumento as suas possibilidades motoras, como afirmou Maffioletti (2004). No caso dos tambores, dos metalofones e dos xilofones, a exploração foi observada durante todo o projeto e, ao final, intercalada com momentos de imitação dos adultos (uso convencional dos instrumentos). Nos instrumentos rítmicos, como o tambor, também foi registrado o acompanhamento com pulso constante durante trechos da música em alguns bebês, assim como o desejo de identificar o próprio som em relação aos demais (autoria).

- Com relação às *cantigas tradicionais com piano e instrumentos de percussão*, os bebês observados nesta pesquisa encontraram um espaço para brincar e fazer descobertas – tocar o piano comigo é um exemplo disso. Nesse contexto, os bebês expressaram sua percepção auditiva das canções através do balanço corporal e do uso dos instrumentos de percussão. No que se refere a esse aspecto, observei no grupo experimental que a execução instrumental pareceu inicialmente uma extensão do movimento do corpo do bebê (isso foi observado também em outros momentos do encontro) e, a partir do terceiro módulo, tal ação mostrou-se mais dirigida para o instrumento em si, resultando num movimento mais preciso e ritmado. Também com relação ao piano, os bebês demonstraram reproduzir minha maneira de tocá-lo, usando dedos alternados em vez da mão em bloco.

O uso de materiais alternativos (espelhos, bolas, lanternas e carrinhos) foi abordado principalmente como vivência, em que tentei destacar diferentes aspectos relevantes para o desenvolvimento do bebê, os quais estão sintetizados no Quadro 5. Nessas atividades, não foquei o processo do desenvolvimento do bebê ao longo dos quatro módulos, mas procurei descrever a experiência do bebê com esses materiais. A atividade com o verso Olha o sapo também foi incluída com essa finalidade. Embora os bebês tenham evidenciado um processo de aprendizado do verso, o qual se assemelhou ao aprendizado das canções, visei a

salientar a sua experiência com esse tipo de proposta mais voltada para a linguagem sonora e corporal.

Finalizei as reflexões sobre o desenvolvimento musical do bebê salientando a participação da família. Considero este o principal aspecto na promoção de vivências musicais para o bebê. É a família que decide (por necessidade ou opção) manter o bebê em casa ou institucionalizá-lo. Se a escolha for a instituição (creche ou escolas de educação infantil), os profissionais que vão interagir durante um tempo significativo com o bebê deverão estar preparados para tanto. Isso implica na necessidade de promover a formação continuada e especializada para esses profissionais. Se a escolha for manter o bebê em casa durante os primeiros anos, as pessoas da relação do bebê (pais, babás, avós, etc.) necessitam igualmente de formação para poder promover a música na rotina do bebê. Esta pesquisa também pretende contribuir na formação dessas pessoas.

Nesse sentido, o projeto Música para Bebês, além de ser um espaço de convivência entre bebês, é um espaço de convivência entre os adultos, que podem trocar experiências, compartilhá-las e apoiar-se em suas necessidades. Ao mesmo tempo, ao vivenciar as atividades acompanhando seu bebê, os adultos podem ampliar seu conhecimento musical e aproveitar as propostas dos encontros, repetindo-as em casa, modificando-as, exercitando a autoria e a criatividade. Assim, fomentar as vivências musicais no âmbito familiar é um importante atributo do projeto. Nesse ponto, resgato minha história pessoal, em que os primeiros contatos com a música – canções, versos rítmicos, instrumentos musicais – foram propiciados por minha família, que, embora não tivesse formação musical acadêmica, apreciava essa arte e buscava formas de praticá-la em corais e conjuntos de música sacra.

Tendo em vista que, como procurei salientar nesta pesquisa, os bebês não concluem seu desenvolvimento musical nos dois primeiros anos de vida, mas

podem vivenciá-la significativamente, iniciando a construção e a coordenação de esquemas específicos desta área, a promoção de atividades musicais para bebês é de grande importância, sobretudo para os adultos da sua relação. Se para os bebês o projeto pode contribuir para a socialização, o vínculo com a pessoa que o acompanha e o desenvolvimento de diferentes áreas (música, linguagem, concentração, noção de rotina, etc.), para os adultos o projeto confere um espaço de parceria, de troca e de apoio. Podemos inclusive dizer que este é o caráter terapêutico do projeto, o qual procurei destacar na redação deste trabalho, já que, ao cuidar do seu bebê num espaço coletivo, o adulto resgata a própria infância e pode ainda elaborar conflitos do passado ou do presente através observação das outras duplas, do diálogo com os demais acompanhantes.

