

## O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS DE ZERO A DOIS ANOS: práticas pedagógicas no período sensório-motor

Aline Nunes Pereira  
[anp2011@yahoo.com](mailto:anp2011@yahoo.com)  
Aline Nunes Carneiro  
[aline.carneiro@izabelahendrix.edu.br](mailto:aline.carneiro@izabelahendrix.edu.br)  
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix

### RESUMO

Este artigo aborda o desenvolvimento musical de bebês de zero a dois anos, considerando a relevância das práticas musicais ainda nos primeiros meses de vida serem desenvolvidas fundamentadas em conhecimentos acerca do desenvolvimento psicológico do bebê. Para tanto, foi abordado inicialmente o estágio de desenvolvimento infantil definido por Piaget como período sensório-motor. Nos estudos observados foram delineados aspectos importantes do desenvolvimento musical dos bebês, sendo possível, através da pesquisa bibliográfica realizada, notar pontos de relação entre a teoria piagetiana e obras de referência para a educação musical consultadas, como Beyer (2003, 2001); Brito (2003); Carneiro (2006); Delalande (1995/1984) e Swanwick (1994). Com tais relações estabelecidas, são apresentadas práticas pedagógicas voltadas à música para bebês que têm por base, além das habilidades musicais, o cuidado em respeitar o desenvolvimento do bebê visando uma prática musical responsável, de acordo com as capacidades de cada faixa etária.

Palavras-chave: Musicalização; bebês; desenvolvimento; sensório-motor.

### ABSTRACT

This article discusses the musical development of babies from zero to two years old, considering the relevance of musical practices in early life to be developed based on knowledge of the psychological development of the baby. For this purpose, the child development stage defined by Piaget as sensorimotor period was approached. In the studies observed were outlined important aspects of musical development of babies, being possible, through the literature review to observe points of relation between Piaget's theory and reference works for music education consulted, as Beyer (2003, 2001); Brito (2003); Carneiro (2006); Delalande (1995/1984) and Swanwick (1994). With such relations established, teaching practices focused on music for babies are presented and are based, beyond to the musical skills, in the care to respect the baby's development towards a responsible musical practice, according to the capabilities of each age group.

Keywords: Musicalization; babies; development; sensorimotor.

## INTRODUÇÃO

Pense em uma aula de música para bebês. O educador propõe para um bebê cujas capacidades estão em um nível de maturidade mais primário, atividades que, aparentemente, são atrativas, lúdicas e estimulantes. No entanto, tais atividades exigem desse bebê habilidades cognitivas e motoras que só serão adquiridas posteriormente. Poderá ocorrer do bebê não demonstrar tanto interesse ou não corresponder ao que o educador espera e, em vez de contribuir para a familiaridade com a linguagem musical por não levar em conta as etapas do desenvolvimento infantil, gerar desconforto para o bebê. Além disto, é possível que essa proposta de atividade resulte nos pais ou mesmo em outros educadores, pensamentos que apresentem questionamentos – ou até resistência – sobre a musicalização de crianças nesta faixa etária.

Com este exemplo fictício, a autora procura realçar o objetivo fundante deste artigo, que é apresentar a importância das aulas de música para bebês serem elaboradas e aplicadas considerando-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil, o que, possivelmente, proporcionará um melhor aproveitamento das potencialidades de cada criança a partir da atenção ao andamento com que cada uma se apropria de competências musicais.

Atualmente, há um expressivo número de escolas e profissionais que têm se dedicado à musicalização de bebês, conforme foi relatado por Fonseca (2014) em sua monografia de Licenciatura em Música, onde fez um levantamento de inúmeros projetos de música para bebês em diversas cidades do Brasil. O crescimento das práticas de música para bebês foi um dos fatores determinantes deste trabalho, que também foi motivado pelo interesse da autora em aprofundar estudos nessa área e sua experiência com crianças na faixa etária abordada neste artigo, durante sua graduação em Licenciatura em Música.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio da qual foi feito um estudo de obras relacionadas ao desenvolvimento sensório-motor, cujas referências principais foram Piaget (1987/1966), La Taille (2006), Papalia, Olds e Feldman (2010/2007) e Wadsworth (1996/1971), e obras ligadas à educação musical destinadas à faixa etária de zero a dois anos, cujos autores procuram estabelecer uma relação entre o ensino da música e o desenvolvimento infantil, das quais destacam-se Beyer (2003, 2001), Brito (2003) e Carneiro (2006), além das pesquisas de

Delalande (1995/1984) e Swanwick (1994), que estabeleceram relações entre a educação musical e a teoria piagetiana do desenvolvimento.

