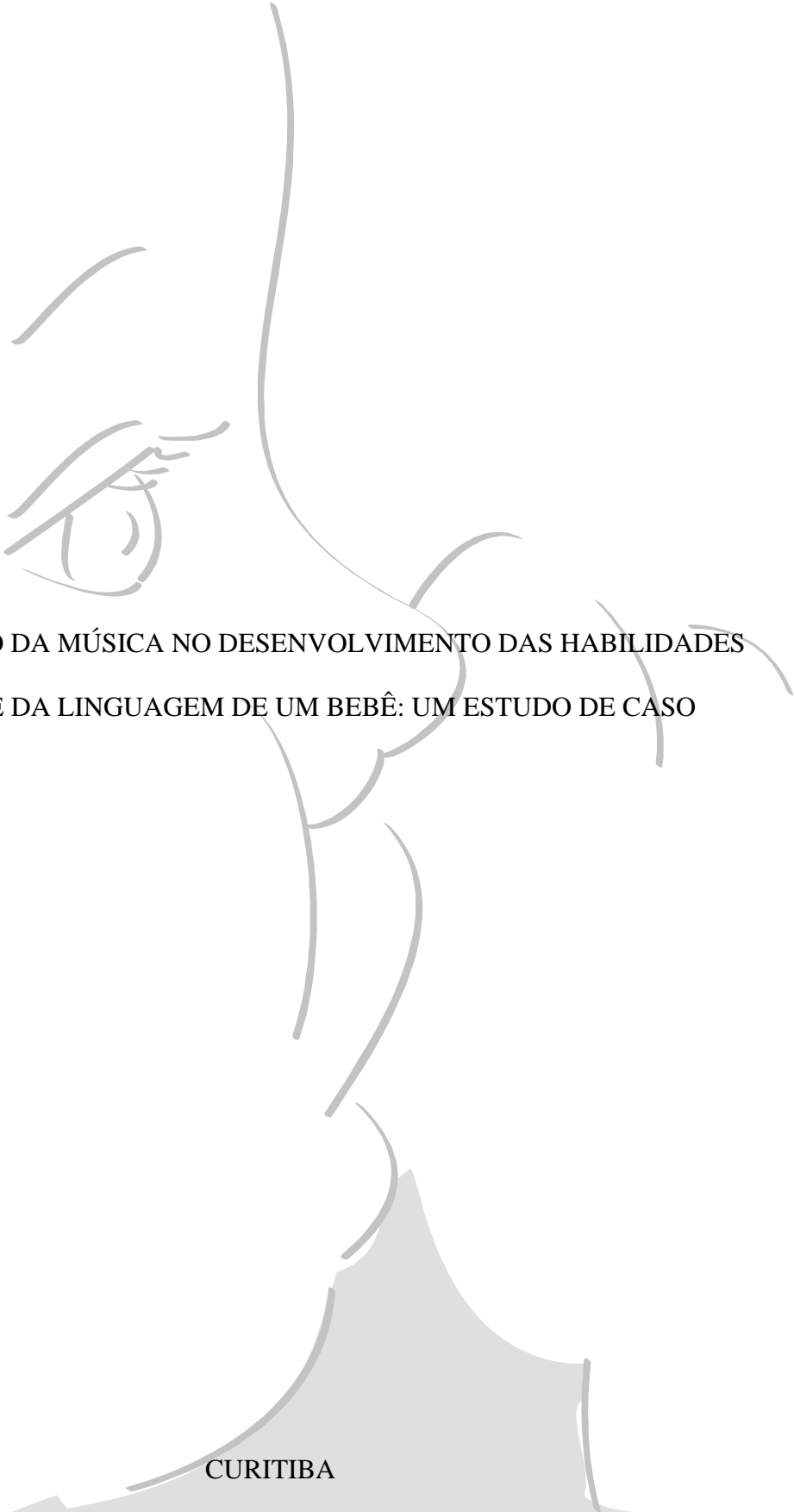


ROSIMARY PEREIRA LIMA MARTINS



CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES
MOTORAS E DA LINGUAGEM DE UM BEBÊ: UM ESTUDO DE CASO

CURITIBA

2004

ROSIMARY PEREIRA LIMA MARTINS

CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES
MOTORAS E DA LINGUAGEM DE UM BEBÊ: UM ESTUDO DE CASO

Monografia apresentada para obtenção do título de
Especialista em Educação Musical e Canto Coral-
Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da
Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Orientadora: Prof^a Anete Susana Weichselbaum

CURITIBA

2004

DEDICATÓRIA

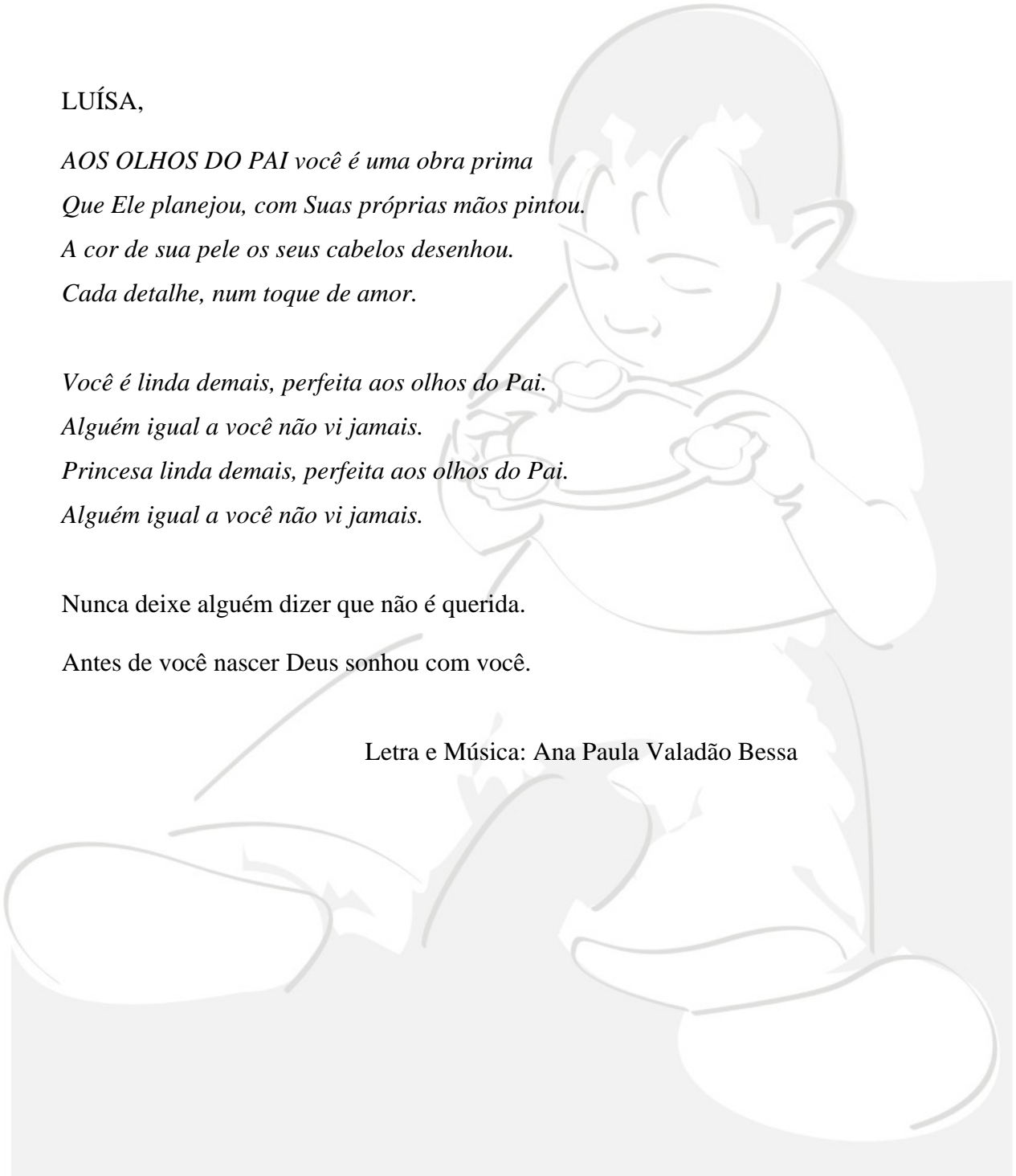
LUÍSA,

AOS OLHOS DO PAI você é uma obra prima
Que Ele planejou, com Suas próprias mãos pintou.
A cor de sua pele os seus cabelos desenhou.
Cada detalhe, num toque de amor.

Você é linda demais, perfeita aos olhos do Pai.
Alguém igual a você não vi jamais.
Princesa linda demais, perfeita aos olhos do Pai.
Alguém igual a você não vi jamais.

Nunca deixe alguém dizer que não é querida.
Antes de você nascer Deus sonhou com você.

Letra e Música: Ana Paula Valadão Bessa



AGRADECIMENTOS

Ao Deus eterno que me criou e proporcionou esta caminhada profissional tão gratificante. E também pela inspiração.

À professora Anete Susana Weichselbaum, pela orientação cautelosa e dedicada, pelo estímulo, pelo carinho e respeito demonstrado nestes meses que estivemos juntas.

À educadora Musical Esther Beyer por ter oportunizado assistir suas aulas na classe para bebês no projeto que coordena na cidade de Porto Alegre.

Às colegas do curso de Pós-graduação que me ajudaram com a troca de informações e no esclarecer de incertezas.

À amiga Juciane Araldi pela fidelidade e carinho através de ações e palavras, mesmo distante.

Ao meu esposo Wellington, pelo amor manifesto através da paciência, das palavras de incentivo e valorização e pelo auxílio dedicado nos ajustes finais.

Ao meu filho Leonardo, pela compreensão, ao privá-lo de alguns momentos de recreação.

Ao meu irmão Reginaldo por cooperar na melhora da apresentação do Quadro 2 e contracapa, apresentados nesta pesquisa.

À mãe de Luísa pela atenção, disponibilidade, respeito, reconhecimento e afeto demonstrado.

À fonoaudióloga e a fisioterapeuta pelas informações preciosas e pelo crédito que depositam no trabalho com música.

Aos professores e secretárias responsáveis no curso de Pós-graduação, pela disposição e incentivo.

Às amigas, Helena Cristina Maróstica e Alice Benke, por traduzirem os textos em inglês.

Aos amigos, André Egg, Loraini Sauer e Neilma Lima, por disponibilizarem tempo às leituras cuidadosas colaborando com sugestões importantes.

À amiga Marisleusa S. Egg, pelo incentivo e diálogo, pela admiração como colega profissional e alegria manifesta ao presenciar a finalização deste trabalho.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
INTRODUÇÃO	1
2 MÚSICA PARA BEBÊS	3
2.1 As pesquisas sobre a música no desenvolvimento dos bebês	4
2.2 O conhecimento musical dos bebês	6
2.3 Atividades musicais para bebês	7
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	11
3.1 Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades do bebê	14
3.2 Desenvolvimento das habilidades musicais	16
3.3 Função da música no desenvolvimento social e emocional do bebê.	18
3.4 Função da música no desenvolvimento da habilidade motora	19
3.5 Função da música no desenvolvimento da habilidade lingüística do bebê	22
3.6 Finalidade das atividades musicais na classe de música para bebês	25
4 METODOLOGIA	28
4.1 Seleção do Caso	29
4.2 Procedimentos de Coletas e Interpretação dos Dados	30
4.3 Procedimentos de Análise dos Dados	33
5 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA LUÍSA	36
5.1 Saúde do Bebê	36
5.2 Aulas de Música para Luísa	37
5.3 Análise e Interpretação dos Dados	39
5.3.1 Observação	39
5.3.2 Entrevista com a Mãe	49
5.3.3 Relatos da Fonoaudióloga e Fisioterapeuta	51
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	58

ANEXO 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada

ANEXO 2: Questionário: Fisioterapeuta

ANEXO 3: Questionário: Fonoaudióloga

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Luísa realizando a atividade do brinquedo projetivo	08
Figura 2 - Luísa explorando o brinquedo sonoro no momento da percussão	09
Figura 3 - Mãe realizando o exercício com Luísa	10
Figura 4 - Momento que Luiza passa o brinquedo	42
Figura 5 - Luisa acompanhando a música “O Sapateirinho” com um brinquedo sonoro	47
Figura 6 - Luisa brincando de esconder	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seqüência do Desenvolvimento das Habilidades Motoras	22
Quadro 2 – Resultados da Observação – Unidade de Análise	41

INTRODUÇÃO

Por muitos anos os bebês foram considerados como pequenos seres que não manifestavam suas preferências e eles eram totalmente protegidos dos estímulos, pois se acreditava que os mesmos fossem prejudiciais aos bebês. Com o passar do tempo, a sociedade mudou a sua visão e hoje as crianças são estimuladas desde muito cedo, pois os pais querem que seus filhos tenham um ótimo desenvolvimento intelectual, entre outras habilidades. Em relação à música em alguns casos, a estimulação auditiva já é realizada antes do nascimento, quando as mães grávidas ouvem um repertório selecionado, contam histórias ou então freqüentam aulas de música.

Este trabalho foi idealizado como uma busca pessoal que visa suprir a carência de informações e experiências práticas na área específica de educação musical com bebês, considerando a necessidade e a importância de analisar o desenvolvimento da criança estudada. Nessa perspectiva, o trabalho propõe valorizar e explorar a contribuição da educação musical no desenvolvimento infantil.

