

“Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida

“Intuitive parenting” and “communicative musicality”:
foundational concepts of music education in the first year of life

ALINE CARNEIRO Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) ▶ aline.carneiro@metodistademinas.edu.br

BETÂNIA PARIZZI Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ▶ betaniaparizzi@hotmail.com

resumo

Este artigo busca identificar condutas pedagógicas, fundamentadas nos conceitos de “parentalidade intuitiva” (Papousek, M., 1996; Shifres, 2007) e “musicalidade comunicativa” (Malloch, 1999/2000; Trevarthen, 1999/2000), que poderão nortear a prática do educador musical com bebês no primeiro ano de vida. Essas condutas, construídas a partir da relação desses dois conceitos com o desenvolvimento cognitivo da criança, certamente trarão contribuições relevantes para promover o desenvolvimento cognitivo-musical durante esse período da vida.

PALABRAS CLAVE: parentalidade intuitiva, musicalidade comunicativa, desenvolvimento musical

abstract

This article aims to identify pedagogical performances, grounded on the concepts of “intuitive parenting” (Papousek, M., 1996; Shifres, 2007) and “communicative musicality” (Malloch, 1999/2000; Trevarthen, 1999/2000) which may lead music educators’ pedagogical performances with babies, during the first year of life. These performances, built upon the relationship between these two concepts and child’s cognitive development, will certainly bring relevant contributions to promote cognitive and musical development during this period of life.

KEYWORDS: intuitive parenting, communicative musicality, musical development

introdução

A musicalidade na primeira infância tornou-se um tema relevante da psicologia do desenvolvimento musical na última década (Hargreaves; Miell; MacDonald, 2002). Estudos atuais sobre essa faixa etária têm possibilitado uma descrição mais precisa do comportamento infantil e mudado nossa concepção sobre a criança em vários aspectos (Beyer, 2001). Segundo Klaus e Klaus (1989), os bebês estão muito mais prontos para aprender do que, em geral, costumava-se pensar.

Pesquisas sobre o *fazer musical* nos primeiros anos de vida da criança têm priorizado estudos sobre a musicalidade em sua origem (Papousek, H., 1996; Trevarthen, 2002), a sensibilidade auditiva em relação aos parâmetros acústicos das linguagens verbal e musical (Fassbender, 1996), as estimulações musicais nas relações com os pais (Papousek, M., 1996), o canto espontâneo (Parizzi, 2005, 2006, 2009), as reações corporais relacionadas à estimulação sonora (Beyer, 2003a, 2003b, 2004, 2005) e a influência da relação entre cuidadores e bebês em sala de aula no processo de desenvolvimento musical (Beyer; Stiff, 2003; Carneiro, 2006).

Estudos dessa natureza são extremamente relevantes para nortear e fundamentar a atuação do educador musical nessa fase da vida, durante a qual a plasticidade cerebral é máxima e o desenvolvimento musical deve ser, portanto, incentivado (Gazzaniga; Heatherton, 2005; Parizzi, 2010). Partindo desse pressuposto, este artigo busca identificar condutas pedagógicas básicas, fundamentadas nos conceitos de “parentalidade intuitiva” (Papousek M., 1996; Shifres, 2007) e “musicalidade comunicativa” (Malloch, 1999/2000; Trevarthen, 1999/2000), que poderão nortear a prática de educadores musicais com bebês no primeiro ano de vida.

a “parentalidade intuitiva” e a “musicalidade comunicativa”

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

Essa atuação, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança, ocorre de forma inconsciente, através de intervenções intuitivas.

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

A forma como pais e cuidadores alteram sua maneira de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico dessa predisposição inconsciente. “As interações entre adultos e bebês exibem uma série de características que, em princípio, evocam modos de produção, organização, recepção e comunicação musical”, e, por essa razão, têm sido vistas como manifestações “protomusicais” (Shifres, 2007, p. 15). Estudos têm revelado que os bebês, mesmo antes dos três meses, já são capazes de desenvolver “protroconversas expressivas” com seus pais ou cuidadores (Trevarthen, 2004). Os recém-nascidos buscam ativamente essa forma de comunicação, a qual se mostra essencial para seu desenvolvimento cognitivo.