O tema deste artigo foi desenvolvido em três partes, sendo que a primeira parte expõe uma caracterização dos principais momentos do desenvolvimento sensório-motor, embasado na obra de Jean Piaget. A segunda parte apresenta aspectos do desenvolvimento musical de bebês de zero a dois anos e suas experiências relacionadas à música e aborda, de forma sucinta, as *Condutas da produção sonora infantil*, de Delalande e o *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical*, de Swanwick, por serem autores que basearam suas pesquisas em educação musical na teoria do desenvolvimento de Piaget. A última parte trata das práticas pedagógicas utilizadas na musicalização de bebês, amparadas em estudos que reforçam a relação entre o conhecimento acerca do desenvolvimento sensório-motor e o desenvolvimento musical de bebês com idade entre zero a dois anos.

Espera-se que através deste artigo seja evidenciada a relevância das relações entre o desenvolvimento sensório-motor e a aprendizagem musical, conforme foi apresentado nas obras de referência, e a forma que essas relações podem acrescentar na qualidade das práticas pedagógicas utilizadas na musicalização dos bebês.

## **O período sensório-motor**

O período sensório-motor é um dos estágios descritos por Jean Piaget<sup>1</sup> em suas pesquisas realizadas acerca do desenvolvimento infantil. Piaget caracterizou quatro períodos principais no desenvolvimento cognitivo: Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré-operatório (2 a 7 anos); Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e Operações formais (11 ou 12 anos em diante), onde cada período caracteriza-se por diferentes

---

<sup>1</sup> De acordo com La Taille, Oliveira e Dantas (1992), Jean Piaget é um dos três principais teóricos ligados às teorias psicogenéticas do desenvolvimento, que tiveram também a colaboração expressiva de Lev Vygostky e Henri Wallon. De acordo com os autores, esses teóricos pesquisaram aspectos sociais e biológicos do desenvolvimento cognitivo, sendo que cada um apresenta uma abordagem diferenciada do desenvolvimento: Piaget focou mais o desenvolvimento infantil; Vygostky privilegiou mais a interação social e Wallon, a emoção e afetividade.

estágios de organização mental. No entanto, mesmo com essa delimitação, as faixas etárias apresentadas em cada período servem apenas como referência, uma vez que o modelo piagetiano propõe que o começo e o término de cada período podem variar de indivíduo para indivíduo, de acordo com os estímulos recebidos e o meio ao qual está inserido (SHAFFER e KIPP, 2012). Sobre essa delimitação, Wadsworth (1996/1971) observa que:

as idades cronológicas, durante as quais espera-se que as crianças desenvolvam comportamentos representativos de um dado estágio, não são fixas. Os intervalos entre as idades, sugeridos por Piaget, são normativos e denotam os momentos durante os quais espera-se que uma criança [...] apresente os comportamentos intelectuais próprios daquele nível particular. (WADSWORTH, 1996/1971, p.32)

Wadsworth (1996/1971) aponta que o processo do desenvolvimento mental inicia-se no nascimento, entretanto, neste momento, o bebê ainda não está fazendo representações de objeto – que é a capacidade de ter ideias sobre um objeto, mesmo sem vê-lo (LA TAILLE, 2006) – em sua mente, e sim, apresentando comportamentos primitivos do desenvolvimento intelectual, que serão determinantes para o desenvolvimento de níveis posteriores, uma vez que, independente da idade, a conduta intelectual tem origem direta no nível anterior de comportamento, sendo o período sensório-motor o cerne do desenvolvimento intelectual.

Quando nasce, a afetividade do bebê é direcionada somente para si e o conceito de que o mundo é composto por uma gama de objetos ainda não está formado. No início do período sensório-motor, o bebê não faz diferenciação entre si mesmo e os objetos que o cerca, sendo que qualquer objeto que lhe for apresentado será somente um objeto para levar à boca, para agarrar ou para olhar (WADSWORTH, 1996/1971).

La Taille (2006) afirma que, nos primórdios da vida, a noção de objeto para o bebê está limitada somente aos objetos que ele vê: se o objeto sai do seu campo de visão, sua interpretação é que o objeto deixou de existir. Ele também ainda não é capaz de perceber que o ambiente é formado por inúmeros outros objetos além de si mesmo, não possuindo a capacidade de relacionar-se socialmente por ter essa concepção, o que o leva a achar que o ambiente funciona em função dele e que ele é o centro de tudo. À medida que vai alcançando certa maturidade, o bebê passa a entender que o meio no qual está inserido e a existência dos objetos não dependem de serem vistos por ele para que existam ou estejam ali.