A contribuição da atividade de musicalização, associada ao movimento corporal, bem como a expressão verbal (voz falada e cantada) foi observada e analisada no presente estudo específico de caso. Considerando o desenvolvimento da área motora de uma criança prejudicada por má formação congênita, a música se expôs como fator importante na realização e exploração desses movimentos. Sabendo da necessidade das seqüências dos movimentos gestuais para o fortalecimento dos músculos faciais, das pernas e braços, a música se mostrou de um grande auxílio para o seu melhor desenvolvimento.

A música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, lingüístico e afetivo de todos os indivíduos.

Podemos citar como exemplo, o acalanto, que é a forma mais comum de embalar um bebê, entoando-lhe uma canção suave e ritmada, que nos foi cantada há tempos, estabelecendo também vínculos afetivos que permanecerão para sempre.

De acordo com Beyer (1988) a educação infantil teria melhores resultados se nós procurássemos entender o mundo musical das crianças como elas o compreendem. Desta maneira faríamos parte deste mundo infantil.

Percebe-se a necessidade de ampliar a contribuição e a importância da musicalidade no desenvolvimento infantil para o âmbito educacional, estendendo-a para a sociedade. Beyer (1988); Feres (1998) e Ilari (2003) consideram a música importante no primeiro ano de vida, como colaboradora no desenvolvimento musical propriamente dito, mas também no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades motoras, lingüísticas e na percepção auditiva.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a concepção dos educadores musicais sobre o tema investigado e como exemplo o roteiro da aula aplicado com a criança em estudo, seguindo a sugestão de Feres (1998). O segundo capítulo refere-se ao desenvolvimento musical geral do bebê e aborda a contribuição da música dentre várias habilidades, seja física ou intelectual da criança, aprofundando aspectos relacionados à pesquisa. Encontra-se no terceiro capítulo a metodologia utilizada para esta pesquisa. No quarto capítulo, são apresentados os resultados e a análise do caso estudado, focando a contribuição da música para o melhor desenvolvimento deste caso.

Especificando os aspectos motores e linguagem (voz falada ou cantada), como sendo a principal questão em estudo, o trabalho é finalizado de forma a analisar e interpretar os dados coletados.

2 MÚSICA PARA BEBÊS

A musicalização para bebês tem se mostrado uma área de estudo que desperta o interesse crescente de pesquisadores, mais especificamente a partir das últimas duas décadas do século passado. Os resultados desses estudos têm apresentado muitas implicações para a educação e para o desenvolvimento musical. Estas implicações têm sido debatidas de forma séria e consistente em muitos países europeus, Estados Unidos e Canadá. Contudo, em certos contextos, como no Brasil, as políticas educacionais públicas ainda não reconhecem totalmente as contribuições para o desenvolvimento infantil envolvidas e geradas a partir do trabalho desenvolvido com música.

Recentes pesquisas levantam alguns questionamentos, tais como: o aproveitamento do potencial do bebê pelo educador; a importância da música e como ela influencia no desenvolvimento infantil; como e quando ocorre o desenvolvimento, de que forma ele pode ser estimulado e qual a melhor fase para se proporcionar o início desta atividade para o bebê.

Em relação às políticas educacionais, de acordo com a educadora musical e pesquisadora Esther Beyer (1988), um benefício como este deveria ser divulgado e proporcionado a uma parcela maior de bebês, conscientizando pais e instituições (berçário/maternal) que desenvolvem tal trabalho voltado às crianças. Cabe às instituições governamentais mais dedicação e mais atenção para as crianças neste período, percebendo que através da música, as crianças, futuros cidadãos, poderiam ter uma vida mais saudável e mais felizes. Os estudos comprovam que o primeiro ano de vida influencia uma grande parte do desenvolvimento geral das crianças. Neste período, os bebês são receptivos às

aprendizagens. Portanto, como educadores, temos que proporcionar meios que contribuam para o melhor desenvolvimento dos bebês.

As autoras Beyer (1988) e Ilari (2003) nos colocam a importância da música no primeiro ano de vida, pois neste período os bebês estão em fase de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical. A música, devido a suas características intrínsecas, pode colaborar no desenvolvimento das estruturas cognitivas, bem como favorecer o desenvolvimento de outras habilidades, como as emocionais, as sociais e as musicais, propriamente ditas.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para bebês, como isso pode acontecer e as influências que a mesma pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos. Pesquisas em diversas áreas do conhecimento (tais como a psicologia, a neurociência, a educação musical, a psicologia da música) enfocam a contribuição da música no desenvolvimento infantil, procurando conhecer e analisar as ações e reações dos bebês ainda na gestação, logo após o nascimento e no período sensório-motor.

2.1 As pesquisas sobre a música no desenvolvimento dos bebês

As pesquisas sobre a contribuição da música no desenvolvimento infantil têm avançado e têm permitido identificar quando ela acontece e de que forma ocorre através da análise e compreensão dos comportamentos manifestados pelos bebês.

Há evidências de que a música pode servir como terapia e trazer benefícios aos bebês saudáveis, como também aos prematuros, sob risco de vida, conforme nos relata Ilari (2003) através das recentes notícias da área.

Sabe-se que bebês hospitalizados têm sido beneficiados pelo trabalho realizado com música. Em incubadoras hospitalares, a música também tem se mostrado eficiente como auxiliar na terapia para bebês. Standley and Madsen (1990)¹, citados por Beyer (2001), afirmam que “nas incubadoras, o uso de canções de ninar tem reforçado o aprendizado do ato de sugar, difícil para muitos bebês prematuros”.

Considerando que o bebê quando nasce prematuro é frágil e normalmente devido a isto terá de enfrentar limitações, a música o auxilia na estabilização dos níveis de saturação de oxigênio, na redução de perda de peso e no ato de sucção. Pela necessidade de alimentar-se, e pela reação provocada pelo estímulo ao ouvir música, esta tem contribuído para a sua sobrevivência.

Alguns dias após o nascimento, as cólicas começam a surgir e a música de ninar parece beneficiar e ajudar a diminuir as cólicas infantis, proporcionando tranquilidade para o bebê e os pais ou responsáveis por esta vida ainda tão indefesa.

Diversos autores (Beyer, 2000; Bee 2003) têm estudado e vêm estudando recém-nascidos e bebês. Klaus & Klaus (1989)², citado por Beyer (2000), nas suas muitas experiências têm percebido e relatado capacidades surpreendentes nos bebês observados. Os resultados das suas pesquisas apontam para o fato de “que qualquer bebê é capaz de identificar e distinguir diferentes áreas: visual, auditiva, tátil, olfativa, talvez muito mais cedo do que se acredita”. Em especial encontra-se a audição que já pode ser estimulada desde a gestação.

Neste campo de pesquisas, tanto Ilari (2003) como Beyer (1988) referem-se a diversos trabalhos que notificaram que bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças nos batimentos cardíacos e nos movimentos corporais quando ouvem a mesma

¹ STANDLEY, J.M. & Madsen, C. K. (1990): Comparison of infant preferences and responses to auditory stimuli: Music, mother, and other female voices, in: *Journal of Music Therapy*, vol. 27 n.º 2, 54-97.

² Klaus & Klaus (1989) “The authors claim that any baby is able to identify and to distinguish in different areas – visual, auditive, tactile, nasal – more than we are commonly used to believe”.

música após o nascimento, o que indica que eles a reconhecem, ou seja, que são “ouvintes sofisticados” Ilari (2003).

2.2 O conhecimento musical dos bebês

Muitas pesquisas sobre o desenvolvimento musical dos bebês têm sido realizadas principalmente na Europa e Estados Unidos, conforme já mencionado. Os educadores musicais investigam vários temas e entre eles o conhecimento musical dos bebês. No Brasil, uma das pioneiras a introduzir um trabalho voltado à educação musical de bebês foi Josete Feres³. Segundo Beyer (2000), a educação musical infantil teria melhores resultados se passássemos a nos aproximar do universo musical da maneira que os bebês o entendem, ao invés de buscar nas pesquisas somente os recentes avanços e resultados já esperados, onde nós pudéssemos talvez chegar perto da conexão musical das crianças com o mundo.

Beyer (2000), também nos relata que “o bebê não é uma substância indefinida quando ele nasce, sem capacidade auditiva, como algumas pesquisas preconizaram no começo do século XX” (Preyer, 1882/1905)⁴. Os bebês apresentam reações e preferências, e estão prontos para aprender muito mais do que se costumava pensar (Klaus & Klaus, mencionados por Beyer, 1989)⁵. Este aspecto vem sendo discutido com a preocupação em melhorar a qualidade da educação musical e aproveitar os meios de trabalhar-se com eles, já que os bebês são receptivos e seu potencial de aprendizado vai além da concepção do educador.

Estudos confirmam que o desenvolvimento auditivo nos seres humanos é o único que começa a funcionar na 25ª semana da gestação, sendo que na 32ª semana o sistema

³ Informação obtida por Esther Beyer através de contato com a autora ao conhecer o projeto “Música para Bebês” em Porto Alegre.

⁴ “The baby is not an amorphous substance when at the birth – without the vision capacity and audition. “As some researchers said at the beginning of the 20”. (Beyer 2000)

auditivo estará completo (Ilari, 2002), enquanto que, os outros órgãos sensitivos ainda se encontram em desenvolvimento.

Segundo a autora (2003), o bebê até o terceiro mês de vida expressa suas preferências auditivas por sons mais graves, devido ao fluído encontrado em seu ouvido, tornando sua audição de frequências graves mais fáceis do que agudas. Por volta do sexto mês este líquido vai sendo eliminado e suas preferências pelos sons se alteram, demonstrando em primeiro lugar preferência pela voz materna, em segundo lugar por vozes femininas e, por último, por sons musicais. Por volta dos dois anos a audição dos bebês será semelhante à de um adulto.

Muitas questões ainda necessitam ser esclarecidas pela pesquisa experimental sobre a percepção cognitivo musical do bebê. Contudo, sabe-se que os bebês de hoje, estão mais atentos à música do que nós possamos imaginar. Em outras palavras, Ilari nos coloca que “os bebês entendem de música” (2003, p. 88).

2.3 Atividades musicais para bebês

A fim de situar o leitor acerca do trabalho musical desenvolvido com bebês, será descrita nesta subunidade uma abordagem sugerida e realizada por Feres (1998). A autora propõe muitas maneiras para desenvolver atividades musicais com bebês. Segundo ela, as propriedades do som podem e devem ser exploradas informalmente, sem cobranças. Desta forma, as músicas são apresentadas com variações de tempo, intensidade, altura e timbre, apenas para acompanharem mais rápido ou mais lento, mais forte ou mais fraco, etc.

Os materiais sugeridos pela autora para a utilização na exploração sonora devem ser materiais leves, de fácil manuseio, escolhidos com cuidado, relação à segurança das

⁵ ... but with reactions and preferences, ready to learn much more than we are used to think (Beyer, 2000).

crianças. Não devem apresentar pontas ou partes cortantes, soltar tinta ou soltar peças que possam ser engolidas por descolarem com facilidade.

Feres (1998) considera que um repertório apropriado para classe de musicalização para bebês e crianças em geral seja constituído por canções de melodia, intervalos, ritmo e letra simples.

As canções são classificadas de duas maneiras:

Canções de brincar, que quais sugerem danças e movimentos corporais, são realizadas geralmente em andamento mais rápido do que as canções de ninar;

Canções de ninar, que tem como finalidade relaxar, acalmar e estimular o sono, são geralmente lentas e utilizadas no final da aula;

A autora sugere que a aula de música para bebês, seja de modo a contemplar as seguintes partes:

- *O canto de chegada*, utilizado para dar as boas vindas, no qual o professor demonstra um carinho pelo bebê, cumprimentando-o, tocando-o enquanto canta o seu nome durante a canção. É um condicionamento que objetiva indicar o início da aula;

- *A hora do canto*, momento que permite à criança se expressar de várias maneiras. No início o bebê não participa, mas com o tempo ele começa a realizar movimentos gestuais, sons com a boca e até cantar os finais de frases. Neste momento, muitas canções são utilizadas para acompanhar exercícios que desenvolvem as habilidades motoras da fala.