Penso que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a prática dos ministrantes e bolsistas no projeto Música para Bebês, assim como para outros profissionais que trabalham com pais e bebês. Pais e futuros pais também poderão refletir sobre sua relação com o bebê a partir deste trabalho e talvez aprimorar suas vivências diárias com o bebê através da música ou de outros recursos aqui apresentados. Esta pesquisa será importante sobretudo para a minha prática no trabalho de música com pais e bebês e com meus bebês futuramente. Pensar e repensar a própria prática é um exercício necessário para qualquer profissional – pesquisar foi a maneira que encontrei para exercitar-me. Isso pode explicar por que é tão difícil concluir o trabalho: tal como o desenvolvimento dos bebês, é um processo...

É mais apropriado dizer que farei uma pausa, uma interrupção na pesquisa do que dizer que concluí, até mesmo porque certamente os temas abordados na presente pesquisa não estão esgotados e sugerem possibilidades de outros trabalhos na área. Alguns deles foram mencionados ao longo dos capítulos, como o uso de materiais alternativos, por exemplo, as bolas e as lanternas. Além disso, o desenvolvimento musical dos bebês, visto aqui a partir das relações

interpessoais no contexto do projeto Música para Bebês, carece ser observado em outras instâncias, como no espaço escolar ou em situações não-formais, como festas de aniversário, pátios de condomínios, pracinhas, etc.

Cada espaço tem uma configuração de relações interpessoais e de ações para serem consideradas e relacionadas aos achados desta pesquisa. Por outro lado, seria possível pensar nas relações interpessoais no contexto do Música para Bebês a partir de outro referencial teórico, o qual permitiria outro enfoque sobre o mesmo tema. Torna-se necessário ainda aprofundar temas específicos, como o uso dos instrumentos, a percepção e o ritmo; afinal, as atividades musicais para bebês ainda são bastante recentes, podendo ser repensadas com base em dados de pesquisa. Minha idéia inicial de levantar diferenças nas ações dos acompanhantes conforme o parentesco com o bebê (mãe, pai, babá, avó, etc.) continua aberta, já que acabei direcionando-me nesse momento para o tema da interessoalidade.

Enfim, ainda há muito para se descobrir a respeito de música, de bebês e de vínculos. O trabalho no projeto Música para Bebês, que abrange questões tão dinâmicas quanto o desenvolvimento e as relações interpessoais, requer do profissional que nele atua constante reflexão e avaliação. Nesse contexto, a prática e a pesquisa necessitam andar juntas.

Quatro anos já se passaram desde que iniciei a coleta de dados. Após o módulo D, perdi o contato semanal com os bebês e, em alguns casos, perdi totalmente o contato. Contudo, certas vezes, sou surpreendida com alguma notícia, como há cerca de um mês, quando encontrei Bruna. Na verdade, seu pai me encontrou, porque eu não conseguiria reconhecê-la: tornou-se uma linda menina e talvez volte a ser minha aluna, agora na escola. Sandro relatou que Bruna “adora cantar”. Também recebo, com certa freqüência, notícias de Lívia. Ela já tem três irmãs e sua mãe me contou que Lívia é a professora de música das

irmãs, pois canta todos os dias para elas e já ensinou Trala, Beatriz, Pela rua acima...

Em outra ocasião, eu estava atendendo um grupo de crianças de 3 anos na escola de música quando Martina bateu em minha porta. Mariana, inicialmente muito acanhada no colo da mãe, foi aos poucos adaptando-se ao novo grupo e dando continuidade às atividades musicais. Naquele ano, Mariana ensinou a música O Dragão mágico (Nara Leão) para o grupo de crianças. Essa música fez tanto “sucesso”, que foi escolhida para a apresentação de final de ano. No mesmo período, Simone enviou-me um filme em que a Luísa A. canta Nana nenê para a sua boneca. O filme é encantador pela delicadeza do ato, pelo contorno melódico do canto de Luísa A. e por sua expressividade.