Segundo Pulaski (1986), Piaget concluiu que o conhecimento “é uma relação evolutiva entre a criança e seu meio” e que suas ideias e ações são reconstruídas baseadas em novas experiências ambientais. “Quando nasce, a criança possui apenas comportamentos reflexos e, ao coordenar esses, como a preensão<sup>2</sup> e a sucção, ela vai construindo novos comportamentos” (KEBACH et al, 2013), o que Piaget (1987/1966) caracteriza como *esquemas*.

De acordo Wadsworth (1996/1971), entre o nascimento e o segundo ano de vida da criança, ocorrem mudanças amplamente notadas. Aos dois anos, a criança apresenta uma organização de esquemas cognitivos e afetivos muito mais complexa do que em um recém-nascido. Tal organização é resultante da relação da criança com o meio ambiente e de sucessivas assimilações<sup>3</sup> e acomodações<sup>4</sup>, ocasionando aprimoramento de esquemas construídos. La Taille (2006) considera como “fenomenais” as mudanças e conquistas dos bebês durante o período sensório-motor e resume alguns comportamentos do período como a construção do universo real sendo compreendido por meio de ações diretas.

Piaget (1987/1966) dividiu o período sensório-motor em seis fases, onde cada uma apresenta avanços graduais no desenvolvimento do bebê, sendo elas: exercício dos reflexos (0-1 mês); primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária (1-4 meses); reações circulares secundárias e os processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes (4-8 meses); coordenação de esquemas secundários e sua aplicação às novas situações (8-12 meses); reação circular terciária e a descoberta de novos meios por experimentação ativa (12-18 meses); a invenção de novos meios por combinação mental (18-24 meses) (PIAGET, 1987/1966, p.5-6).

Lerbert (1976/1936) ressalta que cada período mencionado por Piaget não é alcançado imediatamente. A criança vai, gradativamente, construindo uma estrutura

---

<sup>2</sup> Conduta sensório-motora associada aos movimentos das mãos, inicialmente imprecisos e que envolvem atividades de pegar objetos utilizando toda mão e vão se aprimorando até chegar a movimentos mais sofisticados, como o domínio do movimento de pinça com o polegar e dedo indicador, possibilitando a manipulação de objetos pequenos (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2010/2007).

<sup>3</sup> Assimilação: quando o indivíduo entra em contato com um objeto de conhecimento, e dele, retira e retém informações que, através da organização mental, interpreta a função daquele objeto (LA TAILLE, 2006).

<sup>4</sup> Acomodação: organização mental que ocorre para que o indivíduo consiga assimilar o conhecimento de novos objetos (LA TAILLE, 2006).

resultante de processos de crescimento de mecanismos cognitivos, ao passo que vai permitindo uma interiorização do mundo que a cerca e aumentando sua capacidade de descentralização, possibilitando observar os objetos de pontos de vista variados.

Segundo La Taille (2006), Piaget trata do desenvolvimento cognitivo como um processo não-linear, ou seja, não se dá pelo acúmulo de informações, mas através de avanços gradativos de um período para outro, quando novas aquisições de conhecimento levam a criança ao nível seguinte de desenvolvimento, sendo que nenhum desses períodos pode ser saltado. Adolph e Eppler (2002) afirmam que:

O início do desenvolvimento motor é um excelente exemplo da inter-relação entre os domínios físico e cognitivo. A percepção sensorial permite aos bebês aprenderem sobre si próprios e seu ambiente, de modo que possam fazer melhores avaliações sobre como percorrê-lo. A experiência motora, junto com a consciência das mudanças que ocorrem em seus corpos, molda e modifica a compreensão perceptual do que provavelmente acontecerá se eles se movimentarem de determinada maneira. Essa conexão bidirecional entre percepção e ação, mediada pelo cérebro em desenvolvimento, proporciona aos bebês muitas informações úteis sobre si próprios e sobre seu mundo (ADOLPH e EPPLER, 2002, apud PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2010/2007, p.144).

Uma característica marcante do período sensório-motor, como afirma Wadsworth (1996/1971), é a presença de comportamentos reflexos simples nos bebês que, através do desenvolvimento de seus esquemas mentais, alcança, gradativamente, outros níveis dentro do próprio período sensório-motor, que vai desde a coordenação de reflexos como a sucção, à capacidade de representação interna dos objetos, o que possibilita ao bebê, através da atividade mental, a resolução de problemas. La Taille (2006) aponta que, no período sensório-motor, o desenvolvimento do bebê evolui em passos aparentemente pequenos, mas que são responsáveis por grandes aquisições que culminarão no avanço para o próximo estágio do desenvolvimento e, por não empregar a linguagem e basear-se principalmente em percepções sensoriais e atos motores, esse estágio é caracterizado por apresentar uma “inteligência prática” – etapa pré-verbal e não-representativa.