- *Expressão corporal*: consiste em atividades que irão trabalhar a forma de expressão não verbal e coordenação motora, ajudando o desenvolvimento da linguagem. Esses movimentos são muito importantes nesta idade, os quais são expressos e inspirados nas letras das músicas;



Figura 1: Luísa realizando a atividade do brinquedo projetivo

- *Percussão corporal*: resumem-se em atividades que estimulam a criança a imitar um caminhão, estalar a língua, apertar as bochechas, bater palmas ou pés, etc... As crianças gostam muito deste tipo de exploração caracterizado por atividades que exercitam e fortalecem os músculos da face colaborando para o desenvolvimento da fala;

- *Brinquedo projetivo*: objetiva exercícios que as mães realizam com os seus filhos, por exemplo, colocando e tirando-os do bambolê durante a música cantada. Após a atividade ser realizada em algumas aulas, inverte-se os papéis. O bebê (Figura1) passa a fazer o papel do adulto projetando o brinquedo que está na sua mão (boneco) ao bambolê em miniatura (bastidor);

- *Movimento sem locomoção*: consiste em um tipo de atividade que auxilia na percepção e interiorização da pulsação da música através da sua vivência. Mesmo que os bebês ainda não saibam andar, eles são movimentados, seja como pêndulo (imitando um relógio, seguros pelas mães por baixo das axilas), pedalando no ar (como andar de bicicleta), imitando aranha na parede com as mãos, etc;

- *Movimento com locomoção*: são atividades nas quais os bebês acompanham as marchas, os saltos, os galopes; ou imaginam passeios de carro, de trem ou barcos, etc; os que ainda não andam, participam das atividades no colo das mães ou dos adultos responsáveis;

- *Sociabilização*: objetiva a utilização da música como grande aliada dos pais no ensino de regras comportamentais às crianças, mostrando também seus limites de uma forma natural e sem traumas. As crianças aprendem a passar o brinquedo de forma satisfatória, estimuladas pela canção-letra que propõe a vez do amigo juntamente com a motivação do adulto em presenciar a ação da criança;



Figura 2: Luísa explorando brinquedo sonoro no momento da percussão.

- *Parlendas, rimas e brincadeiras musicais*: são atividades usadas para as crianças realizarem o acompanhamento vivenciando o ritmo, sentindo o movimento do próprio corpo ou do brinquedo sonoro. Geralmente possuem um ritmo bem marcado e, quando as melodias são cantadas, na sua maioria, apresentam intervalos de extensão reduzida (2^a, 3^a, 4^a e 5^a) e letras simples;

- *Marchas, danças e cirandas*: seguindo sugestões dos textos, os movimentos corporais geralmente são simples. Neste tipo de atividade, como já mencionamos, as crianças que ainda não andam permanecem no colo de adultos responsáveis por elas.

- *Conjunto de percussão*: consistem em atividades nas quais os bebês tocam os instrumentos ou brinquedos sonoros do mesmo naipe todos juntos, de maneira livre e sem a interferência do adulto mostrando-lhe a maneira correta de tocar (ritmo) ou segurar o mesmo (Figura 2). Contudo, o adulto pode demonstrar como fazer participando da atividade, estimulando a criança a imitá-lo fazendo o movimento.

- *Relaxamento e estiramento*: objetiva relaxar e acalmar após a agitação provocada pelas atividades anteriores (Figura3). Aos poucos o bebê começa a perceber o quanto este momento é agradável, participando e curtindo o carinho e as massagens realizadas pelas mães durante a música calma e lenta;



Figura 3: Mãe realizando o exercício com Luísa.

- *Canto de despedida*: visa sinalizar uma referência para o bebê que a aula chegou ao fim, é utilizado a mesma música durante o ano todo.

A seguir serão apresentadas as perspectivas teóricas sobre a contribuição do trabalho de musicalização para bebês.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O foco deste capítulo é destacar a contribuição da música para o desenvolvimento dos bebês, uma vez que a prática diária é a principal fonte de questionamentos encontrados pela pesquisadora e professora. O levantamento das pesquisas realizadas, bem como de seus resultados obtidos até o momento são fundamentais para esclarecer e embasar teoricamente a questão estudada.

Possivelmente as atividades realizadas em classes de musicalização podem contribuir de alguma forma no desenvolvimento de bebês e, se esse processo realmente ocorre, como ele acontece e colabora no desenvolvimento da criança?

No âmbito da presente pesquisa o termo contribuição pretende identificar a colaboração, ou não, da música no período inicial do desenvolvimento infantil, definido por Piaget como sensório-motor que decorre do nascimento até o aparecimento da linguagem, aproximadamente aos dois anos de idade.⁶

Os estágios de desenvolvimento infantil, descritos por Piaget (Been, 2003; Flavel, 1975) são quatro e estão divididos por faixa etária e nomeados como sensório-motor (0-2 anos), pré-operacional (2-7 anos), operações concretas (7-11 anos em diante) e operações formais (12 anos em diante)⁷.

Para Piaget (Phillips, 1971), o desenvolvimento das estruturas cognitivas é alcançado através da maturação, das experiências, do crescimento físico e social da criança a partir da própria essência da inteligência.

⁶ Os diversos autores consultados apresentam uma variação nas idades do período sensório-motor: do nascimento aos dois anos ou então até os dezoito meses (Flavel, 1975; Been, 2003; Phillips, 1971).

⁷ Os autores citados que abordam a obra de Piaget também apresentam diferenças na classificação e nomeação dos estágios e/ou períodos e suas respectivas idades. Estas variações na classificação, segundo Flavel (1975), decorrem de diferenças encontradas nos diversos textos publicados pelo próprio Piaget. Por exemplo, Phillips (1975) considera os períodos pré-operacional e operações concretas como um só.

Neste trabalho nos deteremos especificamente ao primeiro grande estágio, pois o caso em estudo refere-se a uma criança nesta fase de desenvolvimento. O período sensório-motor se caracteriza da ação reflexiva do bebê para a ação voluntária (Bee, 2003), ou seja, segundo Flavell (1975, p. 86), “a criança se desenvolve de um nível neonatal, reflexo de completa indiferenciação entre o eu e o mundo para uma organização relativamente coerente de ações sensório-motoras diante do ambiente imediato. Esta organização, no entanto, é inteiramente ‘prática’, pois abrange ajustamentos perceptivos e motores simples às coisas e não manipulações simbólicas delas”.

A formação dos esquemas sensório-motores permitem à criança aprender com os estímulos e situações diferentes que lhes são apresentadas pelo ambiente.

Para melhor compreendermos essa mudança de comportamento, utilizaremos como exemplo o ato de sucção (Rappaport, 1981). Ao nascer, o bebê herda uma tendência instintiva de se alimentar através do reflexo da sucção. Após alguns dias, ao observarmos o recém-nascido, este reflexo já se modificou, somando-se a novos elementos e formando um comportamento mais amplo. Segundo Piaget (1976), citado por Rappaport⁸ (1981, p. 67), “trinta dias depois [o ato de sucção] deixou de ser um simples reflexo e se transforma em esquemas de sucção”.

A idéia de Piaget é interpretada pela autora da seguinte maneira: Estas mudanças irão modificando-se cada dia mais, tornando-se abrangentes e mais eficientes, conquistando alguns novos comportamentos. Mesmo permanecendo egocêntrica a criança centraliza o seu conhecimento e adaptação à realidade, tendo ainda muitas limitações a serem superadas e, desenvolvidas as suas habilidades intelectuais. Mesmo assim, ao final deste período terá construído vários recursos pessoais para solucionar e resolver situações diárias.

⁸ PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 1976.

Do ponto de vista do desenvolvimento dos indivíduos, este período é considerado como sendo de grande importância e bastante complexo (Rappaport, 1981). Através do ato de auto-conhecimento, explorando o próprio corpo e diferenciando seus vários componentes, sejam eles emocionais ou sociais, a criança está elaborando noções do eu próprio, distinguindo o objeto externo, consciente de que não faz parte do seu corpo. A superação entre essas diferenciações é interpretada como o marco desta fase.

Assim, tendo em vista o desenvolvimento do bebê, o presente capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente abordaremos o desenvolvimento das habilidades musicais na primeira infância, uma vez que a música se configura como uma inteligência distinta e ela mesma é o meio para o desenvolvimento das habilidades musicais (Gardner, 1995; Antunes, 2002). O capítulo trata, na seqüência, da contribuição da música para o desenvolvimento de outras habilidades enfocadas nesta pesquisa: o desenvolvimento das habilidades motoras e lingüísticas (voz falada e cantada) relacionadas à questão investigada complementadas pela função da música no desenvolvimento social e emocional do bebê.

Em relação aos aspectos vocais, convém salientar que na fase pré-verbal o desenvolvimento da linguagem e da música ocorre paralelamente, pois ambas servem à comunicação. Contudo, embora a música e a fala representem categorias distintas, elas compartilham elementos em comum que tornam esta separação difícil (por exemplo, realizar padrões musicais no tempo)⁹. Por esta razão, algumas características do desenvolvimento das habilidades musicais abordadas a seguir serão também compartilhadas com determinadas características do desenvolvimento da linguagem (sons pré-verbais - sons de arrulho, balbucio e vocalizações).

3.1 Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades do bebê

Com o avanço das pesquisas e descobertas sobre as capacidades dos bebês, os autores declaram que o desenvolvimento musical começa na gestação e continua após o nascimento.

Discutindo a maneira de propiciar a estimulação musical para o bebê, podemos lembrar que há muitos anos os bebês, de um modo geral, eram protegidos dos estímulos e sons, já que a sociedade os considerava prejudiciais a eles. Colocados em quartos escuros, enrolados em faixas, impedidos de qualquer movimento, os bebês demoravam dias para abrir os olhos e movimentar braços, mãos, pernas e pescoço. Com o passar dos anos e com a mudança cultural os bebês são estimulados até no ventre de suas mães.

Estudos relatados por Beyer (2000) e Ilari (2003) confirmam que os fetos na 32ª semana da gestação já dispõem de sua audição completa e que também não nascem cegos (como se costumava pensar) podendo, inclusive serem estimulados logo após o nascimento.

Ilari (2003) expõe também a importância da música para o desenvolvimento do cérebro. Cardoso e Sabbatini¹⁰, citados por Ilari (2003, p. 14) em seu texto “sugerem que a música pode constituir um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro da criança”. As atividades desenvolvidas em aulas de musicalização, em geral podem auxiliar no desenvolvimento do cérebro, cabendo ao educador pesquisar, planejar, diagnosticar e ajudar o aluno a desenvolver a inteligência musical e construir seu conhecimento vivenciando as diversas formas de “fazer música”.

⁹ Sugere-se a leitura do capítulo 2 do livro: Papousek, Mechthild. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: Deliège, Irene & Sloboda, John. Musical Beginnings: Origins and development.

¹⁰ CARDOSO, S. H; SABBATINI, R. M. Aprendizagem e mudanças no cérebro e Mente (Revista Eletrônica), 11, Universidade Estadual de Campinas, out/dez 2000.

Após analisar as gravações em vídeo no projeto que Beyer (1988) desenvolve com bebês na cidade de Porto Alegre, foram observados importantes progressos no desenvolvimento geral das crianças, sendo que as mesmas informações também foram relatadas pelas mães. Segundo as mães, a música tem contribuído para o desenvolvimento de várias habilidades das crianças como a linguagem, a psicomotricidade, a percepção auditiva, a sociabilidade, além de acalmá-las e fazer as crianças mais felizes.

Quando os bebês participantes do projeto foram expostos a músicas conhecidas, percebeu-se reações diversas no decorrer das observações, como sorrir, sacudir e levar à boca os instrumentos musicais, explorando-os. Alguns deles reagiram movimentando o corpo, ora sacudindo, ora balançando; outros balbuciando sons (os que já conseguiam repeti-los), experimentando-os com o próprio corpo.

Conforme já foi citado, de acordo com Beyer (2000), considerando que os bebês são muito receptivos ao aprendizado, eles deveriam iniciar a frequência às aulas de musicalização o mais cedo possível. A musicalização permite desenvolver uma maior sensibilidade no bebê, “atingindo no futuro pessoas mais humanas e equilibradas socialmente¹¹”. A partir do trabalho musical realizado com um repertório selecionado e desenvolvido com os bebês, além da estimulação voltada às áreas social, afetiva, musical, entre outras, a música provoca diversas reações, entre elas, acalmar, relaxar e estimular o sono.

No momento, muitas questões ainda se apresentam como desconhecidas no que tange à percepção cognitiva musical dos bebês, mas estudos (Beyer, 1988, 2000; Ilari, 2003), demonstram que a música no primeiro ano de vida influencia consideravelmente no desenvolvimento futuro da criança, podendo ser utilizada como meio auxiliar no

¹¹ “... as possible in, order to ensure a humane and balanced society” (Beyer, 2000 p. 08).

desenvolvimento das habilidades motora, oral, social, emocional e uma melhor percepção auditiva.

Beyer (1998) coloca que, no universo infantil, de um modo geral, a visão é muito mais estimulada do que a audição, quando se oferecem às crianças ambientes com enfeites, brinquedos coloridos, etc.. Porém, mesmo inconscientemente, a sociedade, em geral, dá ênfase ao visual e à linguagem (voz falada) e não à música. Em relação à linguagem, o adulto, ao ouvir qualquer som emitido pela criança, reforça-o, imitando ou repetindo corretamente, situação similar a esta que não acontece com frequência com a música.

Pesquisadores da Universidade de Nova York descobriram que o cérebro reconhece alturas diferentes como graves ou agudos e contorno melódicos. Esses resultados indicam que todos os sons, musicais ou não, são processados no bebê, lhes proporcionando prazer, e essa escuta se reflete em importante contribuição no desenvolvimento dos esquemas musicais. Para tanto, cabe aos educadores musicais tomar consciência de sua responsabilidade, oferecendo muito mais músicas que também utilizem sons indeterminados (gostam de ouvir pequenos sinos, caixas de música e sons metálicos...) para as crianças, a fim de oferecer inúmeras possibilidades de estimulação.

3.2 Desenvolvimento das habilidades musicais

Beyer (2000), ao citar Gullo, Pereira & Freitas (1995)¹², nos relata que em suas pesquisas se confirmaram às suposições de que o cérebro do bebê reconhece alturas diferentes de sons. Isso indica que o recém nascido assimila os sons e a audição mostra-se o principal sentido para o desenvolvimento dos esquemas musicais.