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

mudanças de intensidade e de acentuações; padrões temporais e rítmicos específicos. Esses recursos, tão próprios da música, são utilizados tanto na fala dirigida aos bebês quanto nos sons vocais produzidos por essas crianças (Papousek M., 1996).

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

Estudos realizados pelo casal Papousek revelam que existe universalidade nas formas e nas funções dos elementos musicais utilizados por pais e bebês em sua comunicação pré-verbal (Papousek, H., 1996; Papousek, M., 1996). Pais e cuidadores utilizam sua voz num registro bem mais agudo (até duas oitavas acima do seu registro normal), falam mais devagar e criam pausas entre as frases, as quais são usualmente mais curtas e ritmadas (Papousek, M., 1996).

Assim, pais e cuidadores das mais diversas culturas, através da "parentalidade intuitiva", apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento. Essa universalidade aponta para uma predisposição biológica comportamental de pais e bebês ao invés de tendências de comportamento transmitidas através da cultura (Papousek, M., 1996) e delinea um modelo primordial de conduta que deve ser seguida pelo educador musical.

Além da importância linguística das características musicais da fala dirigida aos bebês através da "parentalidade intuitiva", essas características parecem também exercer influências na capacidade de comunicação não linguística do bebê, assim como na experiência de si mesmo e do mundo, através de uma predisposição de compartilhar impulsos, interesses, ações e significados com o adulto. "Muitos dos aspectos identificados nessas condutas são altamente explorados na música, como pulso, melodia, timbre e narrativa" (Shifres, 2007, p. 16, tradução nossa).

Essa predisposição se manifesta nos movimentos de cabeça, rosto e de membros dos bebês durante seus momentos de interação com os adultos e dá suporte à atuação regulada do tempo de acordo com um pulso, denominado pulso motor, que se torna evidente em grande parte dos comportamentos dos bebês (movimentos, orientações de atenção, respostas expressivas, etc.) (Shifres, 2007). Esse sofisticado controle temporal dos movimentos explícitos tem levado Colwyn Trevarthen (1999/2000) a falar de uma "musicalidade de condutas". Para esse autor, os movimentos dos bebês decorrem muito mais em função da comunicação e da imitação (como capacidades inatas), do que pela locomoção e manipulação (habilidades que emergem mais tardiamente nos bebês humanos).

A partir desse contexto, Stephen Malloch (1999/2000, p. 29, 52, tradução nossa) chegou ao conceito de "musicalidade comunicativa": "uma habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, vital para a comunicação entre as pessoas, que se caracteriza pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro". Com isso o autor cria "limites importantes entre a musicalidade comunicativa, uma característica da espécie, e a música em si, como uma característica da cultura".

A "musicalidade comunicativa", deflagrada e incentivada pela parentalidade intuitiva, é, pois, a base da comunicação humana. Como tal, torna-se evidente nas condutas comunicativas

dos primeiros meses de vida do bebê e deve servir de ponto de partida para o trabalho de musicalização de bebês.

desenvolvimento cognitivo no primeiro ano de vida

O primeiro mês de vida do bebê é marcado pelo comportamento reflexo (Piaget, 1982). A preensão, que corresponde ao movimento de fechar e abrir as mãos, é um dos reflexos mais importantes dessa fase. Acredita-se que esse seja um reflexo de sobrevivência, que permaneceu de nossos ancestrais primatas que tinham que se agarrar às suas mães. Outros reflexos, como o de sucção, também representam marcos da adaptação reflexa. Teóricos acreditam que esse comportamento reflexo abre caminho para a aprendizagem posterior de padrões comportamentais mais sofisticados relacionados a respostas a estímulos. Esses padrões permitem que os bebês comecem a controlar suas respostas motoras em vez de reagir de forma reflexa (Gazzaniga; Heatherton, 2005).