No segundo ano são notados comportamentos de “gostar e não gostar”. É nessa fase que o afeto começa a ser percebido como um agente de seleção e rejeição. O desenvolvimento dessas estruturas afetivas se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo (WADSWORTH, 1996/1971). Aos 24 meses, estimadamente, com o início do período pré-operacional – que vai dos 24 meses aos sete anos –, a criança passa para um estágio em que é capaz de fazer representações

mentais do objeto, ou seja, ter ideias sobre ele, mesmo sem vê-lo (LA TAILLE, 2006).

Para Wadsworth (1996/1971), o que diferencia a criança no estágio seguinte, o período pré-operacional, é a elaboração mental das situações, que no período sensório-motor ainda está nos âmbitos físico e real, perceptivo e motor. Completando-se o desenvolvimento sensório-motor, entre habilidades cognitivas e sociais, está a aquisição da linguagem, que é um marco bastante representativo no período pré-operacional, proporcionando a criança uma vivência social e comunicativa. Do período pré-operacional em diante, o desenvolvimento da criança deixará de estar somente ligado a atividade sensório-motora e contará mais com atividades simbólicas e representacionais.

Aos aproximados 24 meses, com o início do desenvolvimento da fala, La Taille (2006) salienta que as conquistas anteriores são um suporte para que a criança tenha sobre o que falar, uma vez que, através de suas vivências, ela pôde elaborar seu universo de conhecimento. Suas experiências pregressas no período sensório-motor, então, darão sustento ao próximo período, o pré-operacional.

## **O desenvolvimento musical dos bebês de zero a dois anos**

Na primeira parte, foi caracterizado o desenvolvimento dos bebês no período sensório-motor e agora serão abordados aspectos do desenvolvimento musical de bebês na faixa etária citada e suas experiências relacionadas a música.

Embora possam ocorrer interrogações em relação ao trabalho de musicalização com bebês iniciando-se desde tão cedo, eles estão “prontos para aprender muito mais do que em geral costumamos pensar” (KLAUS e KLAUS, 1989, apud BEYER, 2001, p.617) e, como aponta Brito (2003), ainda durante a gestação, os bebês já estão envolvidos com o universo sonoro através de sons provocados pelo corpo da mãe e que chegam até o útero, como o sangue fluindo, a respiração e os movimentos intestinais. Nessa fase intrauterina, a voz materna também é um material sonoro significativo e referência afetiva para o bebê.

É comum, ao falar de educação musical, muitas pessoas, incluindo pais e educadores, esperarem que as crianças aprendam algum instrumento ou se tornem cantores, sendo essa uma visão limitada do ensino da música, especialmente para

crianças pequenas (KEBACH et al, 2013). No tocante a essas questões, elucida-se que “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p.101).

Na musicalização, especialmente com bebês, o objetivo não é que o desenvolvimento musical seja um produto final e sim um processo contínuo ao longo da vida. O intuito primordial é ofertar uma vivência musical qualificada, de modo que o bebê tenha uma base consistente para iniciar a construção de seu conhecimento musical através da prática. Essa prática musical inclui atividades envolvendo variações de timbres, de altura, intensidade, duração, diferentes organizações instrumentais, variados estilos musicais, pulsação, células rítmicas, diferenciação entre som e silêncio, etc (STIFFT, 2008).

A seguir, serão abordadas, de forma concisa, as *Condutas da produção sonora infantil*, de Delalande (1999, 1984) e a *Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical*, de Swanwick (1994) – enfatizando, em ambos, o período sensório-motor –, citados por Carneiro (2006) como trabalhos significativos sobre o desenvolvimento musical fundamentados na Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget. Carneiro (2006) afirma que os trabalhos de Delalande e de Swanwick baseiam-se em marcos que delimitam as experiências musicais infantis, relacionando-se a atributos cognitivos do período sensório-motor descrito por Piaget, sendo uma forma de confirmar a importância das teorias piagetianas relacionadas ao estudo do desenvolvimento cognitivo na música.

As possibilidades de conhecer a produção musical de outros povos e culturas são apontadas por Delalande (apud BRITO, 2003, p.36) como um meio para que a produção sonora infantil fosse reconsiderada. O início da contribuição dos compositores eletroacústicos (que passaram a fazer música utilizando o ruído – composições que foram consideradas bastante próximas à produção musical da criança pequena), e os novos tipos de música vocal que passaram a ser apreciados pelo público em geral, foram fatores preponderantes para que fossem renovados os pensamentos a respeito da música da criança (DELALANDE, 1999, apud CARNEIRO, 2006, p.20).

