

Escuta musical e processos de musicalização na primeira infância: Vigotski, Wallon e Gordon em diálogo

Simpósio

GTE08 – Educação Musical na Infância

Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas
scnassif@unicamp.br

Fernanda Peres Gilberti
Universidade Estadual de Campinas
fpgilberti@gmail.com

Juliana Muniz Villalba
Universidade Estadual de Campinas
julianamunizvillalba@gmail.com

Resumo Geral: Este simpósio apresenta parte de uma pesquisa integrada em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da UNICAMP que engloba diversas pesquisas, teóricas e empíricas, de graduação e pós-graduação. O objetivo geral desse estudo integrado é investigar o desenvolvimento musical de crianças de 0 a 6 anos considerando, de modo indissociável, a música em relação ao desenvolvimento infantil como um todo. Nos trabalhos apresentados aqui trazemos uma discussão específica sobre a importância da escuta no desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida (0 a 3 anos). Tendo como principal aporte teórico a psicologia histórico-cultural, especialmente Lev S. Vigotski, mas incorporando também contribuições de H. Wallon e E. Gordon, propomos, no texto inicial, uma reflexão de cunho teórico apoiada em questões gerais do desenvolvimento infantil e em possíveis relações entre a aquisição da linguagem verbal e linguagem musical. Em seguida, os textos posteriores procuram aprofundar essa discussão focando em dois momentos e contextos específicos: as primeiras escutas musicais dos bebês em ambientes familiares e a entrada da criança pequena no ensino formal de música. Com relação aos bebês, é abordada a questão da mediação materna nas vivências musicais e a relação dessas experiências com a afetividade e a motricidade. Com relação à educação musical infantil formal, são discutidas questões e propostas a partir da perspectiva da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. O objetivo principal do simpósio é colocar em evidência a primazia de escutas mediadas ativas e afetivas para o desenvolvimento musical na primeira infância.

Palavras-chave: escuta musical; primeira Infância; musicalização.



A primazia da escuta nos processos de musicalização na primeira infância sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural

Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas
scnassif@unicamp.br

Resumo: Este trabalho, recorte de uma pesquisa integrada que tem como objetivo estudar o desenvolvimento musical articulado ao desenvolvimento global de crianças e adolescentes, discute o estatuto da escuta nos processos de aprendizagem musical nos primeiros anos de vida. Tendo como fundamento principal a psicologia histórico-cultural, procura os pontos de contato entre música e linguagem verbal, alguns dos quais já discutidos por outros autores a partir de outras bases teóricas, investigando aspectos que iluminem questões relevantes nos processos musicalizadores na primeira infância. Nesse percurso, são destacados o papel da imitação na aprendizagem, a importância da construção de um repertório de referências sonoras e musicais para potencializar processos criativos e a relevância do contato com formas musicais diversificadas e complexas para promoção do desenvolvimento musical. O objetivo último do estudo é trazer fundamentos teóricos sólidos na psicologia para práticas pedagógicas que muitas vezes, apesar de produzirem efeitos imediatos relevantes, podem estar sendo realizadas sem a consciência necessária sobre seu efeito no desenvolvimento geral e musical da criança a médio e longo prazos.

Palavras-chave: escuta musical; primeira infância; Vigotski.

Introdução

A importância da escuta musical no desenvolvimento da musicalidade, entendida aqui como a capacidade de atribuir sentido à música e ser capaz de se expressar através dela, vem ganhando força entre pensadoras/es e educadoras/es da área. Se até há algumas décadas a educação musical privilegiava a questão do “fazer” em detrimento do “escutar”, hoje cada vez mais toma-se consciência de que, sem uma imersão auditiva ativa na linguagem musical, as práticas muitas vezes ficam esvaziadas de sentido e/ou acabam tendo pouco efeito na constituição de uma musicalidade nas pessoas.

No âmbito da educação musical, especialmente em estudos com foco nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, podemos localizar alguns marcos importantes na consciência sobre a relevância da escuta na aprendizagem da música, sobretudo em autores que estabelecem analogias entre a aprendizagem da música e a aquisição da língua materna. Amplamente



difundidos no Brasil, temos pelo menos dois exemplos de pensadores que assumem a possibilidade de estabelecer relações entre a música e a linguagem verbal¹: Keith Swanwick (2003, 2014) e Edwin Gordon (2000). Embora com posicionamentos epistemológicos distintos, ambos entendem que o processo de aquisição da musicalidade deve ter como referência o modo como a criança aprende sua língua materna, ou seja, ouvindo antes de falar, lendo e escrevendo (quando esse é o caso) depois de ouvir e falar. Ambos também pleiteiam uma educação musical que siga esse percurso, de forma que a escuta ganha um destaque nos processos de aprendizagem. Swanwick, por exemplo, concebe a educação musical baseada em cinco pilares: execução, composição, apreciação, técnica e literatura, sendo os três primeiros considerados os mais importantes e os dois últimos subsidiários (França; Swanwick, 2002). Mesmo que as apropriações de seu pensamento possam ter sido feitas de maneira bastante diversificada em diferentes contextos, podemos afirmar que a ênfase dada ao papel educacional da apreciação trouxe muitos avanços e novas pesquisas para a área. E. Gordon (2000), por seu turno, coloca a escuta como primordial na medida em que considera o aprendizado musical um processo sequencial que parte das “habilidades fundamentais como audição e canto para formas mais complexas, como leitura e escrita musical” (Villalba; Nassif, 2025, p. 5). Seu pensamento tem também influenciado pesquisas e propostas práticas no Brasil.