¹² “Gullo, C., Pereira, C. & Freitas Jr., O. (nov.1995) descoberta do cérebro, IstoÉ. Nº 1362:1123.

Sabendo que os bebês são receptivos a novos aprendizados e informações, Beyer (1988) propõe que os educadores deveriam tirar mais proveito desta condição, tentando encontrar meios de melhorar as habilidades do potencial auditivo dos bebês, uma vez que o trabalho musical pode beneficiar uma melhor formação de estruturas cognitivas, resultando numa melhora da percepção auditiva da criança.

Bee (2003) apresenta estudos que comprovam que os bebês de seis meses, quando expostos a uma melodia específica composta com seis notas, reconhecem o contorno da melodia, mesmo que a melodia seja executada em alturas diferentes, ou seja, transposta ou apresentada com algumas notas ligeiramente modificadas, o que comprova que eles reconhecem o contorno melódico.

Ilari também nos coloca a importância do contorno melódico e da direção (sons que sobem e descem), sendo que este parece ser essencial na percepção auditiva do bebê. Desta forma, “os estudos [...] descrevem o bebê como um ouvinte sofisticado, capaz de distinguir entre propriedades isoladas contrastantes da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais (2003, p.88)”.

Os pais, ao se comunicarem com seus filhos, mudam sua linguagem, utilizando a chamada “motherese” ou “linguagem dirigida ao bebê” (Papousek, 2003; Bee, 2003), elevando a altura da fala e falando mais lentamente com seus bebês. Segundo Papousek¹³ “os pais tendem a usar melodias ascendentes para induzir os filhos a um diálogo, e melodias descendentes para terminar uma seqüência (2003, p. 95)”. Estas mesmas características observadas na linguagem dirigida ao bebê também são observadas na música, em específico no canto. Os contornos melódicos ascendentes deixam os bebês mais atentos e os contornos melódicos descendentes os relaxam, acalmam e estimulam o sono (Ilari, 2002).

Autores como Beyer (1988) e Papousek (2003) consideram que a linguagem dirigida ao bebê, geralmente realizada de forma inconsciente pelos adultos, através da mudança ou da alteração da voz e com a repetição de palavras simples, lentamente ou estendendo as vogais, torna-se parte “fundamental” de um processo de estimulação musical precoce espontâneo, que influi na musicalidade do bebê, ou seja, na sua competência musical. Papousek (2003)¹⁴ se refere a este ato intuitivo dos pais usando o contorno melódico nas suas falas como um código comunicativo da comunicação pré-verbal, no qual, “os pais, intuitivamente enriquecem a percepção das crianças com que pode ser chamado de modelo ótimo para educação musical na infância. Mas eles o fazem inconscientemente e sem formas de treinamento (2003, p.108).”

Em relação às preferências musicais dos bebês, na experiência de Moog (1976) percebida através das alterações nos batimentos cardíacos, as músicas instrumentais e canções de ninar chamam mais atenção dos bebês. Portanto, percebe-se pelos estudos realizados que os bebês são capazes de identificar notas em alturas diferentes e fazem experimentação vocal (balbucios e vocalização), que auxiliam no seu desenvolvimento vocal (voz falada e/ou cantada) e musical.

3.3 Função da música no desenvolvimento social e emocional do bebê.

Nas aulas de musicalização, em função das limitações dos bebês, torna-se necessário o acompanhamento e a participação de um adulto. Estes aprendem o repertório utilizado podendo, no dia-a-dia, cantar para o bebê. O ato de cantar, além de contribuir

¹³ “Parents tend to use rising melodies for eliciting or enhancing arousal and attention and/or for giving the infant a turn in dialogue; they use falling melodies for soothing a hyperaroused infant, or for ending a turn-taking sequence” Papousek, (2003), p. 95.

¹⁴ “Parents intuitively enrich the infants’ perceptual environment with what may be called an optimal model for early music education. But they do so unknowingly, and without formal training” Papousek (2003), p. 108.

para a musicalidade da criança, influencia em uma melhor comunicação e interação dos bebês com os seus responsáveis.

O carinho demonstrado pelos pais ou adultos para com a criança no momento em que cantam para ela é importante. Mesmo se os adultos não sabem a maneira correta de cantar e o fazem, eles acabam presenciando as reações positivas do bebê provocadas por este estímulo.

Para Beyer (2000) e Ilari (2003), a classe de musicalização para bebês contribui, entre outros fatores, para uma maior afetividade e um melhor relacionamento entre o bebê e seus pais ou responsáveis. Eles assumem um papel importante no desenvolvimento musical de seus filhos participando das aulas, cantando, dançando, tocando músicas, enfim, proporcionando um ambiente adequado para este desenvolvimento.

De acordo com Beyer (2000), a influência da música no primeiro ano de vida poderia levar a criança a uma maturidade emocional, que é a base para a construção dos relacionamentos humanos. Cabe ao educador a responsabilidade de incentivar e esclarecer os pais sobre a influência que exercem sobre os seus filhos, por terem um bom relacionamento social em classe, as crianças podem sentir-se mais seguras, relacionando-se melhor com outras crianças ou adultos.

3.4 Função da música no desenvolvimento da habilidade motora

O simples ato de cantar é inerente ao ser humano e praticado por todas as culturas do mundo. Através do canto, seja espontâneo ou de forma dirigida, a criança faz movimentos gestuais durante as canções. Tais movimentos possibilitam melhoras na sua habilidade motora, bem como proporcionam momentos de prazer em família ou na sala de aula. Beyer (2000), Ilari (2003) e Feres (1998) concordam que as canções de brincar

(incluindo as do folclore) e parlendas apresentam sugestões de movimentos corporais que propiciam benefícios na coordenação motora e em outras habilidades.

Segundo Ilari (2003), a prática do canto acompanhada pelo gesto parece auxiliar no desenvolvimento de diversos sistemas cerebrais¹⁵, entre eles o de orientação espacial e motor, além de propiciar o desenvolvimento social, por relacionar-se com outras crianças e adultos.

Algumas conexões realizadas no cérebro¹⁶ possibilitam para a criança a aquisição de certas habilidades, percepções, movimentos e comportamentos através dos oito sistemas ou construtos do desenvolvimento do cérebro (por exemplo, sistema motor, sistema de controle da atenção; pode-se ver todos na nota de rodapé n.º 15). Ou seja, dito de outra maneira: as sinapses formam uma rede no cérebro que é capaz de suportar uma enorme quantidade de combinações – conexões, desconexões e até mesmo conexões mal feitas.

São estas conexões do cérebro que permitem a aquisição de movimentos, comportamentos, percepções e habilidades. Ilari (2003) menciona que, para tocar um instrumento, ou realizar uma série de jogadas de xadrez, são utilizadas conexões que permitem à criança adquirir certas habilidades específicas. Neste caso, o desenvolvimento das habilidades e movimentos nos interessa particularmente para o presente estudo.

¹⁵ Os oito sistemas do neurodesenvolvimento apontados por Levine (2003), citado por Ilari (2003) são: Sistema de controle da atenção; Sistema da memória; Sistema da linguagem; Sistema de orientação espacial; Sistema de ordenação seqüencial; Sistema motor; Sistema do pensamento superior e Sistema do pensamento social. Estes sistemas não atuam de forma isolada, mas estão entrelaçados e combinados. LEVINE, Mel. Educação individualizada. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

¹⁶ Segundo Campbell (1996) e Kotulak (1997), citados por Ilari, (2003) o cérebro é composto por aproximadamente 12 bilhões de células. As células (neurônios) do cérebro, recebem, analisam, coordenam e transmitem informações. Com o passar do tempo, o cérebro aprende e memoriza através de sua imensa rede de conexões entre os neurônios. Essas conexões são denominadas sinapses, e ocorrem por meio do estímulo diário. Ilari, no mesmo artigo, cita (nota de rodapé: Kotulak, Ronald. Inside the brain: revolutionary discoveries of how the mind works. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 1997) que “o cérebro do bebê é faminto por novas experiências que o transformam em redes neurais para a linguagem, o pensamento racional, raciocínio lógico, resolução de problemas ou valores morais”. Antes mesmo que o bebê complete um ano de idade, estas redes neurais estão sendo formadas, permitindo a ele a associação de idéias e o desenvolvimento do pensamento abstrato, que constituem a base da inteligência, imaginação e criatividade. Porém, estas redes podem ser destruídas se não forem estimulados através de experiências na infância ou se forem sobrecarregadas por estresse.

A autora Ilari também nos coloca que as crianças apresentam dificuldades no desenvolvimento motor e cognitivo quando estão desnutridas e mal alimentadas, sendo que uma boa alimentação é fundamental para um melhor desenvolvimento do cérebro.

Por volta dos 9/10 meses as crianças exibem uma espécie de *linguagem gestual espontânea* que combina gestos e sons transmitindo aos pais o que desejam (Bee, 2003). Segundo os estudos verificados, as atividades realizadas em classes de musicalização para bebês colaboram auxiliando para um melhor desenvolvimento dos movimentos corporais, estimulando gestos e movimentos solicitados nas atividades. As muitas possibilidades propostas pelas brincadeiras musicais permitem trabalhar a musculatura dos braços, pernas, pés, mãos, dedos, etc. Sendo este aprendizado benéfico e necessário desde o primeiro ano de vida.

De acordo com Bee (2003) as capacidades perceptuais são mais desenvolvidas que as capacidades motoras iniciais do bebê. O desenvolvimento motor inclui as habilidades de movimentos também chamadas de habilidades motoras amplas (como: engatinhar, pular, correr...) e habilidades motoras finas, ou seja, habilidades manipulativas (segurar um lápis, tocar um instrumento). De modo geral as habilidades motoras amplas se desenvolvem mais cedo do que as finas. Deve-se considerar que algumas crianças apresentam um desenvolvimento bastante adiantado, outras um desenvolvimento mediano, enquanto outras um desenvolvimento atrasado na maioria dos aspectos físicos.

Pode-se visualizar no Quadro1, algumas seqüências do desenvolvimento das habilidades motoras que nos interessam em relação ao caso analisado.

Idade	Habilidades Locomotoras Motoras Amplas	Habilidades Manipulativas Motoras Finas
7-9 meses	Senta sem apoio.	Transfere objetos de uma mão para outra; aos 9 meses, consegue agarrar com o polegar e com o indicador (“movimento de pinça”).
10-12 meses	Coloca-se em pé; caminha agarrando-se aos móveis, depois caminha sem ajuda; curva-se e agacha-se.	Agarra uma colher segurando-a com a palma da mão, mas tem má pontaria ao levar o alimento à boca.
13-18 meses	Caminha para trás e para os lados; corre (14-20 meses).	Empilha dois blocos; coloca objetos em pequenos recipientes e despeja-os.
2-4 anos	Corre com facilidade; sobe escadas usando um pé por degraus; pula nos dois pés; pedala e dirige um triciclo.	Apanha pequenos objetos (por exemplo: chaves) segura um lápis com os dedos (2-3 anos); depois entre o polegar e os dois primeiros dedos (3-4 anos); recorta papel com tesoura.

Quadro1: Seqüência do Desenvolvimento das Habilidades Motoras

* Extraído e adaptado de: Bee (2003, p. 148).

3.5 Função da música no desenvolvimento da habilidade lingüística do bebê

Quanto mais novo o bebê é, ele é mais receptivo e discrimina os sons das diversas línguas (Bee, 2003; Papousek, 2003), bem como é capaz de discriminar diferentes sílabas pronunciadas em seqüências polissilábicas (“marana” versus “malana”), sejam elas emitidas por vozes masculinas ou femininas. Esta escuta sofisticada colabora para o desenvolvimento da linguagem, pois os bebês primeiro aprendem a discriminar (ouvir) os sons da fala para depois falar (repetir), (Bee, 2003).

O balbuciar palavras consiste num comportamento presente em todos os bebês normais, segundo Sloboda¹⁷ e Papousek (2003), e, portanto é universal. O ato de balbuciar

¹⁷ SLOBODA, John. *The musical mind*. The cognitive psychology of music. Oxford, Clarendon Press, 1985.

deve ser considerado como fator musical importante, no qual as crianças demonstram a habilidade de imitar o contorno da entonação do discurso.

Papousek (2003) relata que em torno dos seis meses o bebê é sensível aos aspectos prosódicos específicos da linguagem materna e distingue e manifesta preferência por frases bem pausadas a frases com pausas artificiais. Semelhantemente, o autor identifica a mesma capacidade presente na música, ou seja, a preferência pelo fraseado musical natural e não pelo artificial.

Desta forma, pesquisadores citados por Papousek (2003) recentemente estudaram em laboratórios o desenvolvimento da habilidade vocal pré-linguística e a classificaram em seis períodos que abrangem desde a capacidade de emitir sons (que não são os do choro) até a capacidade de dizer palavras: 0-1 mês (fonação), 2-3 meses (modulação melódica e articulação primitiva em arrulho), 4-6 meses (exploração vocal), 7-11 meses (balbucios repetitivos), 9- 13 meses (balbucios variados e primeiras palavras) e 12-18 meses (estágio das palavras).