O trabalho de Delalande dialoga com as teorias cognitivas de Piaget ao afirmar que a música é, essencialmente, jogo, e relaciona esse “jogo musical” a três dimensões presentes na música: jogo sensório-motor – vinculado à exploração do

som e do gesto, correspondente ao período sensório-motor (zero a dois anos); jogo simbólico – vinculado ao valor expressivo e à significação do discurso musical, correspondente ao período pré-operatório (dois a sete anos); jogo com regra – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical, correspondente ao período das operações concretas (sete a doze anos) (DELALANDE, 1995/1984; SHAFFER e KIPP, 2012).

No período sensório-motor – desde os primeiros meses de vida –, é típico os bebês explorarem objetos que produzem ruídos (DELALANDE, 1999, apud BRITO, 2003, p.36). As atividades sensório-motoras eram consideradas por Delalande (1999, apud CARNEIRO, 2006, p.20) como um meio para possibilitar as produções sonoras infantis e praticar as capacidades motoras das crianças através da aprendizagem e conhecimento do seu meio. Para Delalande (1999, apud CARNEIRO, 2006, p.20), uma peculiaridade na produção sonora da criança de até quatro anos (aproximadamente) é a repetição de um gesto similar sobre um mesmo material sonoro. Entretanto, o que leva a criança a repetir o gesto executado não é mais o material, e sim o resultado sonoro que ela obteve através de sua exploração, provida de intenção expressiva sobre o material. O autor considera isso como uma representação de uma mudança gradativa para a próxima fase, marcada pela representação do real através do som, com forte ligação à vivência afetiva.

A proposta de Swanwick (1994, apud CARNEIRO, 2009, p.211) em sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical<sup>5</sup> foi um processo de desenvolvimento musical por meio de quatro camadas, com dois níveis cada uma: material – sensorial e manipulativo; expressão – pessoal e vernacular; forma – especulativo e idiomático; valor – simbólico e sistemático<sup>6</sup>. Essas camadas foram baseadas na teoria de desenvolvimento de Piaget.

Assim como Piaget, Swanwick (1988) aborda o desenvolvimento infantil sendo influenciado pelo meio no qual a criança vive – sua casa, a escola, a sociedade –, além de fatores genéticos de cada indivíduo. A previsibilidade também está envolvida

---

<sup>5</sup> A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick (1994) é um desdobramento da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) – lançada inicialmente em um jornal londrino de educação musical e aprofundada posteriormente por Swanwick em livros (1988, 1994) (CAREGNATO, 2013; CARNEIRO, 2006).

<sup>6</sup> Por este estudo estar direcionado ao período sensório-motor, será descrito apenas o estágio que contempla a faixa etária de zero a dois anos.

no desenvolvimento: aprendemos a ficar de pé antes de caminhar; caminhamos antes de correr; reproduzimos obras musicais antes de compor. Esses exemplos citados por Swanwick (1988) expressam a ideia do desenvolvimento ser um processo marcado por aquisições de conhecimentos que se dão gradualmente.

A camada primária da Teoria Espiral corresponde à dimensão dos Materiais Sonoros e vai de zero a quatro anos – faixa etária que aborda o período sensório-motor e parte do período pré-operatório, que vai de dois a sete anos, descritos por Piaget. O primeiro nível dessa camada é intitulado **Sensorial**. Nesta fase, a criança pequena tem interesse pela exploração da sonoridade dos materiais e instrumentos, especialmente o timbre, com uma atração maior pela intensidade dos sons e seus contrastes. Ocorre uma experimentação constante e o controle e domínio técnico sobre o material são pequenos, além da manifestação sonora ser imprecisa e apresentar pulso irregular (SWANWICK e TILLMAN, 1986, apud CARNEIRO, 2009, p.212).

No nível seguinte, denominado **Manipulativo**, a manipulação de instrumentos e demais fontes sonoras já está mais ordenada devido a um maior equilíbrio motor adquirido pela criança. Nessa fase, é alcançada uma regularidade no pulso e as formas de tocar tornam-se mais diversificadas, como percutir um tambor com baquetas ou agitar um chocalho. Devido ao prazer proporcionado, a produção sonora da criança torna-se mais longa e repetitiva (CARNEIRO, 2009).

É possível notar uma semelhança nos trabalhos de Delalande (1999, 1984) e Swanwick (1994) no que diz respeito ao desenvolvimento musical ocorrer de forma gradativa, onde novas aquisições de conhecimento musical estão relacionadas a novas habilidades cognitivas e motoras conquistadas (CARNEIRO, 2006), o que ressalta o apontamento feito anteriormente sobre a expressividade dos trabalhos de ambos e o embasamento nas teorias piagetianas em seus estudos voltados ao ensino e à prática musical.