Com relação a estudos específicos sobre bebês e crianças de diferente idades, vários trabalhos também destacam o contato auditivo com a música como parte inicial e fundamental dos processos de musicalização, sejam eles formais ou informais (Silva, 2008; Addessi, 2012; França, 2013; Rodrigues, Arrais e Rodrigues, 2013; Pederiva, 2016; Silva e Parizzi, 2016; Vilarinho e Ruas, 2019; Parizzi e Rodrigues, 2020; Mião e Lima, 2023; Lerma-Arregocés, 2023, entre outros), fato que evidencia uma valorização crescente da escuta na pesquisas.

Entretanto, a despeito dessa difusão da importância da dimensão auditiva, inclusive em propostas pedagógicas, é possível pensar que, talvez, nas práticas em creches e escolas de crianças pequenas, as questões de desenvolvimento musical nem sempre apareçam de modo articulado ao desenvolvimento infantil como um todo, por vezes correndo o risco de limitar o

¹ Na verdade, muitos outros educadores musicais assumiram a possibilidade de considerar a música uma forma de linguagem, fazendo uso ou não de teorias linguísticas como fundamento. Apenas para citar alguns: Penna (2012), Cummins (2013), Bernardes (2014), Schroeder (2014), Olivato e Martins (2022).



alcance das propostas². Nesse sentido, este trabalho, de natureza teórica, procura avançar o conhecimento especificamente com relação a esse aspecto, trazendo reflexões fundamentadas na psicologia histórico-cultural em busca de elucidar possíveis relações entre escuta, desenvolvimento infantil e aprendizagem musical. Essa perspectiva teórica concebe o desenvolvimento da criança como um processo integrado, de tal modo que não é possível analisar em profundidade uma aquisição em qualquer domínio sem articulá-la ao sistema psicológico maior do qual esse desenvolvimento específico faz parte, objetivo central neste texto.

Acreditamos que essas reflexões contribuam para que a apropriação das propostas de musicalização existentes e a criação de novas propostas possam ser feitas de maneira a considerar, de modo indissociável, aspectos musicais e aspectos do desenvolvimento humano. Iniciamos apresentando alguns pressupostos da perspectiva teórica assumida. Em seguida, trazemos reflexões sobre as relações entre música e língua e chegamos à centralidade da escuta nos processos de aprendizagem musical.

Desenvolvimento humano na psicologia histórico-cultural: pressupostos iniciais

A psicologia histórico-cultural foi formulada pelo psicólogo bielo-russo Lev S. Vigotski (Orsha, 1896 – Moscou, 1934) e seus colaboradores. De acordo com essa perspectiva, o ser humano se constitui como tal não apenas porque dispõe de uma carga genética específica, mas principalmente porque sua biologia, ao interagir com o meio (físico e social), propiciará a emergência de novas estruturas mentais tipicamente humanas. Dessa forma, embora tenhamos várias funções psicológicas em comum com outras espécies animais (as funções chamadas “inferiores” ou “naturais”), o que denominamos desenvolvimento psicológico especificamente humano (as funções psicológicas “superiores” ou “culturais”) está condicionado, por um lado, ao que o meio oferece como possibilidade e, por outro, ao modo como cada indivíduo reage a esse meio (Vigotski, 2018). Apenas as funções naturais, mesmo passando por fortes processos de amadurecimento, não seriam suficientes para explicar a complexidade psíquica a que potencialmente podemos chegar, embora sejam pressupostos para tal: *“as propriedades*

² Dado o objetivo teórico deste texto, não cabe aqui apresentar dados empíricos que corroborem essa afirmação. Por essa razão, temos o cuidado de colocá-la não como um fato, mas como uma hipótese possível. Fazemos a ressalva, porém, de que essa hipótese decorre de duas décadas de trabalho com estágios, pesquisas e projetos de extensão com música na educação de crianças pequenas.



naturais das crianças não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para a sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social” (Mukhina, 2022, p.41, grifos da autora). É, portanto, a imersão da criança em um determinado grupo cultural que permite a emergência de funções psicológicas tipicamente humanas.

Nessa linha de raciocínio, considerando a música uma forma de linguagem e a musicalidade uma potencialidade humana, podemos concluir que as funções psicológicas necessárias ao fazer musical, embora tenham raízes naturais, só se desenvolverão a partir do contato da criança com a “herança social” do seu grupo. Apenas os fatores maturacionais orgânicos não seriam suficientes para a emergência de uma musicalidade. Além disso, o fato de existirem diferentes sistemas musicais em grupos culturais distintos nos indica que essa musicalidade a ser constituída no indivíduo será tão diversa quanto as possibilidades musicais existentes.