É previsto que em algum momento entre os 16 e 24 meses ocorra uma rápida aprendizagem de vocabulário (explosão de palavras – em torno de 50 palavras). As crianças, nesta nova fase aprendem novas palavras depois de poucas repetições, generalizando-as para muitas outras situações (coisas ou pessoas; Bee, 2003). Contudo, nem todas as crianças apresentam saltos (explosão) no vocabulário, algumas apresentam uma aquisição gradual.

O canto, realizado de forma espontânea ou dirigido, pode vir a se tornar um estímulo eficaz para um melhor desenvolvimento lingüístico. Quando as canções são acompanhadas por percussão corporal, com a exploração de sons da boca, movimentando os órgãos articulatórios, os músculos envolvidos na articulação são fortalecidos, bem como o vocabulário da criança é ampliado.

Os autores citados neste trabalho mencionam que o canto dirigido ao bebê nesta fase é um estímulo importante para a fala, lembrando-se sempre que a criança aprende a cantar ao mesmo tempo em que aprende a falar. Nesta interação entre bebê e responsáveis proporcionada pelo ato de cantar, as aulas de musicalização contribuem também para o resgate cultural e relacionamento social.

Resultados de pesquisas apresentados por Beyer (1988) têm demonstrado que na idade de zero a vinte e quatro meses é fundamental a exploração de fonemas e expressões das primeiras entonações aprendidas e adquiridas pelas crianças de acordo com o seu meio de linguagem (linguagem materna). Esta exploração é reforçada pelos pais ou responsáveis na repetição de palavras reproduzidas pelas crianças de maneira simples, falando mais devagar ou estendendo as vogais. Papousek 2003; Beyer 2000¹⁸ consideram que esta maneira de dialogar com o bebê se torna importante para desenvolvimento da habilidade lingüística, uma vez que a exploração da entonação sonora torna-se muito importante para desenvolvimentos futuros, graduando e padronizando a base para aquisição da linguagem musical, assim como acompanhamento de melodias.

Observando a literatura sobre o desenvolvimento musical da criança, Beyer (1988) supõe que, se o bebê está sendo exposto à música regularmente, ele pode aprender a cantar de forma homogênea dando ênfase em toda a estrutura musical. Fazendo uma analogia da música para a linguagem, a autora considera que se os pais são mais preocupados com a aquisição da linguagem por partes, ou seja, palavra isolada, sílabas por sílabas, é provável que a mesma seja construída de forma segmentada. Sendo assim, ela considera que, se a música pode ser assimilada de forma homogênea, o mesmo procedimento poderia ser usado para o aprendizado da linguagem falada.

¹⁸ Esta forma de falar com a criança é descrita pelo autor como: I-D - Infant - Directed Speech, ou seja, “motherese”, traduzida como linguagem dirigida ao bebê”.

Na pesquisa feita para a educação musical de bebês foi analisada a expectativa dos pais a respeito das aulas propostas pelo projeto em Porto Alegre, coordenado pela educadora Esther Beyer (1988). Quando foi perguntado aos pais sobre o desenvolvimento musical de suas crianças, eles, em sua maioria, responderam que os efeitos foram vários, entre eles o melhoramento lingüístico.

3.6 Finalidade das atividades musicais na classe de música para bebês

Conforme abordagem anterior, a classe de musicalização pode colaborar para o desenvolvimento das várias habilidades do bebê: motora, lingüística e musical propriamente dita, colabora para a socialização, além de proporcionar momentos de prazer para a criança onde ela possa relaxar, ou seja, as atividades musicais ajudam a acalmar e estimular o sono.

Os estudos já comprovaram que o desenvolvimento musical tem início na gestação e a continuidade deste processo ocorre após o nascimento. Quando os bebês são expostos a estímulos musicais, eles são beneficiados. Devido a este aspecto, as autoras citadas neste capítulo advogam que a educação musical deveria ser oferecida o mais cedo possível, tendo a possibilidade de desenvolver tanto a estrutura cognitiva como a emocional, a social e a habilidade musical.

Ilari, em pesquisas recentes afirma que: “[a] psicologia cognitiva já indica que tais aprendizados ocorrem com um relativo sucesso antes mesmo dos bebês completarem um ano de idade” (Ilari, 2003, p. 14).

Beyer (1988) relata acerca das aulas realizadas para bebês, que são observadas ações e reações demonstradas através do interesse da criança e prazer provocados por estímulos e vivências com os sons musicais. Tais ações e reações são manifestadas através

de várias respostas como quando as crianças sorriem, movem pernas ou braços, fazem movimentos e batem palmas acompanhando [ou quase] o pulso da música. Outro exemplo é relatado pelas mães quando, no cotidiano, seus bebês estão chorando, e ao cantar para eles, os mesmos param imediatamente.

Diversos conteúdos podem ser explorados pelos educadores musicais de várias formas diferentes. Os conceitos musicais (andamento, intensidade, ritmo, som, entre outros), o canto, as possíveis formas de trabalhar a sociabilização e os aspectos relacionados à cultura assumem função importante no aprendizado musical.

Para Josette Feres (1998), o curso de musicalização infantil tem como objetivo principal desenvolver na criança o prazer de ouvir e fazer música. A autora descreve, dentre os vários objetivos específicos desenvolvidos com o trabalho de musicalização, os seguintes:

Estimular ligação afetiva entre a mãe ou adulto responsável pela criança;

Resgatar o nosso patrimônio cultural, utilizando também um repertório folclórico e popular;

Fornecer repertório para a mãe cantar com seu filho;

Proporcionar meios no qual a criança tenha liberdade para criar;

Estimular o canto e a fala;

Oportunizar formas da criança se relacionar com outras pessoas;

Ensinar a criança a respeitar e conhecer limites;

Desenvolver a musicalidade, a sociabilidade, os aspectos psico-motores, o senso rítmico e a percepção auditiva.

Segundo Ilari (2003), o educador deve estar atento para o desenvolvimento de cada criança, não como alguém que se limita a fazer um simples diagnóstico do mesmo, mas visando contribuir para o desenvolvimento de sua inteligência musical e construir seu

conhecimento. A autora, citando Antunes (2002)¹⁹ define a inteligência musical, como “a capacidade de percepção, identificação, classificação de sons diferentes de nuances de intensidades, direção, andamento, tons, melodias, ritmo, frequência, agrupamentos sonoros, timbre entre outros” (p.13).

Ilari (2003) acrescenta ainda que não é necessário realizar nenhuma mágica para que o desenvolvimento cognitivo e a inteligência musical ocorra, mas que o educador só precisa fazer e vivenciar “música” em suas aulas. O importante é proporcionar para a criança momentos de prazer com atividades que lhe tragam alegria e lhe possibilitem um melhor desenvolvimento.

Muitas brincadeiras e jogos musicais podem oferecer momentos de prazer. Tais brincadeiras e jogos se baseiam na exploração dos sons do corpo, de objetos, na realização de esquemas rítmicos, na execução de instrumentos, na apreciação, no canto e nas danças.

Além do que foi mencionado anteriormente, “interagir em grupo através de jogos, rimas e brincadeiras utilizando parlendas, encenar cenas musicais, compor canções, criar movimentos e histórias são atividades benéficas, as quais podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança” (Ilari, 2003).

Resumindo este capítulo, podemos concluir que a educação musical, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades musicais, pode auxiliar para um melhor desenvolvimento do cérebro da criança, no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem, bem como colaborar nos aspectos culturais e sociais.

¹⁹ ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. São Paulo: Papiruns, 1998.

4 METODOLOGIA

A fim de investigar as contribuições da música no processo de desenvolvimento de um bebê com problemas físicos e neurológicos. Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (2001), a abordagem qualitativa foi considerada a forma de investigação mais completa e abrangente, com ênfase no estudo de caso. Desta forma, neste estudo o foco foi o caso de uma única criança.

Visando pesquisar as ações e reações manifestadas, sustentadas na fundamentação teórica, a questão investigada refere-se ao desenvolvimento musical do bebê, em específico os aspectos motores e da linguagem (voz falada e cantada) após um período de musicalização com esta pesquisadora. Convém mencionar que, o aspecto afetivo, apesar de não ser considerado como aspecto principal para esse estudo, permeia os demais, tendo a sua importância no comportamento e desenvolvimento do bebê.

Optamos pelo estudo de caso, buscando informações por meio de observações e registros das aulas, somadas às declarações consideradas pela mãe sobre o cotidiano do bebê e profissionais responsáveis pelo seu tratamento fisioterapêutico e fonoaudiológico. “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam 1988, p 89)”.

Os dados coletados foram analisados e interpretados a partir da fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior.

4.1 Seleção do caso

O bebê selecionado para a presente pesquisa é do sexo feminino. É a segunda filha de um casal, cuja primeira filha não apresenta nenhum problema físico ou mental. A mãe é professora e o pai, engenheiro civil.

A criança frequenta classe de musicalização para bebês desde os cinco meses de idade, suas professoras foram: a própria autora desta pesquisa e uma musicoterapeuta, que juntas desenvolveram um trabalho de estímulo através da música até o nono mês de idade. A partir do décimo primeiro mês de idade o trabalho foi realizado apenas com a educadora musical. Ao término da coleta de dados desta pesquisa a criança tinha vinte e um meses de idade. O presente estudo de caso foi realizado entre o 17º e 21º mês de idade da criança.

Nas aulas de musicalização foram desenvolvidas atividades diversas. As aulas duraram 30 minutos semanais, com a participação da mãe ou da babá e da pianista. O espaço físico utilizado destinado às aulas de musicalização foi a casa da educadora musical, na cidade de Curitiba, Paraná.

No caso específico desse bebê, é importante destacar que as aulas de música ocorreram de maneira individual, e não em grupo como se procede normalmente na maioria dos trabalhos realizados com música para bebês. Dois fatores determinaram esta atitude, o primeiro, a inexistência de outras crianças de mesma faixa etária para a formação de grupo e, o segundo, a necessidade de um planejamento específico das aulas de música que observassem e considerassem as limitações da criança escolhida.

Por questões éticas e com a intenção de preservar o anonimato do bebê avaliado, utilizamos um nome fictício para o mesmo, chamando-o de Luísa.

4.2 Procedimentos de coletas e interpretação dos dados

Os procedimentos utilizados na presente pesquisa constituíram-se da observação, da entrevista e da aplicação do questionário. A observação foi realizada pela própria pesquisadora a fim de registrar e analisar as ações e reações manifestadas por Luísa durante as aulas. A entrevista semi-estruturada foi realizada com a mãe e os questionários foram aplicados e encaminhados para a fonoaudióloga e a fisioterapeuta com a finalidade adquirir dados e informações importantes para análise do caso.

Convém salientar que a mãe, neste caso, é a principal fonte de dados nesta pesquisa. Suas informações sobre a saúde do bebê, profissionais que a atendem, suas percepções sobre seu desenvolvimento foram consideradas cruciais no *design* deste trabalho, desde os primeiros contatos entre mãe e pesquisadora. Porém, a fim de reduzir o risco de uma interferência excessiva da mãe (com expectativas, juízos e questionamento sobre o desenvolvimento de seu bebê), resolvemos dedicar atenção maior à observação registrando ações e reações apresentadas por Luísa. Neste sentido, a observação é uma técnica apropriada quando o informante não se comunica verbalmente (Lüdke & André, 1986), como é o caso dos bebês.

Contribuíram para a coleta dos dados no estudo deste caso uma fonoaudióloga e uma fisioterapeuta, profissionais que atendem à criança em seus consultórios; os primeiros contatos com as profissionais que realizam trabalhos com Luísa foram através da mãe. Inicialmente, as profissionais foram questionadas quanto à sua disponibilidade para contribuir com informações (preenchimento de um questionário) que seriam relevantes no estudo do caso em questão. Posteriormente foram feitos contatos telefônicos que iniciaram este processo.

Em relação à observação, a **observação participante** realizada pela pesquisadora neste trabalho permitiu flexibilidade na mudança do plano de aula, oportunizando situações inesperadas no processo de pesquisa e perguntas dirigidas à mãe.

De acordo com Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 166) “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar do seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. A importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumento humano”.

Buscando interagir com a criança, a educadora musical e pesquisadora observou suas ações e reações, valorizando e respeitando as suas limitações motoras e de linguagem. Em relação à **entrevista** a técnica de entrevista do tipo semi-estruturada realizada com a mãe se justificou por permitir uma maior flexibilidade das questões propostas visando um melhor aproveitamento das informações obtidas, sendo aprofundadas no decorrer e de acordo com as respostas da mãe.

Neste sentido, de acordo com os autores: Mazzotti e Gewandsznajder (2001) “quando o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos (2001, p 168)”.

A entrevista foi realizada na casa de mãe, com a finalidade de conhecer o histórico de saúde da criança e as reações e comportamentos estimulados pela música. A mãe estava ciente do objetivo e do sigilo para com os dados coletados, permitindo assim, que se obtivesse o maior número de informações sobre o caso e confrontando com as demais informações que seriam observadas, transcritas e analisadas. O Exemplo da entrevista encontra-se no Anexo 1.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados para efetivar a pesquisa foram: questionários, diário de campo, fichas de avaliação (ou medição) utilizadas para efetuar os

registros das reações diárias do bebê. Estes instrumentos foram complementados por gravações em vídeo e fotos.