De todos os bebês com os quais convivi durante o projeto, meu maior contato é com Luísa, graças à amizade que tenho com seus pais. Luísa telefonou-me neste ano, por ocasião do meu aniversário, e cantou Parabéns: ela estava sozinha ao telefone para me homenagear. Embora eu não tenha acompanhado esses bebês após o projeto, vejo que, de alguma forma, eles desenvolveram o prazer pelas atividades musicais, o que está evidente mesmo nesses breves retornos que tive. Mesmo que esta fosse a única conquista do trabalho com bebês, já seria imensamente satisfatória, tendo em vista que, no momento em que a pessoa encontra prazer em determinada atividade – seja pelos desafios que ela propõe, pela novidade, pela repetição ou ainda por outros aspectos – ela se sente motivada a continuar.

Com relação à continuidade nas atividades musicais “formais” (através de grupos de musicalização infantil, por exemplo), posso citar Pauline. Há cerca de um mês, eu a reencontrei, com quase 5 anos, a caminho da aula de piano. Pauline manteve as atividades musicais após o Música para Bebês, num trabalho em caráter privado que segue a mesma proposta do projeto. Conversando comigo,

sua mãe mencionou que “a música ocupou quase que a totalidade da vidinha dela”. Para Rosana, essa seqüência no trabalho preparou Pauline para começar a tocar o piano e a utilizar a notação musical convencional com naturalidade, aprendizagens consideradas complexas por muitas pessoas. Além disso, Rosana relatou que Pauline memoriza as músicas rapidamente e percebe quando alguém canta uma melodia de um modo diferente do conhecido por ela. Rosana acredita que isso esteja relacionado com o trabalho do Música para Bebês, com o desenvolvimento da memória e da concentração.

Ainda com relação aos “ecos” do projeto, quero mencionar o e-mail que recebi de uma mãe. Na verdade, essa mãe não participou do grupo experimental¹⁸, mas suas palavras representam igualmente os resultados do trabalho na sua continuidade:

Cantamos até hoje as músicas do projeto e as histórias. Inclusive, uso nas minhas aulas [essa mãe é professora de Educação Física]. Estou dando aulas na escola onde o Gustavo fica. Aliás, as aulas de música são bem legais. A gente fica mais atenta depois que abre os horizontes, hehe... Numa reunião com pais, a professora mostrou o material que usa e ele se assemelha bastante ao que vocês usam. Interessante! Além disso, ficou um vínculo muito legal entre as crianças. Mesmo em escolas distintas, ficou uma "panelinha" que sempre vai no aniversário um do outro: Gustavo, Ana, Roberto e Bete. É bem bacana. Ainda semana passada fomos num evento da escola da Ana. Eles se adoram! Te mando de casa uma foto deles. O máximo!

Já no início do e-mail, vemos que as atividades musicais estenderam-se para além dos encontros do Música para Bebês, tendo sido inseridas no âmbito familiar e aproveitadas na profissão da mãe. Do mesmo modo, o e-mail revela que

¹⁸ Em função disso, todos os nomes foram alterados no texto do e-mail.

essa mãe também se sentiu de alguma maneira “musicalizada” através do projeto, o que a tornou mais criteriosa com relação às atividades musicais oferecidas na escola. Conforme suas palavras, “a gente fica mais atenta depois que abre os horizontes”. Nesse sentido, o processo do desenvolvimento musical analisado nesta pesquisa com relação aos bebês foi vivenciado também pelos adultos presentes no encontro.

Ao final, o e-mail direciona-se para as relações interpessoais. Nas palavras da mãe, mesmo após o término do projeto “ficou um vínculo muito legal entre as crianças”. Na verdade, essa continuidade nos encontros só acontece se for mediada pelos adultos; portanto, na fala dessa mãe podemos inferir que os adultos acompanhantes também desenvolveram os vínculos entre si ao longo do projeto. Ainda a esse respeito, tanto esse e-mail quanto os demais retornos que tive até então levaram-me a pensar que o mesmo processo vivido pelos bebês, que foram pouco a pouco formando um grupo e desenvolvendo o vínculo comigo, também foi percorrido pelos adultos, que desenvolveram amizades entre si e deles comigo a ponto de, eventualmente, fazerem essas “surpresas”. Assim, o Música para Bebês mostra-se um espaço no qual tanto os bebês quanto os adultos podem desenvolver as relações interpessoais e as vivências musicais.