Nesse período, o sorriso e o choro do bebê são involuntários, provavelmente controlados pelo tronco cerebral, e suas vocalizações são dependentes de seu padrão respiratório (Parizzi, 2005, 2006, 2009).

A partir do segundo mês de vida, minimizam-se as ações reflexas e correlações importantes entre maturação cerebral e comportamento passam a ser notadas. Ocorre o desenvolvimento de neurônios no córtex cerebral, que passa a ter um papel importante no controle das ações motoras do bebê. A memória de reconhecimento do bebê começa a se refinar. Ele torna-se capaz de reconhecer rostos e a controlar o choro e o sorriso (Gazzaniga; Heatherton, 2005).

A preensão, antes uma ação reflexa, se estabelece quando as condutas de arranhar, agarrar, prender e largar se consolidam a tal ponto que a criança não mais precisa da exploração tátil (Piaget, 1982). A coordenação entre os movimentos da mão e a sucção começa a se estabelecer, inicialmente passando pela sensibilidade da preensão tátil: a mão pode passar pelo rosto, pode tocar o nariz e, por fim, agarrá-lo enquanto chupa o polegar. O bebê arranha, tenta agarrar os objetos, agarra e larga, segura o nariz, esfrega os olhos, olha para as mãos. Ele age repetindo as experiências com o objetivo de consolidá-las (Piaget, 1982). A vocalização inicial do bebê evolui para sons eufônicos prolongados. A criança torna-se capaz de produzir e de modular, através de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais (Papousek, H., 1996). Esses sons são muitas vezes interpretados como “meras expressões de mudanças de humor da criança”, mas, no entanto, representam um indício importante do seu desenvolvimento cognitivo. Essa nova forma de vocalização através de modulações melódicas constitui-se um importante recurso para as brincadeiras vocais, típicas dos bebês, e, um pouco mais tarde, para a aquisição da fala (Papousek, H., 1996).

A partir do quarto mês, após a aquisição da preensão, os bebês começam a interagir com o meio através de processos destinados a fazer durar “espetáculos interessantes” (Piaget, 1982, p. 154). O bebê precisa, então, ser colocado na presença de novos objetos para que a ação de “fazer durar espetáculos interessantes” seja acionada. As condutas principais nessa fase são: chacoalhar objetos pendurados, bater em objetos para colocá-los em movimento, bater em objetos seguros na mão e esfregar objetos sobre superfícies diversas. Nessa fase, a criança, já capaz de identificar rostos, ainda não atribui a esse rosto a origem da voz que ouve. Ela procura em certo sentido, “ouvir o rosto e ver a voz”, fenômeno perceptivo descrito como “quadro visio-sonoro” (Carneiro, 2006; Parizzi, 2010; Piaget, 1982).

O bebê, nesse período, desencadeia um verdadeiro "jogo exploratório" através do qual expande seu repertório vocal (Papousek, M., 1996, p. 104). Ele passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior), de brincar com a voz, utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (Papousek, M., 1996, p. 104). Essa fase é particularmente relevante em relação às competências musicais iniciais da criança, pois envolve sua capacidade criativa intrínseca. Segundo Moog (1976, p. 62), o "balbucio musical", típico desse período, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo. Os bebês parecem usar sua voz como seu brinquedo favorito e passam a ser capazes de repetir sons descobertos por acaso e de repetir ou modificar, com alegria, sua própria produção vocal.

Os balbucios dos bebês nessa fase são caracterizados por "glissandos microtonais", que percorrem suavemente uma extensão melódica (Sloboda, 1985, p. 200), e pelo fato de não guardarem relação de altura ou de ritmo com o repertório musical ouvido em casa (Moog, 1976).

É importante ressaltar que todas essas novas condutas que caracterizam essa fase de desenvolvimento não podem ainda ser consideradas intencionais, embora exista aí o que poderia ser chamado de "germe da intencionalidade" (Piaget, 1982, p. 154).