### **A prática pedagógica com os bebês**

Kebach et al (2013) avaliam a importância das práticas de musicalização infantil estarem firmadas em conceitos da teoria construtivista (da qual fazem parte os estudos de Piaget a respeito do desenvolvimento infantil), que consideram a

relevância da construção progressiva do conhecimento musical iniciando-se já nos primeiros meses de vida do bebê. Essa consideração incentiva o desejo da promoção do desenvolvimento musical alicerçado em práticas pedagógicas coesas com o desenvolvimento sensório-motor.

Cauduro (1990) propôs uma pesquisa que pretendia responder algumas questões fundantes que implicariam em ações pedagógico-musicais, como a maneira que a criança pequena se relaciona com componentes da linguagem musical; como ela internaliza tais componentes; qual seria a influência dos estímulos sonoros; como essa criança organiza e estrutura os elementos da linguagem musical e se expressa através deles.

Contudo, esse trabalho não se deteve a levantar peculiaridades do desenvolvimento intelectual e motor e as condutas musicais das crianças, possivelmente, relacionadas ao desenvolvimento sensório-motor, como foi possível constatar nos trabalhos de Beyer (2003, 2001) e Carneiro (2006).

Beyer (2003, 2001) desenvolveu o projeto “Música para bebês” como uma atividade de extensão do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atendendo a bebês de 0 a 24 meses em aulas semanais. Suas aulas eram observadas e catalogadas criteriosamente, dando origem a vários artigos que continuam sendo referência para profissionais e pesquisadores da área.

Carneiro (2006) propôs em sua dissertação de mestrado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais, uma minuciosa investigação sobre as relações entre as teorias de Piaget e implicações pedagógicas para o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 24 meses, evidenciando seu cuidado em relacionar tais processos com aspectos psicológicos e pedagógicos, amparada por sua ampla experiência em música para bebês. Além das teorias piagetianas, as pesquisas de Delalande e Swanwick foram de grande significância para a elaboração de seu estudo.

O conhecimento do funcionamento dos processos cognitivos dos bebês é uma condição fundamental para que a vivência musical que é oferecida ao bebê seja condizente com seu desenvolvimento mental, contribuindo para que seu desenvolvimento musical ocorra de maneira responsável (CARNEIRO, 2006), consideração reforçada por Jaber (2012):

Para que seja possível analisar e compreender o comportamento dos bebês, suas ações e reações quando submetidos a estimulação musical, é necessário que se entenda como a mente humana organiza o mundo ao seu redor, especialmente, como organiza a experiência musical (JABER, 2012, p.502).

Durante o período sensório-motor ocorrem as primeiras experiências auditivas, visuais, táteis e motoras. Quando expostos a música, a ação motora dos bebês nessa etapa está ligada diretamente à formação de esquemas musicais sensório-motores, o que levará, posteriormente, a uma representação cognitiva da música (BEYER, 2003). De acordo com Barceló (2003),

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 no progresso; 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 (BARCELÓ, 2003, apud STIFFT, 2008, p.37).

Ao apresentar em sua pesquisa implicações pedagógicas voltadas para a musicalização de bebês, Carneiro (2006) aponta o desenvolvimento de habilidades motoras grossas e finas como condições importantes para que o bebê amplie suas habilidades manipulatórias, levando a um domínio que parte de reflexos involuntários para a capacidade de alcançar e segurar objetos voluntariamente, sendo que essas habilidades são conquistadas gradativamente, por meio de experimentação e tentativas, inicialmente, com pouca coordenação de braços e mãos, até chegar a movimentos mais assertivos. Dentro das habilidades motoras, a conquista definitiva da preensão é considerada por Carneiro (2006) de grande relevância para o princípio do desenvolvimento musical dos bebês, por possibilitar a manipulação dos instrumentos musicais.

Carneiro (2006) sugere que essa habilidade motora conquistada pelos bebês seja aproveitada pelo educador e sejam oferecidos a eles instrumentos como chocalhos, sinos, teclas de mão, castanholas com cabos, afoxés e guizos, por serem considerados instrumentos adequados para o começo da abordagem manipulativa e seu manuseio estar associado ao esquema da preensão.

Em seus relatos sobre as condutas dos bebês em aulas de música, Beyer (2001) aponta a importância da interação com instrumentos musicais na rotina dos bebês e

salienta que, gradativamente, a ação do bebê ao explorar os instrumentos vai mudando, de acordo com o avanço de sua idade: até por volta de 6 meses, a atitude do bebê ao pegar o instrumento é levar à boca e sacudir por alguns instantes. Na faixa dos 12 meses, o bebê já procura variar as formas com que sacode o instrumento, buscando alguma interação com o mesmo.