Ao concluir essa pesquisa, sinto-me ao mesmo tempo feliz com o processo que percorri e um tanto pensativa sobre outras questões que poderiam ter sido abordadas ou ditas. Seja como for, fica a expectativa de que o trabalho venha a ser significativo para outros pesquisadores e demais pessoas interessadas no assunto aqui desenvolvido assim como tem sido para mim.



REFERÊNCIAS

BARCELÓ, Bartomeu J. *La génesi de la inteligència musical em l'infant*. Barcelona: Dinsic, 2003. Tradução com fins didáticos de Esther Beyer.

BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Porto Alegre, 1988. 151p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BEYER, Esther. A construção do conhecimento musical na primeira infância. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 48-58, 1993.

BEYER, Esther. *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburg: Krämer Verlag, 1994. Tradução com fins didáticos de Esther Beyer.

BEYER, Esther. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, p. 22-31, dez. 1994/abr. 1995.

BEYER, Esther. *A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva*. In: MARTINS, R. (org.). *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre: CPGMUS/UFRGS, 1996. p. 69-81.

BEYER, Esther; PONSO, Caroline. Os processos da produção e reprodução musical: um estudo de caso. *Livro de Resumos do Salão de Iniciação Científica*. Porto Alegre, 1998.

BEYER, Esther. A construção do conhecimento no Projeto Música para Bebês. *Anais do III Seminário de Pesquisa Região Sul (ANPPED)*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000.

BEYER, Esther. How do infants improve musical knowledge? Comments about the brazilian Program Music for Babies. *Conference papers of the ECME/ISME*. Kingston, 2000.

BEYER, Esther. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. *Anais do XIII Encontro da ANPPOM*. Belo Horizonte, 2001.

BEYER, Esther. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Revista do Centro de Educação*, UFSM, v. 28, n. 2, 2003.

BEYER, Esther. A dança dos bebês: um estudo sobre os movimentos dos bebês ao ouvirem música. In: XII Encontro Anual da ABEM, 2003, Florianópolis. *Anais do XII Encontro Anual da ABEM/ I Colóquio do NEM*. Florianópolis: UDESC/ABEM, 2003. v. único. p. 73-79.

BEYER, Esther. As aprendizagens no projeto Música para Bebês. In: GOBBI, Valéria (org.). *Questões de música*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 99-107.

BOUBLI, Myriam; BOUBLI-EFRAT, Brigitte. La parentalité: un processus hors confusion des langues, favorisant la croissance psychique. In.: *Revue Adolescence*, v. 1, n. 23, p. 51-65, 2005.

BOUBLI, Myriam. *Pulsionnalité et modalités de relations d'objet dans les production sonores préverbaux chez les enfants autistes et psychotiques*. Congrès à Rio de l'International Psychoanalytical Association sur le thème du Trauma. Rio de Janeiro, 28 a 31 de julho, 2005.

BOUBLI, Myriam. Colloque à Lyon L'expérience du bébé, un modèle pour le soin. Communications primaires et position adhésive. Lyon, 4 a 5 de março, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Pieirópolis, 2003.

DELIEGE, Irene; SLOBODA, John (eds). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA LARROUSSE CULTURAL. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1992.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *A galinha choca*. São Paulo: Ática, 1987.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *Chuva*. São Paulo: Ática, 1980.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *Gato com frio*. São Paulo: Ática, 1991.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O caracol*. São Paulo: Ática, 1986.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O jogo e a bola*. São Paulo: Ática, 1987.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O trem*. São Paulo: Ática, 1982.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O vento*. São Paulo: Ática, 1987.

FREGA, Ana Lucia. *Metodologia comparada de la educacion musical*. Buenos Aires: CIEM, 1997.

GEMBRIS, Heiner. *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wissner, 1998. Tradução com fins didáticos de Esther Beyer.

GOLSE, Bernard. O que temos aprendido com os bebês. In: CORRÊA FILHO, Laurista (org.). *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê*. Brasília: L.G.E. Editora Ltda, p. 116-133, 2002.