Os questionários foram elaborados a partir de informações e dados fornecidos pela mãe sobre o bebê. Foram preenchidos pelas profissionais durante um tempo pré-estabelecido, tendo como objetivo identificar as ações e reações do bebê, motivadas através da música como estímulo ao seu desenvolvimento motor e da linguagem de como a mesma colabora para o tratamento realizado por estas profissionais, consideradas como participantes secundárias nesta pesquisa. O exemplo deste questionário para melhor esclarecimento consta nos Anexos 2 e 3.

Os questionários foram aplicados à fonoaudióloga e à fisioterapeuta em formato de perguntas abertas e fechadas. Segundo Gil (1999, p. 129), “nas questões abertas, apresenta-se a pergunta e deixa-se um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição” e, nas perguntas fechadas “apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de respostas, para que seja escolhida a que melhor representa sua situação, ou ponto de vista”. Estas últimas são nomeadas perguntas diatômicas, isto é, quando se dá como opção as respostas alternativas sim ou não.

Gil (1999) considera que este tipo de questionário permite que pessoas o respondam no momento em que julguem convenientes. Porém tem como desvantagem uma eventual necessidade de esclarecimento de dúvidas em relação às perguntas, podendo comprometer a validade em relação ao objetivo das mesmas.

As fichas de medição (ao todo duas) foram elaboradas para avaliar o comportamento, ações e reações do bebê durante as atividades. A primeira ficha teve como objetivo identificar apenas a *presença* ou *ausência* de um determinado comportamento (por exemplo: expressão corporal) durante o período de coleta e a segunda, identificar *quantas vezes* aquele comportamento ocorreu, ou seja, a *frequência* do comportamento.

Essas fichas foram preenchidas após a análise das gravações em vídeo e serviram como base para a construção do Quadro 2 que se encontra no próximo capítulo – A contribuição da música para Luísa, na página 41.

Os registros em vídeo foram efetuados de forma alternada pela mãe, professora e pela pianista no decorrer das aulas, a fim de que a presença da filmadora não interferisse nem dispersasse a atenção da criança. Essas gravações se fizeram necessárias para uma análise mais precisa e consistente dos dados coletados.

Os registros fotográficos foram realizados pela própria pesquisadora, com a finalidade de ilustrar detalhes das ações e reações do bebê durante as atividades em aulas. De acordo com Bogdan e Bikleng (1994), esses registros são elementos *complementares* utilizados apenas como uma ferramenta para se chegar às respostas, pois eles não são as respostas.

Ao todo foram realizados dez encontros, com periodicidade semanal e duração de 30 minutos, durante o primeiro e segundo semestre de 2003. Destes encontros seis foram observados e analisados através das gravações em vídeo.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

À medida que a coleta de dados foi sendo realizada, os mesmos foram registrados e analisados.

Em relação à entrevista semi-estruturada e aos questionários, foi realizada uma **leitura** minuciosa visando a seleção de palavras ou trechos que seriam chave, permitindo a articulação com o referencial teórico.

Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 170) “... à medida que os dados são coletados, o pesquisador vai procurando relacionar e identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando temas mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de ‘sintonia fina’ que vai até à análise final”.

A **análise** dos dados coletados foi baseada na fundamentação teórica exposta no capítulo anterior.

Seguem-se abaixo as etapas estabelecidas e realizadas durante a elaboração desta pesquisa:

- Contatos iniciais com a mãe durante aulas de musicalização para Luísa;
- Aulas de música para o bebê em estudo;
- Delimitação de um caso atendendo à proposta da pesquisa;
- Realização e transcrição da entrevista realizada com a mãe, seguindo a metodologia da pesquisa qualitativa;
- Elaboração, aplicação, leitura e transcrição dos questionários realizados com a fisioterapeuta e fonoaudióloga, possibilitando conhecer a avaliação destas profissionais; sobre os resultados do trabalho musical realizado com Luísa nas suas especialidades;
- Transcrição e análise das aulas gravadas em vídeo;
- Elaboração das fichas de medição;
- Preenchimento das fichas de medição e avaliação dos resultados alcançados, identificando ações e reações do bebê durante as atividades desenvolvidas.

Na observação foram selecionados sete critérios que se constituem nas unidades de análise desta pesquisa. Estes critérios foram indicados no Quadro 2 (p. 41). Os quatro primeiros critérios de avaliação se referem ao desenvolvimento motor. São eles:

1º Expressão corporal: movimentos gestuais;

2º Movimento sem locomoção: movimentos de pernas, braços e mãos;

3º Movimento com locomoção: brincadeira de roda e canções de brincar que sugerem: pular, engatinhar, andar, correr, sentar, deitar...

4º Conjunto de percussão: acompanhar as canções com brinquedos sonoros.

Os três seguintes se referem ao desenvolvimento da voz falada e cantada. São eles:

1ª Percussão e exploração corporais: explorando sons e movimentos com a boca;

2ª Canto: vocalizando, acompanha a música trabalhada;

3ª Comunicação: gesticulando e resmungando.

5 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA LUÍSA

Este capítulo aborda a análise dos três procedimentos empregados no estudo: a observação, a entrevista com a mãe, e as respostas dos questionários com os respectivos resultados alcançados. O capítulo inicia com um breve relato sobre a saúde do bebê a partir dos dados obtidos com a principal informante no presente estudo de caso, a mãe. Em seguida, é apresentado o relato, a análise referente à observação baseada nos critérios elaborados para este estudo. O capítulo finaliza com a análise prestadas pelas declarações importantes da fonoaudióloga e fisioterapeuta, através dos questionários de como a música tem contribuído para a sua paciente.

5.1 Saúde do bebê

“... nasceu com alguns problemas físicos e neurológicos...”

Durante a gravidez foram descobertas algumas lesões no cérebro e no coração do bebê através de ecografias, mas não foi possível descobrir o que prejudicou a formação do feto. Em função desta má formação, o bebê nasceu com algumas dificuldades. Segundo a mãe, “Ela nasceu com alguns problemas físicos e neurológicos... Na área motora tem calcificações, e a gente não sabe o que aconteceu e qual foi origem de tudo isto.”

Os médicos, mesmo no nascimento, não conseguiram identificar o que afetou o desenvolvimento normal do cérebro de Luísa e a principal área atingida foi a motora. O tempo de gestação foi normal, o bebê não nasceu prematuro, mas o tratamento médico foi o mesmo que se realiza com bebês prematuros. A mãe declarou que “... ela tem uma fraqueza muscular generalizada, na boca, língua, na fala, no corpo, em todas as partes.”

Objetivando trabalhar a parte muscular do corpo, atualmente Luísa faz vários tratamentos sendo que alguns deles tiveram início aos cinco meses de idade. O primeiro tratamento, a pedido do neurologista, foi o de fisioterapia e junto com este, começou a freqüentar aulas de música. Aos doze meses iniciou o tratamento na fonoaudióloga e aos 19 meses o de reeducação visual, pois sua visão também foi afetada. De acordo com a mãe, “Ela não tem visão de um lado, e tem uma visão do lado direito que a gente não sabe qual vai ser a visão, como vai evoluir. Ninguém sabe como vai ser esta visão futura. Por enquanto, aparentemente parece que enxerga e enxerga bem. Mas, tem que esperar a evolução desta visão”.

Sabendo que a parte motora foi afetada durante a gestação e o seu desenvolvimento está em atraso, a mãe acredita que Luísa deva ter uma evolução nesta área como se fosse uma criança por volta de um ano de idade. Na entrevista, a mãe afirma que ela consegue dar uns oito passinhos mais ou menos: “Está com o desenvolvimento motor atrasado, mas em compensação a parte intelectual dela está acima da idade. Ela só não faz mais coisas porque a parte motora não permite”.

5.2 Aulas de música para Luísa

“... tendo uma falha de visão, a audição tinha que ser trabalhada.”

O objetivo principal da mãe ao procurar aulas de musicalização para Luísa, foi o fato dela perceber que sua filha tinha uma audição aguçada, ou seja, que qualquer “barulhinho” lhe chamava a atenção: “Então, eu resolvi, fazer a [aula de] música, para ela desenvolver e para trabalhar este lance da audição, já que ela tem uma falha de visão, a audição tinha que ser trabalhada”.

Segundo a mãe, Luísa gosta muito de música. No seu dia-a-dia, durante a tarde inteira ela assiste um canal de TV a cabo²⁰ que apresenta programas infantis que utilizam músicas de diferentes estilos que não fazem parte do repertório das aulas, tais como: “músicas do Toquinho, cd do Millenium, músicas do Didi, e música da Wall Disney...”.

Alem de gostar bastante deste canal na televisão, ela também se distrai com brincadeiras que outros fazem com os imãs que ficam na geladeira. Os bichos não produzem som nenhum, mas os adultos (mãe e babá) ou sua irmã emitem um som imitando um determinado bicho e ela aponta para o animal correspondente: “... você faz o barulhinho, e ela reconhece se é a vaca, o cavalo, se é o cachorro...”

Durante a entrevista e nas conversas informais com a mãe, ela comentava que quando Luísa estava agitada ou nervosa nas sessões de fonoaudiologia e fisioterapia, ela cantava para o bebê. Assim, sua filha acalmava-se, tornando possível desenvolver os exercícios estimulados pelas profissionais para melhoria de sua saúde.

As profissionais, sabendo que a criança freqüentava classes de música para bebês e presenciando o simples ato do canto da mãe tranquilizando o bebê, começaram a utilizar CDs nas sessões. Segundo a mãe: “Então, agora... quando vê [a profissional] que ela está agitada, já coloca música...”

Neste processo de tratamento, a única profissional que atende a Luísa, mas não utiliza a música, porém sabe que a sua paciente freqüenta aulas e gosta muito de música, é a reeducadora visual. Segundo declarações feitas pela mãe, faz-se necessário neste caso, a ausência do estímulo musical: “...Porque na reeducação visual ela vai focar a visão e pra não a distrair não se usa música nenhuma, somente luzes. Luzes e algum objeto que faz som, mas muito pouco, porque é mais pra forçar a visão e não audição.”

²⁰ Directv, canal que apresenta somente programas infantis.

Um dos momentos mais marcantes para a mãe, foi a reação manifestada por Luísa no primeiro dia da aula de música (aos 5 meses de idade). Durante a aula ela ficou calma, não demonstrando nenhum desconforto. Quando a aula terminou, ela começou a chorar sem consolo, “... ela saiu de lá e chorava e a gente achava que ela estava com fome, ou que era fralda, mas o que ela queria era mais música. Quando eu entrei no carro eu toquei a música, botei a música no rádio, ela se acalmou. Quando cheguei em casa e botei música, ela ficou calminha, quietinha na cama escutando a música...”.

Além de identificar que a filha queria ouvir mais música, ressalto que a mãe declarou neste dia, por telefone, logo após este acontecimento, que a Luísa nunca havia ficado sozinha na cama e, neste dia em especial, ficou por um bom tempo ouvindo música.

5.3 Análise e interpretação dos dados

5.3.1 Observação

A partir da observação, realizada de forma cuidadosa e minuciosa, pudemos perceber a grande importância da música para o desenvolvimento do bebê.

Com a finalidade de examinar o comportamento do bebê, como já mencionamos na metodologia, inicialmente foram utilizadas duas fichas de medição preenchidas após a observação. Com base na fundamentação teórica adotada, foi possível selecionar e extrair alguns critérios de avaliação, considerados como os mais relevantes para esta pesquisa, observando as reações manifestadas pelo bebê nas atividades propostas. A primeira ficha consistia de uma checagem (presença ou ausência) dos critérios analisados (Quadro 2), enquanto a segunda explicitava a frequência da ocorrência deste comportamento. Esses critérios serviram de suporte para a análise das aulas gravadas em vídeo.

Dez aulas práticas foram realizadas no período de coleta de dados. Foi adotado o procedimento de anotações de campo para registro das mesmas. Destas dez aulas, somente sete foram analisadas seguindo a estrutura das fichas de medição. Todos esses procedimentos auxiliaram na composição do Quadro 2 – Resultados da Observação – demonstrado a seguir.

A partir do Quadro 2, pode-se observar que o desenvolvimento motor de Luísa obteve melhores resultados (critérios 1 e 3) do que o desenvolvimento vocal (falado-cantado). Em relação aos aspectos motores analisados, os critérios tiveram por base, por exemplo, o movimento (movimento sem locomoção) de braços e pernas sugeridos pelos textos das canções. Em relação aos aspectos da linguagem pode-se visualizar no Quadro 2, critério 7, que o canto, ou seja, a vocalização objetivada nas aulas não foi atingida em virtude de suas limitações físicas da face.

Contudo, na descrição do texto e no Quadro 2, critério 6, pode-se perceber que Luísa utiliza predominantemente outras formas de comunicação como gestos e resmungos. Ela ainda não foi capaz de pronunciar ou cantar palavras. Visualiza-se pelo quadro 2 que Luísa apresentou um ótimo desenvolvimento no aspecto motor (habilidade motora ampla e fina).

Na maioria dos encontros, Luísa esteve muito feliz. Mesmo não realizando sempre os movimentos ou outros aspectos propostos pela atividade com muita motivação ou eficiência, ela esteve sempre balançando o corpo para frente e para trás, dançando e demonstrando sentir o pulso ou ritmo da música.