Outro dado importante no desenvolvimento, de acordo com a psicologia vigotskiana, diz respeito ao fato de que, embora cada função psicológica cultural tenha sua identidade e um caminho específico de desenvolvimento, todo esse processo acontece de modo integrado em sistemas psicológicos (Vigotski, 2018), de tal modo que o surgimento ou avanço em uma função determinada provoca uma alteração em todo o sistema, afetando também outras funções. O autor denomina esse processo de “conexões interfuncionais” (Vigotski, 1998), ou seja, cada função surge e se desenvolve em relação a outras: “Assim, por exemplo, o fato de uma criança saber ou não falar afeta suas possibilidades não apenas em relação à própria linguagem verbal, mas também em relação à percepção, à memória, bem como ao modo como ela processará a música” (Nassif, 2025, p. 3). Justifica-se, assim, a necessidade de não dissociar o desenvolvimento musical de outros aspectos do desenvolvimento infantil.

Um dos pontos centrais na psicologia vigotskiana diz respeito à complexidade da relação meio/indivíduo no curso do desenvolvimento. Quando afirma que as possibilidades de desenvolvimento estão ligadas ao que o meio oferece, Vigotski não está assumindo uma posição determinista, pois, para o autor, tão importante quanto os elementos do meio oferecidos à criança é o modo como esta se apropriará deles. O conceito de *vivência* (tradução aproximada da palavra russa *perejivanie*), proposto por essa teoria, ilustra de modo paradigmático essa complexidade na relação meio/indivíduo. As *vivências* representam situações vividas nas quais o



meio objetivo é significado de uma maneira subjetiva, intensa e carregada de afetividade. De acordo com esse constructo teórico, as aquisições mais importantes no desenvolvimento de um indivíduo ocorrem através de *vivências*. Não são, portanto, quaisquer acontecimentos vividos que possuem esse potencial de desenvolvimento, mas apenas aqueles que se constituem em *perejivâncies*.

Lembrando que a noção de meio inclui também o meio social, Vigotski (2018) destaca, com relação a essa questão, a função do “Outro” como mediador social e sua responsabilidade para fomentar vivências significativas. Seja em ambientes familiares ou de ensino formal, as pessoas que convivem com a criança representam esse “Outro” e potencialmente podem intervir (positiva ou negativamente) nos seus processos de desenvolvimento. Dessa forma, docentes, mães, pais, cuidadoras/es de modo geral vão ser responsáveis, em grande medida, por provocar situações de aprendizagem que possam levar ao desenvolvimento das diversas funções psicológicas, entre as quais as funções diretamente ligadas à música.

Pensando especificamente no desenvolvimento musical, podemos inferir, por analogia, que não são quaisquer experiências com música que propiciarão a criação de novas estruturas mentais na criança, mas apenas aquelas dotadas de forte carga significativa e emotiva. É bem verdade que toda prática musical potencialmente pode gerar a aquisição de hábitos e habilidades musicais. Falamos aqui, entretanto, num sentido mais profundo de desenvolvimento efetivo, de reestruturação mental, ou seja, de alguma coisa que vai além da aquisição de uma habilidade mecânica, como reproduzir uma melodia cantando ou em um instrumento musical. Embora essas sejam atividades que possam levar a um desenvolvimento musical, não são garantia deste, pois, conforme vimos discutindo, para que se possa falar em desenvolvimento, é necessário que determinada aquisição de algum modo altere o sistema psicológico mais amplo no qual essa função está conectada. Nesse sentido, cantar uma melodia pode ser um ato mecânico, mas pode também servir de disparador de um processo mais profundo de desenvolvimento da afinação, percepção tonal e métrica, por exemplo. O caminho proposto pelo adulto e seguido pela criança, bem como suas dificuldades, gostos e interesses no momento, podem levar a um resultado ou a outro.

É importante ressaltar que a construção de situações musicais que potencialmente possam levar ao desenvolvimento não depende exclusivamente das pessoas envolvidas e mesmo da



situação tomada como um todo, mas também das características do objeto específico em questão, ou seja, da própria natureza da música enquanto uma forma de linguagem e sua função no desenvolvimento global da criança. Falaremos disso a seguir.

O papel da escuta na aquisição de linguagens: a língua e a música

Conforme já dito, as funções psicológicas culturais se constituem a partir da inserção da criança em um meio, o qual fornecerá os elementos e experiências necessários. Nesse processo, a criança vai aos poucos deixando de se relacionar com o mundo de modo direto (típico das funções naturais) e vai aprendendo a enxergar, compreender e atuar no ambiente que a cerca de um modo mediado. Os mediadores podem ser objetos físicos (chamados de “instrumentos”, para Vigotski, 1998a), sistemas simbólicos (entre os quais as várias formas de linguagem) ou outras pessoas (mediadores sociais). Em especial os mediadores simbólicos e sociais serão responsáveis por fazer com que a criança aprenda a ler o mundo e incorpore os sentidos e valores da sua cultura, condições para que alcance o desenvolvimento pleno de suas funções psicológicas culturais ou, nas palavras de Pino (2005), para que se humanize.