A criança, a partir de oito meses, começa a ser capaz de adaptar suas condutas a novas situações. Ela começa a perceber que seus atos podem "modificar o mundo". Esse processo, em termos de condutas sensório-motoras, significa que há um desejo (intenção) do bebê de conseguir um resultado que, inicialmente, está inacessível. Assim, ele busca uma conduta conhecida (meio) para ajudá-lo a efetivar seu objetivo (fim) (Piaget, 1982). Kagan e Snidman (1991) afirmam que, nessa idade, devido ao processo de maturação cerebral, ocorrem mudanças importantes no cérebro que são responsáveis por eventos comportamentais inéditos, como a locomoção autoiniciada, a manifestação de respostas emocionais, o medo diante de pessoas estranhas e a coordenação da audição, visão e preensão.

Essa maturação se reflete também no interesse crescente do bebê por sons variados, pelo reconhecimento de sons diferentes e pela exploração de objetos sonoros através da adaptação de condutas motoras já conhecidas (Carneiro, 2006). Moog (1976) acrescenta que bebês, a partir de sete ou oito meses, ao serem estimulados pela audição de obras vocais e instrumentais, costumam reagir a esse estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro, quando assentados, e movimentando-se para cima e para baixo, se estiverem de pé. Essa fase, considerada um marco importante para o desenvolvimento da fala, inicia-se por volta dos oito meses, prolongando-se até em torno dos onze meses de idade.

As vocalizações dessa fase, conhecidas como "balbucios canônicos" (Papousek, H., 1996, p. 44-45; Papousek, M., 1996, 102-106), caracterizam-se pela repetição de sílabas como "mamama" ou "dadada". Locke (1990, p. 621, tradução nossa) afirma que essas sílabas canônicas são comuns a todas as línguas do mundo e representam as "unidades mínimas rítmicas e universais" de todas as línguas faladas. Observa-se que, nesse momento, pais e cuidadores atribuem um significado denotativo ao que é dito, pois, eles passam, intuitivamente, a atribuir significados às sílabas articuladas pelos bebês, nomeando pessoas, objetos e eventos próprios do ambiente da criança. Esses sons produzidos pelos bebês vão, aos poucos, se transformando em palavras (Parizzi, 2009).

implicações pedagógicas

Os conceitos de “parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”, associados ao desenvolvimento cognitivo do bebê têm implicações pedagógicas importantes e desvelam claramente condutas que certamente contribuirão para o desenvolvimento musical da criança nessa etapa da vida.

Partindo do pressuposto de que todo ser humano é dotado de uma habilidade inata para se comunicar – “a musicalidade comunicativa” (Malloch, 1999/2000; Trevarthen, 1999/2000), é importante que o educador musical ofereça ao bebê experiências musicais expressivas que terão como objetivo “provocar” e “ativar” o desejo do bebê de se comunicar com as pessoas, por meio de gestos ritmados, seja o gesto motor (movimentos de cabeça, membros ou de todo o corpo) ou sonoro (balbucios).

Do nascimento ao segundo mês de vida, o comportamento motor do bebê é predominantemente reflexo e, por essa razão, a experiência musical da “audição” (ou apreciação) é a mais significativa nesse momento. Como a percepção do bebê caracteriza-se por uma indiferenciação sensorial, ou seja, a visão e a audição e, eventualmente outros sensores, não são percebidos como fenômenos distintos (Piaget, 1982), torna-se fundamental que sejam oferecidas à criança experiências musicais “ao vivo” – “quadros visio-sonoros” para que sua audição e sua visão possam se retroalimentar. Esses “quadros visio-sonoros”, próprios da “parentalidade intuitiva”, são oferecidos aos bebês por pais e cuidadores quando estes interagem com seus bebês por meio de uma fala mais aguda e ritmada – a fala “manhês” (Ferreira, 2002; Parizzi, 2009). Essa prática, determinante e imprescindível no aprendizado da língua materna, será extremamente eficaz durante as aulas de música. É relevante, pois, que o educador cante para o bebê e interaja com ele por meio de “protoconversas expressivas” (Trevarthen, 2004), tal qual fazem pais e cuidadores. O bebê armazenará não apenas memórias sonoro-musicais, como também a mímica facial e os gestos realizados pelo professor. Um pouco mais adiante, assim que houver maturação cerebral e fisiológica suficientes, o bebê reproduzirá as sonoridades e os gestos já armazenados em sua memória, tornando mais expressiva a sua capacidade comunicativa.