Outra manifestação importante foi observada quando a babá ou a irmã esteve presente nas aulas; a criança realizou com muita motivação a proposta das atividades, querendo mostrar o quanto sabe para receber elogios. Isso demonstra que, além de proporcionar felicidade para este bebê, a música favoreceu um melhor relacionamento social. Beyer (2000) nos relata que se a criança é exposta à música no primeiro ano de vida, a mesma pode levá-la a uma maturidade emocional que é a base para a construção de relacionamentos humanos.



Figura 4: Momento que Luísa passa o brinquedo

Analisando com cuidado as gravações do vídeo, durante as aulas percebemos um carinho manifestado pela mãe para com Luísa, principalmente quando ela realiza os gestos, explora os sons, percute os instrumentos, passa o brinquedo na sociabilização (Figura 5) entre outros. Ao finalizar a atividade a mãe manifesta o seu afeto abraçando, beijando a filha, através de palavras, ou até mesmo num olhar carinhoso.

Diante disto, podemos verificar e concordar com Beyer (2002) e Ilari (2003) citadas neste trabalho, que a classe de musicalização contribui para uma maior afetividade e um melhor relacionamento entre pais ou responsáveis, tendo também papel importante na formação musical da criança.

Enquanto cantávamos a música “Bochecha” durante a 2ª aula, como pode ser visualizado nos critérios do Quadro 2 (p.41), Luísa realizou a exploração sonora com a boca sem muita motivação e sem eficiência, pois se distraiu com a almofada e fez gestos referentes à primeira música que cantamos, “A chuva cai”, demonstrando querer cantá-la novamente. O bebê, percebendo que não paramos de cantar a música “Bochecha” proposta como atividade naquele momento, fez a percussão corporal.

Analisando esta reação, percebe-se que Luísa não queria cantar aquela música, mas sim, que retomássemos a canção anterior, demonstrando, neste momento, suas preferências. O fato de Luísa evidenciar suas preferências pelo repertório ocorreu com frequência nas aulas examinadas, pois ela relaciona os movimentos gestuais ou alguma palavra que a professora ou mãe pronuncia a outras canções e então manifesta a escolha de outra música expressando-se através da exploração ou percussão corporal referente à música que aprecia. Beyer (1988) afirma que os bebês têm suas reações e preferências, estando os mesmos prontos a aprender muito mais cedo do que se possa imaginar.

Em relação às preferências dos bebês, Luísa identificou-se com a música “Dona Aranha” demonstrando gostar muito dela. Muitas vezes tivemos que cantá-la durante as

aulas. É interessante notar as reações que esta canção provocou no bebê. Na 5ª aula, quando a educadora musical disse “vamos cantar ‘Dona Aranha’. Cadê Luisa, a Aranha?...” Ela levantou-se do sofá e, virando-se para a parede, começou a fazer os movimentos, subindo e descendo com as mãozinhas durante todo o tempo em que a música era cantada. Ao ouvir a palavra “derrubou”, escorregando as mãos pela parede, sentou-se no chão e com ajuda da professora ficou em pé novamente continuando a proposta da locomoção, sendo que às vezes mexia os dedinhos (coordenação motora fina), mas na maioria das vezes subia e descia batendo a palma das mãos na parede.

Na 4ª aula, como Luísa se encontrava agitada e não correspondia à atividade proposta naquele momento, ao finalizar a música foi-lhe perguntado se ela queria cantar outra música, e ela afirmou com um gesto balançando a cabeça. Insistimos “Cante a música que você quer Luísa”. Ela então resmungou e foi na direção da parede arrastando o bumbum pelo chão, iniciando os movimentos correspondentes a “Dona Aranha”, realizando-os durante toda a canção. Na segunda vez, estando em pé, dançou e cantou utilizando uma sílaba neutra “nan” (critérios 1 e 7 – Quadro 2).

Diante deste quadro, podemos relacionar suas reações aos resultados apresentados na área da educação musical, em especial a psicologia da música, na qual os pesquisadores concordam que a música pode contribuir no desenvolvimento da habilidade motora, oral, social, emocional e percepção auditiva.

O bebê, estimulado pelo prazer de cantar e realizando os movimentos corporais da música que mencionamos acima, tem exercitado várias partes do corpo como pernas, braços, mãos e até os dedos, desenvolvendo assim sua habilidade motora (critério 1 – Quadro 2). Outro ponto importante é que o aspecto vocal utilizado pelo bebê, ao vocalizar

entoando uma sílaba neutra (nan), contribui para a sua musicalidade e pode auxiliar na aquisição da linguagem falada (critério 7 – Quadro 2)²¹.

Outras atividades podem ser mencionadas como contribuintes para a habilidade motora. Por exemplo, andar seguindo a proposta oferecida pela parlenda “Dandá pra Ganhar Papá”, segurando a mão da mãe ou da professora, ela caminhava pela sala e, nas três últimas aulas que analisamos, já conseguia caminhar de um lado para o outro na direção da mãe ou da professora, demonstrando satisfação por conseguir andar sozinha (critério 3 – Quadro 2).

Na 3ª aula, ao convidá-la para brincar na roda (critério 3 – Quadro 2), foi proposto que ela chamasse sua irmã para cantar “Roda Cotia”. Durante as três vezes em que foi feita a atividade, Luísa caiu sentada quando a letra no texto se refere a parte “galo cantou”, antecipando o movimento de sentar (“e a casa caiu”), demonstrando estar muito feliz. Por ela, poderia ter-se repetido várias vezes a mesma brincadeira, pois ficava em pé e balançava a cabeça afirmando querer mais repetições e não batia palmas como costumava fazer ao finalizar a maioria das canções; ela queria cantar novamente. Através deste estímulo musical²² propiciado pela parlenda e pela canção “Roda Cotia”, que fizemos menção anteriormente, e pelas reações manifestas pela criança, puderam ser verificados aspectos importantes no desenvolvimento do bebê. O primeiro deles é a locomoção realizada pelo bebê durante a atividade proposta, auxiliando a habilidade motora (habilidade motora ampla). A segunda reação manifestada demonstra que Luisa relacionou as palavras “galo cantou” com o momento que a casa tem que cair. Ou seja, sua memória, atenção e concentração também estão desenvolvendo-se considerando a música um importante estímulo.

²¹ Uma vez que tanto a música como a linguagem se desenvolvem ao mesmo tempo (Beyer, 2000; Paponsek, 2003).

²² Estímulo musical reforçado pela letra.

Na primeira vez em que foi cantada a música “Cai, cai balão” na 6ª aula, ela apenas sorriu e movimentou um pouco os dedinhos (critério 1 – Quadro 2) e, na segunda vez, realizou todos os gestos durante a música. Ficou olhando para os movimentos das próprias mãos chamando o balão “cai, cai balão” e com o dedinho indicador apontava batendo na mão esquerda “aqui na minha mão”. Com as duas mãos fez o gesto de “não” e com os dedos indicadores apontado para cima “não cai não”. Houve um momento em que ela fez o movimento na mão da professora “cai aqui na minha mão”.

Antes de iniciar a segunda música da 7ª aula, foi-lhe perguntado “*cadê a chuva?*”, ela esticou os braços para cima, mexendo os dedinhos com as duas mãos como se fosse a chuva (critério 2 – Quadro 2). Durante a música ela dançou e realizou os movimentos propostos pelo texto da canção, imitando a chuva (mexendo os dedinhos – habilidade motora fina) e, na frase “Deus nos mostra amor” ela mostrou o dedo indicador com as duas mãos, apontando-os para cima.

Observando e analisando as gravações em vídeo das atividades mencionadas anteriormente, torna-se perceptível que a música não somente proporciona momentos de prazer para Luísa, mas traz benefícios para seu desenvolvimento. Como nos relatam Beyer (2000) e Ilari (2003), a criança que frequenta as aulas de musicalização desde pequenina, provavelmente obterá uma influência (social, emocional e física) considerável no seu futuro: No primeiro ano de vida é benéfico e necessário trabalhar a musculatura de cada parte do corpo, independente deste trabalho ser realizado com uma criança saudável ou com uma criança portadora de deficiência física.

Na 5ª aula quando cantamos à música “Poc, poc”, antes de começarmos, Luisa já segurava o cavalo, fazendo-o galopar, relacionando o movimento com a canção. Enquanto cantávamos em andamento moderato, ela olhava para a professora e fazia o movimento mais rápido (embora ainda desordenado) com o cavalo que tinha em mãos querendo que

cantássemos mais rápido como havíamos feito nas outras aulas. Quando apressamos o andamento (140 MM), ela conseguiu realizá-lo, subdividindo o ritmo durante a execução da música. Sua mãe estava muito feliz por estar presenciando aquele momento, pois, mais do que ninguém, ela sabia que a filha estava trabalhando a coordenação motora (habilidade motora fina), tão necessária para o seu desenvolvimento.

Luísa já relacionou muitas coisas (objetos e gestos) à música. Quando foi-lhe entregue o martelinho, na última aula observada, antes mesmo de começarmos a cantar a música do Sapateirinho, ela estava batendo o martelinho no seu sapato e o fez durante toda a música, de maneira muito feliz (critério 4 – Quadro 2). No final da música ela deitou-se na almofada. Neste momento seguramos sua mão ajudando-a a levantar da almofada, propondo fazer o movimento mais rápido percutindo o martelo no chão, “pois o sapateiro estava com muita pressa” e cantamos então, apressando o andamento. Sorrindo e mantendo o ritmo, Luísa bateu o martelo durante a frase: “tra-la-la...” acompanhando a música durante sua execução.

Nesta cena (Figura 6), durante a música “Sapateirinho”, pudemos observar claramente, mais uma vez, a alegria manifestada pelo bebê e pela mãe, bem como o exercício motor, no qual a música representa um meio para seu melhor desenvolvimento e a vivência do ritmo, importante para uma melhor musicalidade.

Aqui podemos confrontar a vivência rítmica de Luísa com as palavras de Ilari ao expressar-se sobre a inteligência da criança: “[...] pode ser definida como a capacidade de percepção, identificação, classificação



Figura 5: Luisa acompanhando a música “O Sapateirinho” com um brinquedo sonoro

de sons diferentes de nuances de intensidades, direção, andamento, tons, melodias, ritmo, freqüência, agrupamentos sonoros, timbre, entre outros” (2003, p.13).

Durante a presente análise fez-se necessário estabelecer a correspondência entre a prática e a teoria e, no decorrer deste processo percebo que Luísa apresentou uma reação interessante e compatível ao que nos relata a autora: “... através do canto acompanhado por gestos e movimentos corporais, a criança pode vir a ter pelo menos seis sistemas²³ do cérebro estimulados” (Ilari, 2003, p.15).

Na 3ª aula, ao cantarmos a música “Barra manteiga”, Luísa apresentou uma reação nova. O bebê estando sentado no chão, primeiro observou e depois realizou apenas o movimento de esfregar as mãos (coordenação motora fina) no chão e não bateu palmas seguindo a proposta da canção. Quando terminou a música, perguntamos se ela queria continuar apenas batendo as mãos no chão, e ela confirmou com a cabeça. Então, cantamos novamente iniciando os gestos batendo as mãos no chão. Quando ela percebeu que estávamos imitando os movimentos que ela realizava, sorriu, e fazendo os movimentos durante toda a canção, ficou alternando os gestos, ora palmas, ora batendo as mãos no chão. Sua mãe comentou no final da atividade, “agora ela é quem comanda, está se ‘achando’... (sic)”.

Durante o canto de entrada da 5ª aula, Luisa estendeu a mão sorrindo e, ao mesmo tempo, vocalizou como se estivesse cantando (critério 7 – Quadro2), pulou, dançou (critério 3 – Quadro2) o tempo todo demonstrando estar muito feliz. Algumas considerações colocadas pelas autoras que citamos neste trabalho reforçam que o canto dirigido ao bebê nesta fase é um estímulo importante para



Figura 6: Luisa brincando de esconder.

²³ Sistemas do cérebro: controle de atenção, da memória, da linguagem, de ordenação seqüencial, do pensamento superior, de orientação espacial, motor e de pensamento social, entre outras.

a fala, pois ele aprende a cantar ao mesmo tempo em que aprende a falar.

Em outra atividade com a música “Picabu”, (figura 7) Luísa ficou sorrindo olhando através do tecido (tule) enquanto estávamos (mãe e prof^a) escondidas, tirando o tecido na frase correspondente “já te achei, já te vi”. O bebê puxou o tule descobrindo os nossos rostos e escondeu o seu próprio, cobrindo-o até a altura dos olhos e, tirando o tecido sem ajuda, falou “*chei*”²⁴. Em outras aulas observadas durante a pesquisa, na qual cantamos esta música, o bebê divertiu-se muito puxando o tecido, mas foi a primeira vez (7^a aula) que Luísa completou o final da frase.

5.3.2 Entrevista com a mãe

“... a música ajudou em todo o desenvolvimento dela...”.

Na entrevista realizada com a mãe, ela relata que colocou a filha na aula de música em virtude dela apresentar uma falha de visão e a audição tinha que ser trabalhada. Beyer (1988) menciona que, no geral, a sociedade estimula muito mais a visão do que a audição, valorizando a presença de objetos e brinquedos coloridos, de decoração de quarto infantil, entre outros. Neste caso, pudemos perceber que a audição precisava ser desenvolvida, e reconhecida pela mãe como uma necessidade para o seu bebê.