Entre as várias formas de linguagem com as quais a criança vai entrando em contato desde o nascimento, a linguagem verbal é considerada a mais importante do ponto de vista do desenvolvimento mental. A aquisição da língua materna vai tornar possível em dado momento a constituição do pensamento verbal, o qual será responsável, nessa perspectiva, pela possibilidade de um desenvolvimento complexo também de outras linguagens, em especial aquelas que demandam um alto grau de abstração. Entretanto, a língua não é a única (e nem a primeira) forma de linguagem da criança que cumpre as funções essenciais de interação social, comunicação e expressão. Muito antes de pronunciar a primeira palavra, um bebê já se comunica através do choro, de movimentos, expressões faciais e balbucios, por exemplo. Todavia, essa comunicação só é possível porque alguém interpreta essas expressões primeiras e vai construindo os significados em parceria com a criança. Só assim, em interações sociais, esses sons, gestos e movimentos irão se tornando efetivamente linguagens, uma vez que toda linguagem nasce obrigatoriamente de uma relação interindividual e pressupõe pelo menos um interlocutor (Volóshinov, 2017). Ademais, como um tipo de domínio que demanda a existência e, dialeticamente, permite o surgimento de



funções psicológicas superiores, toda forma de linguagem tem como ponto de partida necessário as relações sociais.

No caso específico da música, alguns trabalhos têm identificado suas raízes comuns com a linguagem verbal justamente nas primeiras manifestações vocais dos bebês em interação com mães, pais ou cuidadoras/es (Ilari, 2006; Parizzi, Rodrigues, 2020). Essas experimentações e trocas sonoras anunciam tanto os primórdios da língua quanto da música: “Língua e música são formas de comunicação mediadas por um conjunto de interações vocais em que é difícil estabelecer fronteiras” (Parizzi, Rodrigues, 2020, p. 56-57).

Nos seus estudos sobre as origens genéticas da linguagem verbal, Vigotski também reconhece uma fase pré-intelectual da mesma, momento em que a comunicação sonora instituída ainda não está articulada ao pensamento e, dessa forma, não ocorre com a finalidade de expressar ideias, mas com o objetivo principal de proporcionar alívio emocional e interação social (Vigotski, 2010). Temos aqui, então, um primeiro indício da importância da escuta na aquisição da língua, por um lado, e da música, por outro. Sendo ambas linguagens que se utilizam de sons e ocorrem ao longo de um intervalo de tempo, a escuta se converte na principal maneira de adquiri-las, torna-se uma condição *sine qua non* para que aquelas primeiras experimentações sonoras não desapareçam simplesmente, mas possam efetivamente se transformar seja em uma linguagem verbal articulada, seja em uma linguagem musical dentro de algum sistema. Ademais, trata-se de um processo necessariamente mediado por pessoas mais experientes do grupo cultural em que a criança vive. São esses mediadores sociais que vão não apenas interagir sonoramente com a criança em brincadeiras e situações diversas do cotidiano, mas também apresentá-la a diferentes universos musicais, auxiliando-a a significar as músicas ouvidas e incorporar, quase sempre de um modo assistemático, seus aspectos sintáticos.

Quando falamos de escuta nesse contexto, é importante destacar que não estamos nos referindo a um ato passivo, a crianças ouvindo quietas e paradas. Ao contrário, a escuta, nesses processos de apropriação da linguagem musical, é um ato no qual a criança se coloca numa posição de responsividade (Volóshinov, 2017) em relação ao que está sendo ouvido. A responsividade é um ato que permite inferir, com algum grau de precisão, que a criança está interagindo com o que foi ou está sendo ouvido, podendo ser manifestada através de um sorriso, um grito, um movimento ou mesmo apenas um olhar interessado.



Vimos que, para a psicologia histórico-cultural, tanto o meio físico quanto o social desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento. Esse fato afeta de maneira significativa especialmente a aquisição de linguagens. Uma característica importante do meio (entendido em *lato sensu*), para Vigotski (2018), é que ele fornece, desde os primeiros anos de vida de uma criança, o contato com formas mais elaboradas de desenvolvimento, as quais atuam como fontes desencadeadoras do processo e são denominadas “formas finais” pelo autor³. Assim, por exemplo, embora uma criança muito pequena (de um ou dois anos) só consiga proferir poucas palavras, desde o nascimento ela está em contato com uma linguagem altamente elaborada, a qual será responsável, em grande medida, pelo desenvolvimento posterior de uma fala também elaborada. Não é porque a criança ainda não é proficiente na língua que as pessoas adultas com as quais convive só se dirigem a ela em uma linguagem primitiva. Ao contrário, mesmo desde antes de nascer as mães já falam com suas filhas e filhos usando uma linguagem complexa. As vivências posteriores, após o nascimento, nas quais a linguagem verbal em toda sua completude semântica e complexidade sintática estará inserida sempre em situações significativas e afetivas, impulsionarão o desenvolvimento linguístico.