Fontes sonoras e instrumentos musicais, se apresentados ao vivo para a criança, atuarão como “provocações sonoras” e levarão à formação de esquemas auditivos e à percepção da relação som-silêncio (Carneiro, 2006). Daí a importância da qualidade dos timbres e da expressividade dos sons cantados ou tocados pelo educador, pois o bebê, nessa fase, está formando memórias auditivas decisivas para seu desenvolvimento musical.

A partir do segundo ou terceiro mês de vida, o bebê passa a refinar sua capacidade de apreensão, por meio de ações como arranhar, agarrar, prender e largar, e passa a produzir sonoridades correspondentes aos sons das vogais. Nesse momento, muitas possibilidades se abrem para o trabalho de educação musical. A aquisição motora da apreensão aumenta significativamente a capacidade exploratória do bebê e permite que a manipulação de objetos sonoros se associe à audição, experiência musical inaugural da criança. As fontes sonoras serão, de agora em diante, não apenas “ouvidas e vistas”, mas também manipuladas pelo bebê.

É igualmente importante que o professor estimule a criança, cantando e imitando seus balbucios, tal qual fazem os pais intuitivamente, porém com variações intencionais de timbre, altura e intensidade (Parizzi, 2005, 2009, 2010). Essa conduta pedagógica é fundamental durante todo o primeiro ano de vida, pois proporcionará ao bebê um repertório de sonoridades expressivas, que contribuirão intensamente para seu desenvolvimento musical.

A partir do quarto mês, com a apreensão estabelecida e com a possibilidade de emitir sons consonantais, os bebês interagem cada vez mais com o meio e tornam-se capazes de "fazer durar os espetáculos interessantes" por meio de vocalizações e de condutas motoras como chacoalhar, bater em objetos para balançar, bater em objetos fixos e esfregar objetos sobre superfícies diversas (Piaget, 1982, p. 154). Diante disso, é importante que sejam colocados à disposição do bebê objetos pendurados que, ao serem postos em movimento, produzirão sons; objetos que possam ser chacoalhados pelas mãos do bebê (maracás sem cabo, por exemplo); objetos que possam ser percutidos pelas mãos do bebê (como tambores, pandeiros, etc.).

A conduta de "provocar" o bebê com quadros "visio-sonoros", sob a forma de *performances* instrumentais e vocais expressivas, torna-se cada vez mais relevante. Nesse momento, é de fundamental importância que a criança veja o rosto e os gestos motores do professor, os quais devem ser extremamente expressivos (Carneiro, 2006).

A partir dos oito meses, quando o bebê desenvolve uma "compreensão" causal entre o gesto motor e o resultado sonoro, é importante que ele seja estimulado a buscar novas sonoridades. O bebê, ao explorar fontes sonoras diversas, busca os meios (gestos motores) para realizar sua intenção (ouvir sonoridades). A "novidade" em forma de contrastes será a provocação mais eficaz nesse momento: sons fortes e suaves, curtos e longos, agudos e graves, movimentações rápidas e lentas, texturas variadas, etc. O bebê agora ouve, manipula e "busca" as sonoridades.