As aulas de música também são consideradas pela mãe como um fator contribuinte para o desenvolvimento do bebê. Na opinião da mãe:

“... a música ajudou em todo o desenvolvimento dela, não sei se foi coincidência ou não. Aconteceu depois que começou as aulas de música. Até então, ela estava meio parada... agora ela está dançando por causa de música, ela está cantando junto, ‘lá, lá, lá’, mas está cantando... A gente fala: - canta! E ela vai... ‘lá, lá, lá’ e vai cantando ‘lá, lá’ no ritmo da música, ou ‘na, na, na’”.

²⁴ O bebê quis falar “achei”.

A mãe também se emocionou com alguns gestos e reações que Luísa apresentou e associou com as atividades musicais. Segundo a mãe ela faz coisas que a surpreendem. “... A música da sociabilização em que ela entrega os bichinhos; e agora, roda cotia... Ela brinca com a irmã, e quando chega num ponto ela já cai sentada... Então, ela já associou muita coisa na música, é até interessante de ver o jeito dela, a memória que ela tem pra isso”.

Analisando as palavras da mãe sobre o desenvolvimento de seu bebê, podemos perceber que ela reconhece a música como fator importante para tal, colaborando tanto nas habilidades motoras, auditivas, lingüísticas, bem como na aquisição de conhecimentos. Segundo Beyer (1988) e Ilari (2003) a música proporciona vários benefícios por causa de suas características intrínsecas (intensidade, andamento...), colaborando para uma melhor formação de estruturas cognitivas, resultando numa melhora na aquisição das habilidades.

Por fim, tivemos uma última reação manifestada por Luisa que achamos conveniente mencionarmos neste trabalho. A mãe assim relatou:

“...Tinha uns dez, onze meses. Estava no chiqueirinho vendo TV, e o Barney começou a cantar a “Dona Aranha” com outra letra e ela reconheceu, porque eu não reconheci a princípio. Depois que olhei pra ela que eu fui reconhecer, que eu me liguei que era por causa da música que ela estava fazendo o gesto... O gesto da aranha subindo com a mãozinha, deitadinha e com os braçinhos esticadinhos”.

Após observar as reações do bebê em vídeo quanto à música “Dona Aranha” e ao analisar o relato da mãe, inicialmente confirmamos com a mãe se a letra da música que Luísa ouviu tinha em seu texto a palavra “aranha”. Realmente a palavra aranha existia. Porém, como fato mais importante, convém ressaltar que o bebê demonstrou *reconhecer* a melodia utilizando apenas uma sílaba neutra (nas aulas) ou então, uma outra letra (programa do Barney-Discovery Kids). As autoras mencionadas anteriormente neste trabalho referem-se ao bebê como sendo um ouvinte sofisticado, capaz de identificar o

contorno melódico de uma canção ou palavras relacionando-as a movimentos que a mesma propõem.

5.3.3 Relatos da fonoaudióloga e fisioterapeuta

A fonoaudióloga relatou que o trabalho com a *música* exerce ações importantes em sua paciente, como a tranquilidade. Menciona também a *música* como contribuinte para o tratamento que desenvolve com ela; em algumas músicas, ela explora os sons da boca no momento da percussão corporal. Ela declarou que alguns órgãos da face foram estimulados através da “... mobilidade dos órgãos fonoarticulatórios (língua, lábios)”.

Examinando os dados coletados com a fonoaudióloga de Luísa e a literatura estudada, cremos que a *música*, além de fortalecer estes músculos fono articulatórios, também colabora na aquisição da linguagem como um importante estímulo (Paponsek, 2003; Beyer, 2000).

A fisioterapeuta credita ao trabalho com música um papel fundamental no desenvolvimento de Luísa, declarando perceber “... a criança mais feliz... que a música tenha contribuído para o excelente desenvolvimento intelectual ou cognitivo da criança”. As autoras estudadas nesta pesquisa (Beyer, 1988 e Ilari, 2003) declaram que a música é um importante estímulo para um melhor desenvolvimento do cérebro da criança.

A fonoaudióloga mencionou que uma das reações motivada pela música foi “... por já conhecer a música [às vezes], ela faz algum movimento [que lhe foi ensinado] com boca e língua...”. Já a fisioterapeuta declarou que “a criança sente-se feliz interagindo com a letra das músicas, realizando gestos e dançando”.

Estas profissionais também declararam que utilizaram a música como um material de apoio para suas sessões. A fonoaudióloga declarou que seu único objetivo foi utilizar a

música para acalmá-la e distraí-la. Já a fisioterapeuta apresentou outros fins, como utilizar “... cds ou o canto com a finalidade de incentivar a atividade motora proposta de maneira lúdica e ativa assistida”.

Desde o início das aulas foi constatado que as reações de Luísa demonstraram o quanto ela se desenvolveu, tanto no aspecto físico como intelectual e emocional; e que estas reações são mais visíveis e perceptíveis pela mãe e pelas pessoas que convivem com ela.

CONCLUSÃO

Investigar sobre musicalização para bebês não foi uma tarefa fácil, contudo foi prazerosa. A primeira dificuldade foi encontrar bibliografia em língua portuguesa sobre o assunto, em especial, as diversas pesquisas conduzidas em outros contextos. A segunda foi a dificuldade de interpretação do comportamento dos bebês, já que os mesmos não se expressam verbalmente. Porém, o interesse dos pesquisadores por esse tema se mantém crescente, e, com certeza, esta área da educação será explorada e valorizada cada vez mais.

Através da observação e das declarações dos participantes deste trabalho, realmente pôde-se constatar o quanto o trabalho realizado com música tem auxiliado para o desenvolvimento do bebê em questão; mas, temos de considerar que o resultado depende muito do grau de comprometimento neurológico de cada criança.

Nos que presenciamos atitudes e ações de Luísa nas aulas, nos emocionamos com seu desenvolvimento. Principalmente por termos participado ativamente neste processo.

A partir do olhar crítico perante as ações e reações apresentadas por Luísa no vídeo, das declarações da mãe, da fisioterapeuta e da fonoaudióloga, e, apoiando-se no corpo teórico estudado, constata-se que o trabalho realizado com música se constituiu num forte aliado para o desenvolvimento deste bebê, tanto no sentido intelectual como em suas habilidades motoras, orais, sociais, emocionais e aurais (percepção auditiva). Os principais focos desta pesquisa foram os desenvolvimentos das habilidades motoras e lingüísticas (voz falada e cantada) de Luísa.

O importante neste caso foi, reconhecer, compreender e evidenciar o trabalho com música como fator importante para o desenvolvimento desta criança .

Também pode-se concluir, baseando-se na experiência vivenciada em turmas de musicalização para bebês e nos trabalhos publicados (Beyer, 2000; Feres, 1998; Ilari, 2003 e Papousek, 2003) que a mãe exerce um papel muito importante na estimulação da música para com o seu filho, pois a mesma, por freqüentar e participar das aulas tem meios de dar prosseguimento ao trabalho diário, através, por exemplo, do simples ato de cantar, contribuindo para a musicalidade do seu filho e fortalecendo também a ligação afetiva com ele.

No Quadro 2, apresentado no Capítulo 5, p. 41, podemos visualizar que o desenvolvimento motor de Luísa foi maior que o vocal. Ela realizava de forma muito eficiente e com muita motivação os gestos e movimentos sugeridos pelas canções de brincar. Porém, acompanhando o seu desenvolvimento e observando suas reações durante as canções, os sons emitidos vocalmente foram poucos, demonstrando dificuldades articulatórias.

A abordagem teórica utilizada neste trabalho trouxe embasamento e suporte para julgar as questões investigadas a respeito da contribuição musical para o bebê estudado. Portanto, confirmou-se que o trabalho realizado com música contribuiu para o desenvolvimento deste bebê. A partir da realização da presente investigação, aponta-se para a necessidade da realização de outras pesquisas, que contemplem o desenvolvimento musical destes seres tão pequenos, mas tão receptivos ao aprendizado no primeiro ano de vida.

Em relação a outros trabalhos publicados na área de musicalização para bebês, os relatos apresentados pelas mães, monitoras, professoras e pela própria coordenadora do projeto desenvolvido em Porto Alegre, Esther Beyer foram muito surpreendentes e valorizado. Com certeza, atividades como apreciação e contos sonoros desenvolvidos em

projetos com bebês devem fazer parte de qualquer planejamento de aulas para os pequenos alunos.

Concluimos este trabalho, aproximando-nos ao pensamento de Beyer (1988), que nos faz refletir ao mencionar que desenvolver um trabalho com bebês é muito mais do que investigar e realizar experiências ampliando conhecimentos teóricos sobre suas habilidades. É trabalhar com eles; é interpretar e procurar viver no mundo em que eles vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BEE, Helen. *Desenvolvimento Perceptual. In: A Criança em Desenvolvimento*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 168-190
- _____. *Desenvolvimento cognitivo I: Estrutura e Processo. In: A Criança em Desenvolvimento*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 192-227.
- BEYER, Esther S.W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Rio Grande do Sul, 1988 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. How do infants improve their musical knowledge? - comments about the brasilian program “music for babies”. *IMSPD Review*, Kingston, v. 13, n. 2, p. 7-12, Spring/Summer, 2001.
- _____. “Music Within every child”. Early Childhood Conference Kingston, Canada, 10-14 July 2000 and the Isme Early Childhood Comission Session at the Isme 2000 World Conference in Edmonton, Canada, 17-22 July 2000.
- _____. *A dança dos bebês: um estudo sobre os movimentos dos bebês ao ouvirem música*. XII Encontro Anual da ABEM e I Colóquio do NEM. 2003. Florianópolis. Anais da ABEM, Florianópolis: UDESC – Centro de Artes – Departamento de Música. 2003. Disponível em CD Rom.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERES, Josette S. M. *Bebê , Música e movimento*. São Paulo: Ricordi, 1998.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- GIL, Antônio Carlos. *Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- ILARI, B. *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida*. Revista da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, setembro.2002.
- _____. *Cognição musical e educação musical: Integrando teoria e prática*. XII Encontro da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2003.

_____. *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Revista da ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, n. 9, p. 7-16, setembro 2003.

PAPOUSEK, Mechthild. *Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy*. In: Deliège, Irene & Sloboda, John. *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996, reprinted 2003, p. 88-112.

_____. *Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality*. In: Deliège, Irene & Sloboda, John. *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford University Press, 1996, reprinted 2003, p. 37-55.

PHILLIPS, John L. *Origens do intelecto: a teoria de Piaget*. Tradução de Agnes Cretella. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP, 1971.

RAPPAPORT, Clara Regina. *O Modelo Piagetiano*. In: *Psicologia do desenvolvimento*. Volume I. São Paulo: EPU, 1981. p. 51-75.

SCOTT-KASSNER, Carol. *Research on music in early childhood*, In: COLLWELL, Richard (ED.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Book, 1992, p. 633-649.

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*. Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada

Anexo 2: Questionário – Fisioterapeuta

Anexo 3: Questionário – Fonoaudióloga

Anexo 4: Repertório apreciado pelo bebê

ANEXO 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada

Entrevista com:

Dia: local:

duração:

Específico para a mãe do bebê:

- Qual o problema que a criança apresentou?
- Causa do problema
- Quais os tratamentos realizados?
- O que a levou buscar aulas de música para seu bebê?
- Dentre as atividades realizadas com música, a criança demonstra gostar de algumas (s) em particular? Qual (is)?
- Quais as reações da criança com a música?
- Existe alguma reação que você queira comentar?
- Acha que a música contribui para o desenvolvimento da criança? Como?
- Se isso aconteceu, quando e como?
- Há outro aspecto que gostaria de colocar?

ANEXO 2: Questionário: Fisioterapeuta

Dia: local:

1. Utiliza música durante as sessões? Caso a resposta seja afirmativa, de que maneira e qual a finalidade? Utiliza algum recurso, como CDS?

sim ou não

2. Você já presenciou alguma reação da criança estimulada pela música? Caso a sua resposta seja afirmativa, qual(is) reação(ões)? Pode descrevê-la(s)? Por exemplo: o prazer de movimento sem locomoção da música Dona Aranha.

sim ou não

3. Ao utilizar brinquedos pedagógicos (por exemplo: bambolê) no tratamento, a criança os relaciona ou faz referências destes com alguma música? Caso a sua resposta seja afirmativa, pode descrevê-la?

sim ou não

4. Você percebe algum tipo de contribuição decorrente do trabalho com a música nas respostas e/ou reações da paciente relacionado ao seu trabalho? Se a resposta for afirmativa, pode citar alguma(s)?

sim ou não

5. Gostaria de acrescentar algum aspecto que não foi citado mas que julga importante?

ANEXO 3: Questionário: Fonoaudióloga

Dia: local:

1. Utiliza música durante as seções? Caso a resposta seja afirmativa, de que maneira e qual a finalidade? Utiliza algum recurso, como CDS?

sim ou não

2. Você já presenciou alguma reação da criança estimulada pela música? Caso a sua resposta seja afirmativa, qual (is) reação (ões)? Pode descrevê-la(s)? Por exemplo: o prazer de reproduzir sons com a boca na música “Bochecha”.

sim ou não

3. Você percebe algum tipo de contribuição decorrente do trabalho com a música?

4. Gostaria de acrescentar algum aspecto que não foi citado, mas que julga importante?