Podemos dizer que o mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento musical. Embora a criança na primeira infância só seja capaz de ter comportamentos musicais bastante rudimentares (cantar ou tocar fragmentos musicais, por exemplo), o contato com linguagens musicais estruturadas vai permitir que ela, gradativamente, vá internalizando essas formas mais elaboradas de música até o ponto de ser capaz de se expressar musicalmente também de uma forma mais completa e complexa. E mais uma vez reforça-se aqui a figura mediadora do adulto que domina e apresenta essa linguagem para a criança e a importância da escuta como desencadeadora dos processos de desenvolvimento musical. Não sendo capaz ainda de produzir música, é através da escuta que bebês e crianças muito pequenas absorverão aspectos semânticos e sintáticos da linguagem musical. Essa escuta, é sempre bom lembrar, precisará acontecer de maneiras especialmente cuidadosas, de modo que a criança crie um interesse e se coloque em uma posição ativa em relação à situação, sem a qual nenhum desenvolvimento se processará (Vigotski, 2018). Além disso, é importante que essa escuta seja diversificada e não se restrinja à chamada “música

³ A expressão indica que se trata de um tipo de elaboração complexa que é esperada ao final do desenvolvimento.



infantil” e muito menos a fragmentos e elementos musicais ou sonoros, práticas comuns quando se trata de musicalização de crianças pequenas. Nessa perspectiva, a falta de contato com as formas musicais mais elaboradas impedirá que a criança use o meio musical como fonte do seu próprio desenvolvimento, tal como faz com a língua materna.

Outro ponto a considerar no desenvolvimento infantil que reforça a centralidade da escuta diz respeito ao papel da imitação. Vigotski (2021), em uma das partes mais conhecidas de sua teoria, reconhecia dois tipos de desenvolvimento na criança: efetivo ou real (indicado através de atividades que a criança consegue realizar sozinha) e próximo ou iminente (identificado por atividades que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas e, muito provavelmente, conseguirá fazer sozinha em breve). Segundo o autor, a zona de desenvolvimento iminente representa o espaço no qual certas funções psicológicas ainda não se consolidaram, mas estão em processo bastante adiantado e, por essa razão, aparecem quando a criança está sob assitência e desaparecem quando a criança está por sua própria conta. Ainda de acordo com essa perspectiva, a imitação é o principal processo de aprendizagem de crianças pequenas, pois quando consegue imitar algo (cantar uma melodia ou reproduzir um ritmo, por exemplo), significa que essa aquisição está na zona de desenvolvimento iminente dessa criança e, sob estímulo, rapidamente poderá passar a um desenvolvimento efetivo. A imitação musical, portanto, longe de ser um ato mecânico, é essencial ao processo de musicalização de crianças muito pequenas e pode ser trabalhada através de escutas mediadas. Atividades como andar no pulso ou acompanhar uma melodia com um instrumento de percussão, por exemplo, geralmente se iniciam tendo a educadora como referência a ser imitada e, numa segunda etapa, podem ser realizadas sozinhas pelas crianças.

Um último aspecto a considerar com relação à importância da escuta diz respeito aos processos de criação, tão fundamentais quando se trata de musicalização. Esse foi um tema bastante desenvolvido por Vigotski (2009). Para o autor, a possibilidade de criar algo está diretamente ligada à imaginação, uma das funções psicológicas mais essenciais ao ser humano, que, por sua vez, está ligada à memória. Todo processo de criação de algo (não apenas artístico) envolve o acionamento de materiais armazenados na memória através de experiências anteriores e que serão recombinações, possibilitando o surgimento do novo. Temos sempre nos processos criativos, então, um ciclo que se inicia com vivências que alimentam a memória, a qual será



trazida, de modo consciente ou não, à imaginação para que esta faça sua parte, ou seja, consiga manipular esses materiais criando algo novo. Antes que esse ciclo possa acontecer de modo completo, contudo, a criança passa por uma fase intermediária em que os processos de criação são praticamente a reprodução do que já foi vivenciado, ou seja, a memória é trazida à imaginação de um modo mais reprodutivista do que propriamente criativo. A primeira infância representa, do ponto de vista do desenvolvimento, o predomínio da percepção sobre outras funções (Vigotski, 2018) e, portanto, do momento presente. No final dessa fase, porém, temos um período de transição para o predomínio da memória, que será a função mais importante na fase seguinte (3 a 6 anos, aproximadamente). O contato intenso com a escuta de sons e músicas nesse momento de transição poderá proporcionar o início da criação de um acervo de referências que serão fundamentais nos processos criativos da fase seguinte, mais uma razão para privilegiar as atividades de escuta. Contrariando posicionamentos teóricos que defendem uma suposta criatividade espontânea da criança, para Vigotski quanto mais experiências vivenciadas, maior a capacidade criativa do ser humano. Quanto mais músicas vivenciadas ativamente, portanto, maiores as possibilidades criativas com música.

Considerações Finais

Neste trabalho procuramos articular o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida a aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, com foco na questão da escuta. Partindo de alguns pressupostos gerais sobre o desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural, foram apresentadas em seguida analogias e homologias possíveis entre a música e a linguagem verbal em seus processos de aprendizagem. Considerando suas origens comuns nas primeiras manifestações sonoras da criança, seu uso dos materiais sonoros e seus modos análogos de funcionamento, foi possível estabelecer paralelos entre as formas de aquisição da língua e da música com relação à primazia de escutas ativas e afetivas sobre outros fazeres linguísticos e musicais, sobretudo na primeira infância. Essa forma de entender o desenvolvimento dialoga com algumas teorias recentes sobre aprendizagem musical, as quais também tomam como ponto de partida analogias entre linguagem verbal e música, como, por exemplo, Swanwick (2003) e Gordon (2000) e acabam chegando, por caminhos epistemológicos distintos, a conclusões semelhantes sobre o que deve ser privilegiado nos processos de aquisição da musicalidade.