Em termos de desenvolvimento vocal, a fase dos oito aos doze meses é caracterizada pelas "sílabas canônicas" ou "balbucios canônicos" (Papousek, H., 1996, p. 44-45; Papousek, M., 1996, 102-106). Sílabas ritmicamente regulares, presentes em melodias e na fala com características musicais (semelhante à que os pais costumam utilizar ao se dirigirem aos seus bebês – a fala "manhês"), constituem um importante recurso pedagógico. É importante que essa forma de falar apresente contornos melódicos, alterações de timbre e altura, mudanças de intensidade e de acentuações, e padrões rítmicos variados. Essa nova estratégia torna-se mais eficaz se acompanhada de atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares, típicos dos bebês nessa faixa etária (Thelen, 1981).

Os dois conceitos aqui estudados podem ser considerados fundantes para a educação musical no primeiro ano de vida: a "parentalidade intuitiva", como reguladora das condutas pedagógicas do educador musical, e a "musicalidade comunicativa", como o ponto de partida do processo de desenvolvimento musical do bebê. Assim, o educador musical deve buscar uma conduta pedagógica análoga à forma como pais e cuidadores se relacionam intuitivamente com os bebês, tendo sempre em mente que a "musicalidade comunicativa" é inata e deve ser nutrida e explorada. Finalmente, é fundamental que o educador tenha plena consciência das conquistas motoras e cognitivas da criança durante cada etapa dessa fase, para que elas possam ser integradas ao processo de desenvolvimento musical do bebê.

considerações finais

referências

- BEYER, E. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001. v. II. p. 617-620.
- _____. As "preferências" musicais dos bebês entre 0 e 15 meses. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anppom, 2003a. p. 369-376.
- _____. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria:UFSM, v. 28, n. 2, p. 87-97, 2003b.
- _____. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem: CBM, 2004. p. 333-340.
- _____. Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes, 2005. p. 350-356.
- BEYER, E.; STIFFT, K. A relação mãe-filho no Projeto "Música para Bebês": um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria:UFSM, v. 28, n. 1, p. 93-99, 2003.
- CARNEIRO, A. N. *Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- FERREIRA, S. S. Bebês: uma nova indagação para a psicanálise quando se pensa a questão da transferência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 6., 2002, Recife. *Anais...* Recife: Unicap. Disponível em: <<http://www.unicap.br/pathos/vicongresso/anais/Co78.PDF>>. Acesso em: 26 jun. 2010.
- GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T. *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FASSBENDER, C. Infant's auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA J. (Ed.). *Musical beginnings: origins and development of music competence*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 56-87.
- HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R. What are musical identities and why are they important? In: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R. (Ed.). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 1-20.
- KAGAN, J.; SNIDMAN, N. Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science*, v. 2, p. 40-44, 1991.
- KLAUS, M. H.; KLAUS, P. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- LOCKE, J. L. Structure and stimulation in the ontogeny of spoken language. *Developmental Psychobiology*, v. 23, p. 67-98, 1990.
- MALLOCH, S. Mothers and Infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 29-57, 1999/2000.
- MOOG, H. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.
- PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA, J. (Org.). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 88-112.

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

PARIZZI, M. B. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, n. 15, p. 39-48, out. 2006.

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

_____. Influências da educação musical nas respostas vocais e de interação social em crianças nascidas prematuras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2010.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. Alvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SHIFRES, F. La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. In: REUNIÓN ANUAL DE SOCIEDADE ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 6., 2007, Entre Ríos. *Actas...* La Plata: Universidade de La Plata, 2007, p. 13-17.

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

THELEN, E. Rhythmical behavior in infancy: an ethological perspective. *Developmental Psychology*, v. 17, p. 237-57, 1981.

TREVARTHEN, C. Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from psychobiology and infant communication *Musicae Scientia*. Special Issue, p. 155-215, 1999/2000.

_____. Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R. (Ed.). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 21-38.

_____. *Learning about ourselves from children: why a growing human brain needs interesting companions*. 2004. Disponível em: <http://www.perception-in-action.ed.ac.uk/PDF_s/Colwyn2004.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2008.

Recebido em
29/06/2010

Aprovado em
23/08/2010