Proporcionar ao bebê a audição de variados timbres funciona como elemento incentivador para prolongar o interesse pela manipulação e exploração de instrumentos que, inicialmente, é reflexa e, posteriormente, torna-se intencional. O papel do educador, seus gestos, movimentos e expressividade serão um modelo de imitação para o bebê, e a escolha dos materiais sonoros levados para a sala de aula, combinados com a atuação do educador, são importantes aportes pedagógicos nas aulas de música (CARNEIRO, 2006).

Entre os 12 e 18 meses, é possível notar nos bebês uma regularidade no pulso, aproximando-se da precisão. Nessa fase, Carneiro (2006, p.80) salienta que “atividades de exploração e manipulação de tambores e instrumentos de balançar parecem convidar a essa expressão rítmica. Pode-se, portanto, reforçar o pulso interno deles, cantando canções no andamento por eles determinado”. As variações de andamento levam o bebê a um envolvimento imediato com a atividade (CARNEIRO, 2006).

Assim como observou Carneiro (2006), Beyer (2001) menciona o surgimento da regularidade da pulsação entre 12 e 18 meses e uma certa sincronia da exploração do instrumento com movimentos do corpo, acompanhamento com palmas, flexão de joelhos, entre outros. O número de acertos ao tentar acertar uma batida no instrumento – evitando áreas de menor sonoridade ou mesmo evitando tocar “no ar” – também foram observados pela autora quando o bebê se aproxima do segundo ano de vida.

O movimento corporal do bebê durante as aulas de música também recebe atenção no trabalho de Beyer (2003), que menciona as variações nos tipos de movimentos de acordo com a faixa etária da criança que, assim como na manipulação de instrumentos, atinge um refinamento a medida que sua idade evolui. Essa observação de Beyer (2003) reforça que a associação de condutas musicais a movimentos corporais estão amplamente ligadas as fases que Piaget (1987/1966) delimitou em suas pesquisas acerca do desenvolvimento sensório-motor que, trabalhados com critérios, podem ser um reforço no desenvolvimento de atividades

rítmicas, onde o equilíbrio entre ação, percepção e reflexão poderia levar ao êxito nas aulas (BEYER, 2003).

Brito (2003) considera a importância da inserção do canto nas atividades de musicalização de bebês, com o intuito de desenvolver suas capacidades cognitivas por meio da audição, pois, conforme já foi mencionado anteriormente, desde a gestação os bebês já têm contato com o universo sonoro através de sons ouvidos provenientes do corpo da mãe.

De acordo com Brito (2003), as primeiras manifestações vocais de interação com os adultos advêm da capacidade imitativa que os bebês possuem. Tal capacidade, como afirma Alsina (apud BRITO, 2003, p.87), passa pelo potencial que os bebês têm de perceber sons vocais, musicais, ambientais, etc. À medida que vai se apropriando dos sons que são ouvidos, o bebê começa a organizar os sons que emite, dando início a uma organização das sonoridades que compõem seu “mundo sonoro”.

No primeiro mês de idade já é possível observar variações do grave para o agudo nos sons emitidos pelos bebês, mesmo não havendo ainda formas melódicas definidas, que passam a estar presentes, aproximadamente, aos seis meses, através dos balbucios que, futuramente, o bebê colocará em ordem. Gradativamente, o bebê conquistará habilidades de emissão de vogais (por volta dos nove meses) e, posteriormente, emissão de consoantes (por volta dos doze meses). Até o segundo ano de idade, as aquisições que o bebê faz no seu desenvolvimento musical são muito expressivas, e a voz é um dos elementos que exercem um importante papel, aliada ao movimento (ALSINA apud BRITO, 2003, p.87-88).

Brito (2003) sugere brincadeiras com a voz na musicalização dos bebês, orientando para que o educador experimente suas possibilidades vocais a fim de produzir variações tonais e tímbricas. Os ruídos e estalos vocais também são adequados, servindo como estímulo para que o bebê reproduza após a apreciação, de acordo com a capacidade de cada faixa etária. Recursos como imitação de vozes de animais, sons da natureza, assobios e sibilização são considerados pertinentes, aliados a contextos expressivos em canções e em histórias musicadas ou sonorizadas.

Procurou-se, com a exposição das práticas pedagógicas descritas acima, oferecer ao educador e profissionais interessados no desenvolvimento musical dos bebês, embasamento teórico e sugestões práticas para planejamento de atividades não somente em um contexto de escolas específicas de música, mas também, como

ofertar uma vivência musical significativa para bebês em berçários e escolas infantis, onde, muitas vezes, a música é vista tão somente com uma funcionalidade lúdica, talvez até por não se conhecer meios específicos de promover nesses espaços ações mais conscientes e integradoras no cotidiano dos bebês.