Entre as questões do desenvolvimento relevantes na perspectiva teórica assumida que contribuem para a discussão em foco no trabalho, foram destacados o papel da imitação na aprendizagem, a importância da construção de um repertório de referências sonoras e musicais para potencializar processos criativos e a relevância do contato com formas musicais diversificadas e complexas desde os primeiros anos de vida para promoção do desenvolvimento. Embora algumas dessas questões já possam ter sido objeto de atenção nas pesquisas em educação musical a partir de diferentes bases, a proposta deste trabalho foi apresentar as contribuições específicas da psicologia vigotskiana, articulando o problema da escuta a aspectos do desenvolvimento.

Esperamos que esse tipo de estudo contribua para ampliar as possibilidades de fundamentação teórica para a educação musical de modo a trazer consciência para práticas pedagógicas que podem muitas vezes estar sendo propostas de modo interessante, porém sem uma reflexão mais profunda quanto às suas consequências para o desenvolvimento global e musical das crianças pequenas.

Referências

ADDESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. *Revista da Abem*. Londrina, V. 20, N. 27, 21-30, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/157> Acesso em: 05 jun. 2025.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*. V. 6, 73-85, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/444> Acesso em: 05 jun. 2025.

CUMMINS, Fred. Joint speech: the missing link between speech and music. *Percepta*. Curitiba, V. 1, N. 1, 17-32, 2013. Disponível em: <https://www.abcofmus.com/journals/index.php/percepta/article/view/96> Acesso em: 05 jun. 2025.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. “Uma borboleta nas teclas do piano”: significado e desenvolvimento musicais. In: ILARI, Beatriz, BROOKS, Angelita (Orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013. 11-36.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*. V. 13, N. 21. 5-41, dez. 2002.

GORDON, Edwin E. *Teoria da aprendizagem musical*. Tradução Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.



ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2016. 271-302.

LERMA-ARREGOCÉS, Daniela. Los tipos de interacción musical in el contexto familiar y cotidiano. La relación musical de Bruna y sus padres. *Epistemus*. La Plata, V. 11 N. 1, 2023. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/727/7273817007/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

MIÃO, Cícero Rodarte; LIMA, Sonia Regina Albano. O desenvolvimento musical de bebês de zero a dois anos em aulas de música em escolas públicas. *Epistemus*. La Plata, V. 11, N. 1, 2023. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/727/7273817004/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução Claudia Berliner. 2ª Edição. São Paulo: WMF Martins, 2022.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Desenvolvimento e aprendizagem musical: em foco a formação do pensamento conceitual sob a ótica de Vigotski. *Percepta*. Curitiba, V. 13, 1-23, 2025. Disponível em: <https://www.abcoamus.com/journals/index.php/percepta/article/view/198> (acesso em 20 set. 2025).

OLIVATO, Juliana Abra; MARTINS, Margarida Alves. Linguagem escrita e linguagem musical: relações entre as concepções precoces de aprendizagem das crianças. *Percepta*. Curitiba, V. 10. N. 1, 11-22, 2014. Disponível em: <https://www.abcoamus.com/journals/index.php/percepta/article/view/132>
Acesso em: 05 jun. 2025.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. *O bebê e a música*. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A prática dialogal em educação musical: compreender e criar música na infância. *Educação*. Batatais, V. 6, N. 2, 163-180, jul./dez. 2016.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Helena; ARRAIS, Nuno; RODRIGUES, Paulo Maria. Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In: ILARI, Beatriz, BROOKS, Angelita (Orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 2013. 37-68.



SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. A música na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da Abem*. V. 17, N. 21, 44-52, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/235> Acesso em: 05 jun. 2025.

SILVA, Dalila Mayara; PARIZZI, Betânia. O desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida: um estudo exploratório. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 26, 2016, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4358/public/4358-14248-1-PB.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da Abem*. Porto Alegre, V.20, 79-88, set. 2008. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/251> Acesso em: 05 jun. 2025.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Tradução Marcel Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes: 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª Edição. São Paulo: WMF Marins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Sete aulas de Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VILARINHO, Fabiana de Freitas Ângulo; RUAS, José Jarbas. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. *Opus*, V. 25, N. 3, 357-382, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2516> Acesso em: 05 jun. 2025.



VILLALBA, Juliana Muniz; NASSIF, Silvia Cordeiro. Desconstruindo barreiras: o que Gordon e Vigotski nos ensinam sobre o aprendizado musical na primeira infância. *Revista da Abem*. V. 33, N. 1, 1-25, 2025. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1422> (acesso em 20 set. 2025).

VOLÓSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Mediação materna e as primeiras escutas musicais dos bebês

Simpósio

GTE08 – Educação Musical na Infância

Fernanda Peres Gilberti
Universidade Estadual de Campinas
fpgilberti@gmail.com

Resumo: Neste trabalho propomos uma reflexão sobre as primeiras escutas musicais dos bebês a partir da mediação afetiva materna, apresentando um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a influência afetiva da relação entre a mãe e o bebê na mediação musical no primeiro ano de vida. Com base nos pressupostos teóricos propostos por Wallon e Vigotski, neste estudo abordaremos a relação entre a dimensão afetiva e motora nas primeiras experiências musicais do bebê para em seguida refletir sobre o papel das relações humanas na vivência musical a partir da relação entre a mãe e o bebê. Os estudos desenvolvidos até o momento destacam a natureza afetiva e o papel da motricidade nos processos de aprendizado musical, bem como a centralidade da mediação materna ou de pessoas afetivamente próximas como aspectos significativos nas primeiras vivências musicais e, logo, nas relações que o bebê estabelecerá com a música a partir dessas primeiras escutas musicais.

Palavras-chave: escuta musical; primeira infância; Wallon.

Introdução

O processo de aprendizado musical na infância se inicia muito antes da primeira aula música da criança. A música está presente como parte do cotidiano dos bebês em diversas culturas ao longo da história (Trehub, 2002). O hábito de cantar e fazer brincadeiras sonoras com o bebê em situações cotidianas possibilita o contato com a linguagem musical em um ambiente familiar através de interações afetivas com a mãe e pessoas próximas do convívio da criança.

Nesse contexto, a relação materna tem um papel central no desenvolvimento global e musical do bebê. A relação de vínculo afetivo entre a mãe e o bebê é imprescindível não só para sobrevivência da criança, garantindo o atendimento de suas necessidades básicas, mas também para a integração sociocultural da criança. Assim, as primeiras vivências musicais com a mãe pontuadas por cantigas, acalantos e brincadeiras sonoras tornam-se fundamentais na constituição da experiência de escuta do bebê.



Ainda durante a gestação, estudos mostram que a partir do momento em que a audição já está desenvolvida, o bebê já começa a perceber seu universo sonoro, o que corresponde não somente aos sons fisiológicos do corpo da mãe, mas também às sonoridades do seu ambiente e à música (Ilari, 2002). Após o nascimento, as possibilidades de interação e escuta acompanham o desenvolvimento da criança, permitindo gradativamente uma ampliação da percepção e da produção sonora do bebê.

Nesse sentido, conforme colocado por Nassif neste simpósio, destacamos a articulação entre a escuta, o desenvolvimento infantil e a aprendizagem musical como um processo integrado. Considerando a relevância das primeiras experiências de contato com a música nos processos de musicalização, torna-se fundamental compreender como se dão as vivências musicais do bebê.

Sendo assim, apresentamos neste estudo o recorte de um doutorado em andamento que tem como objetivo investigar a influência da dimensão afetiva da relação entre a mãe e o bebê na mediação musical no primeiro ano de vida. Tendo como base o referencial teórico proposto pelas abordagens de Lev. S. Vigotski e Henri Wallon, a pesquisa foi organizada em duas etapas principais. A primeira etapa envolveu estudos sobre o papel da relação social materna e da afetividade no aprendizado e desenvolvimento musical do bebê. A etapa seguinte compreendeu a realização de um estudo com observação participante da pesquisadora, incluindo entrevistas e a realização de uma oficina de música com um grupo de mães de bebês de até doze meses de idade. A oficina teve como finalidade a proposta de vivências e o compartilhamento de experiências sonoro-musicais com o grupo formado. Contando com doze encontros ao todo, a oficina foi realizada como curso de extensão gratuito na área de música em uma universidade pública.

Contribuindo para a reflexão sobre as funções do meio social na relação dos bebês com a música, na segunda etapa visamos a coleta de dados para a pesquisa a partir da observação de uma situação de interação musical entre mães e bebês, e também de diálogos e entrevistas com as mães participantes. Os dados obtidos foram organizados nas seguintes categorias: a relação da mãe com a linguagem musical, a mediação musical com o bebê, percepções da relação do bebê com a música e a função da música de acordo com o grupo de mães e bebês. A pesquisa encontra-se neste momento na fase de análises e discussões finais com base nos estudos teóricos desenvolvidos.



Desse modo, com base nas perspectivas teóricas propostas por Wallon e Vigotski, discutiremos neste trabalho questões relacionadas a aspectos do desenvolvimento humano, destacando a relação da afetividade e da motricidade envolvida nas primeiras experiências do bebê, para em seguida abordar a mediação materna nas vivências musicais.

Esperamos que essa discussão traga contribuições para se pensar os processos de escuta e aprendizado musical, possibilitando uma compreensão mais ampla de sua articulação com as relações sociais e a dimensão afetiva no desenvolvimento global da criança.

Desenvolvimento humano e interações musicais

Assim como Vigotski (2007, 2010), Wallon (2007) destaca a relação entre o indivíduo e o meio físico e social como uma condição fundamental para o desenvolvimento humano. Segundo Wallon, a afetividade e a motricidade estão diretamente ligadas à interação e à comunicação do bebê com o mundo e, logo, a todo o desenvolvimento durante o primeiro ano de vida.