HARGREAVES, David. *The developmental psychology of music*. London: Cambridge University Press, 1986.

ILARI, Batriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, set. 2002.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SANCHEZ, Melina Fernandez. Estudo dos efeitos da musicalização no processo de desenvolvimento geral de crianças. *Anais da ABEM*, Uberlândia, out. 2001, p. 121-127.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. *Seu surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLAUS, Marshall; KENNEL, John. *Pais/bebê: a formação do apego*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

KLAUS, Marshall; KENNEL, John; KLAUS, Phyllis. *Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LECANUET, Jean-Pierre. Prenatal auditory experience. In: DELIEGE, Irene; SLOBODA, John (eds). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Atividades rítmicas musicais e o desenvolvimento das noções de espaço e tempo*. Porto Alegre, 1987. 147p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Porto Alegre, 2003. 249p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MALDONADO, Maria Tereza; DICKSTEIN, Julio; NAHOUM, Jean Claude. *Nós estamos grávidos*. São Paulo: Saraiva, 1997.

MONTAGNER, Hubert. *A vinculação: a aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MOOG, Helmut. *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes*. Mainz: Schott's Söhne, 1968.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. *A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1997.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PORTO, Cristina; CASA BRANCA, Tenê. *A pipa*. São Paulo: FTD.

SEELIGER, Maria. Musical connections in the parent-child-group. In: ISME: *Early Childhood Comission Coference, Children's Musical Conections*. Denmark, Copenhagen: Proceedings of the World Conference, 2002. p. 123-128.

SEELIGER, Maria. *Das Musikschiff: Kinder und eltern erleben Mukik*. Regensburg: ConBrio Fachbuch, 2003.

SHUTER-DYSON, Rosamund; GABRIEL, Clive. *The psicology of music ability*. 2.ed. London and New York: Methuen, 1981.

SLOBODA, John A. *The musical mind (the cognitive psicology of music)*. 2.ed. New York: Oxford University Press, 1996.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. *A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito*. Porto Alegre, 2002. 322p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

STERN, Daniel. *A constelação da maternidade: o panorama da psicoterapia pais/bebê*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

STERN, Daniel. *Diário de um bebê: o que seu filho vê, sente e vivencia*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

STERN, Daniel. *O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

STIFFT, Kelly. *A interferência da relação mãe-filho no desenvolvimento musical de bebês na sala de aula*. Porto Alegre: Projeto de Graduação/UFRGS, 2000.

STIFFT, Kelly; BEYER, Esther. A relação mãe-filho no projeto Música para Bebês: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. *Revista do Centro de Educação, UFSM*, v. 28, n. 1, p. 93-99, 2003.

STIFFT, Kelly; MAFFIOLETTI, Leda. Reflexões sobre a improvisação musical no contexto das alunas do curso de pedagogia. In: GOBBI, Valéria (org.). *Questões de música*. Passo Fundo: UPF Editora, p. 119-134, 2004.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth. Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychobiology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Cambridge University Press, v. 42, n. 1, p. 3-48, 2001.

WERNER, Heinz. *Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter*. In: Wiener Akademiebericht, Wein: Phil – Hist. Klasse, 1917, Band 182, n. 4.

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

WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WINNICOTT, Donald. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZIMMERMAN, Marilyn Pflederer. The responses of children to musical tasks embodyng Piaget's principles of conservation. *Journal of Research in Music Education*, n. 12, p. 251-268, 1964.

ANEXO 1

Consentimento de participação na pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – INSTITUTO DE ARTES****DEPARTAMENTO DE MÚSICA****Consentimento de participação**

Eu, _____, de
nacionalidade _____, residente na cidade de
_____, na
_____, nº _____
abaixo assinado(a), autorizo a utilização do material coletado no Curso “Música para
Bebês” (incluídas filmagens, fotografias, gravações), no período entre março de 2004 a
novembro de 2005 (módulos A, B, C, D), referente a meu (minha) filho (a)
_____, para fins de pesquisa e divulgação da
atividade.

Porto Alegre, 7 de outubro de 2004.

Assinatura

ANEXO 2

Poema: As Cem Linguagens

Invece il cento c'è.

*Il bambino
é fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi]da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.*

*Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice:
invece il cento c'è.*

Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

– LORIS MALAGUZZI