## CONCLUSÃO

Através deste trabalho foi possível equiparar o desenvolvimento musical dos bebês aos processos expostos por Piaget (1986/1966) em seus estudos acerca do desenvolvimento cognitivo, no qual a criança avança progressivamente e vai alcançando novos estágios de desenvolvimento conforme se relaciona com o meio em que está inserida e exposta e, também, com os objetos que a cercam.

O conhecimento dos aspectos contidos no desenvolvimento dos bebês tornou possível visualizar, de maneira mais específica, essa inter-relação entre a maneira gradativa que ocorre o desenvolvimento sensório-motor e a possibilidade que o bebê tem de adquirir competências musicais à medida que práticas musicais qualificadas são aplicadas pelo educador, como foi observado nas obras de Beyer (2003, 2001) e Carneiro (2006), citadas neste artigo.

Explicitar algumas práticas pedagógicas empregadas na musicalização dos bebês possibilitou não apenas que as questões levantadas por este artigo fossem elucidadas, mas que fossem oferecidas sugestões de aplicabilidade baseadas nos exemplos aqui citados.

Diante do atual cenário educacional marcado pelo retorno da música nas escolas, cabe também salientar a importância das ideias propostas por este artigo serem desenvolvidas por educadores licenciados em Música, pautados nos conceitos que são desenvolvidos nos cursos de graduação dessa área, uma vez que tais cursos oferecem o aporte necessário em relação aos conteúdos musicais e pedagógicos que são desenvolvidos.

Acredita-se que, por meio do assunto exposto, sejam possíveis desdobramentos e novas reflexões acerca da música para bebês necessitar de cuidados tão específicos, uma vez, que nessa fase da vida, as mudanças ocorridas em pequenos passos são como um alicerce do que será construído e conquistado pela criança continuamente ao longo do seu processo de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Esther. A dança dos bebês: um estudo sobre os movimentos dos bebês ao ouvirem música. In: Anais do XII Encontro Anual da ABEM. I Colóquio do NEM. Políticas públicas e ações sociais em educação musical. Florianópolis. 2003. p.292-298.

\_\_\_\_\_. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM. Música no século XXI: tendências, perspectivas e paradigmas. Belo Horizonte: UFMG. 2001. v. II. p.616-620.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis. 2003.

CARNEIRO, Aline Nunes. Linguagem musical: o processo na rede de formação, interlocução com a prática da Rede Municipal Conveniada. In: Proposições Curriculares Educação Infantil. Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. p.198-230. 2009.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Música). Belo Horizonte: UFMG.

CAREGNATO, Caroline. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética. In: Shème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Marília: Unesp. v.5, n.1 – Jan-Jul/2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/3179/2490>>. Acesso: 28 set. 2014.

CAUDURO, Vera Regina Pilla. A assimilação e a estruturação da linguagem musical na infância. In: Revista do Instituto de Artes. Porto Alegre: UFRGS. v.1, n.2.1990. p.56-88.

DELALANDE, François. La música es un juego de niños. Buenos Aires: Ricordi. 1995/1984.

FONSECA, Laísa Coelho da. Música para bebês: propostas pedagógicas e projetos. 2014. 73f. Monografia (Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar). Belo Horizonte: ESMU/UEMG.

GAINZA, Violeta Hemsy. Estudos de psicopedagogia musical. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus. 1988.

JABER, Maíra dos Santos. Como o estímulo musical é percebido e estruturado pelo organismo humano do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal: resultados parciais de uma pesquisa em andamento. In: Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música. O Contexto Brasileiro e a Pesquisa em Música. Rio de Janeiro: SIMPOM. p.500-511. 2012.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem et al. Expressão musical na educação infantil. Porto Alegre: Mediação. 2013.

LA TAILLE, Yves de. In: Coleção Grandes Educadores – Jean Piaget. Direção: Regis Horta. DVD. Duração: 41 minutos. Cor/preto e branco. São Paulo: Atta Mídia e Educação. 2006.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Márcia Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus Editorial. 1992.

LERBERT, Georges. Piaget. Trad. Nadyr de Salles Penteadó. São Paulo: Nacional. 1976/1936.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. Trad. Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2010/2007.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência da criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC. 1987/1966.

PULASKI, Mary Ann Spencer. Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: LTC. 1986.

SHAFFER, David R.; KIPP, Katherine. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Trad. Marta Reyes Gil Passos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning. 2012.

STIFFT, Kelly. *A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais*. 2008. 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRS.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madri: EducacionesMorata. 1991/1988.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo*. Trad. EsmériaRovai. 5ª ed. São Paulo: Pioneira. 1996/1971.