Ao estudar o desenvolvimento psicológico da criança, Wallon (2007) busca compreender o processo de constituição humana através de uma abordagem integral da pessoa. Assim, a psicogênese humana que elabora nessa perspectiva tem como base a relação dialética entre afetividade, motricidade e cognição. Esses três campos funcionais conjuntamente correspondem à pessoa, que representa um quarto campo. Destacando o funcionamento integrado e a interferência mútua entre os campos funcionais no processo de desenvolvimento, Wallon pontua o predomínio alternado entre afetividade e cognição a cada estágio do desenvolvimento. Nesse sentido, evidencia a integração contínua entre os campos funcionais, através da qual os impactos e os avanços em cada campo interferem uns nos outros de modo integrado. Assim, nessa perspectiva não é possível pensarmos no desenvolvimento a partir de aspectos isolados, como avanços cognitivos dissociados de fatores afetivos ou motores, mas somente a partir da integração entre os campos funcionais como um todo.

Na sucessão de estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase [...] Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (Galvão, 2000, p.45).



Em relação ao desenvolvimento musical da criança, podemos pensar que este não poderia estar ligado a uma compreensão puramente intelectual da música, mas também depende de fatores afetivos e motores. Por exemplo, podemos pensar naquelas brincadeiras musicais de cavalinho com o bebê nas pernas, em que se faz o movimento de galope cantando uma música desta temática (como “Garibaldi”) ou imitando o som da cavalgada. O movimento do galope, a sensação de euforia ou expectativa, o vínculo afetivo com a pessoa que interage com o bebê, entre outros aspectos da situação, compõem conjuntamente todo um contexto de escuta musical do bebê. Sendo assim, nessa abordagem não faria sentido a ideia de uma experiência musical do bebê puramente auditiva, mas de uma interação musical constituída a partir relações afetivas, motoras e cognitivas com a música.

No caso dessa música de cavalgada, destacamos o aspecto rítmico e a variação de andamentos como elementos musicais que se associam ao movimento corporal com o bebê. O ritmo do galope realizado pela movimentação das pernas é vivenciado de forma ativa pelos bebês, que nos encontros da oficina desta pesquisa apresentaram reações de entusiasmo através do olhar, de sorrisos e gritos, além de movimentações dos braços nos momentos de parada da canção, demonstrando interesse pela continuidade da interação musical. Outro elemento que pode ser explorado é a variação de andamentos da música (lento- moderado- rápido), que acompanhada por pequenas modificações na letra cantada, possibilita a experimentação de mudanças na associação entre a velocidade e o movimento corporal realizado.

Segundo a perspectiva proposta por Wallon, o primeiro ano de vida é marcado pela passagem de um estado inicial de total indiferenciação do bebê com as pessoas, objetos e situações de seu ambiente para uma gradativa conscientização do “eu corporal” e do “eu psíquico” diferenciado do meio (Galvão, 2000). Este período, correspondente ao estágio impulsivo-emocional, é caracterizado pelo predomínio da dimensão afetiva.

Nessa fase, a interação do bebê com o mundo se dá através de uma intensa comunicação afetiva, baseada em componentes corporais e expressivos. A movimentação do corpo, os gestos, o choro, o riso e as expressões faciais do bebê, bem como a voz, o olhar, o toque e os movimentos da mãe ao ninar ou brincar com o bebê permitirão o estabelecimento de um campo comunicativo entre a mãe e o bebê. Essas interações serão fundamentais para o desenvolvimento da criança,



possibilitando que ela gradualmente estabeleça associações entre os seus atos e as respostas do ambiente, tornando suas reações cada vez mais intencionais.

Wallon (2007) vincula as emoções com a função tônica ou postural ao analisar o movimento. Segundo o autor, a relação entre as emoções e a modulação das posturas, gestos e expressões corporais está ligada à função tônica, responsável pela regulação da variação no grau de tensão ou tônus muscular. Funcionando nesse estágio de forma integrada, os estados afetivos resultam em movimentos expressivos como mímicas faciais e posturas corporais. Conforme aponta Galvão “a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva” (Galvão, 2000, p.70). Assim, o desenvolvimento motor do bebê se relaciona com a interação e a expressividade de caráter essencialmente afetivo neste momento, dando suporte também aos avanços e às primeiras manifestações no campo cognitivo.

Os movimentos do bebê, inicialmente relacionados à expressão de estados de bem-estar ou mal-estar, à medida que são interpretados pelo outro adquirem significação. Desse modo, a partir da interação social e da maturação dos sistemas nervoso e motor, gradualmente o gesto se reveste de significação, modificando as possibilidades de relação do bebê com o mundo (Galvão, 2000, p.70).

Podemos pensar então que a escuta musical no primeiro ano de vida está ligada à forma de interação do bebê, como ele percebe e se expressa nas situações musicais vivenciadas. As experiências musicais do bebê estão relacionadas a um tipo de percepção e expressão características desse período, constituídas pela articulação de dimensões sensoriais (como a visão, o tato e a audição), motoras, corporais, afetivas e cognitivas. Nesse contexto, diversos elementos dessas experiências adquirem importância, como pessoas, objetos, lugares, sonoridades e situações, caracterizando uma relação sincrética do bebê com o meio.

Essa forma de associação e união de diferentes aspectos das experiências vivenciadas pela criança é definida como sincretismo, conforme pontua Galvão (2000, p.81): "no sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal". Sendo assim, podemos pensar que a escuta musical pode ser potencializada em propostas que considerem o caráter sincrético e a relação entre aspectos afetivos e motores na forma do bebê vivenciar e significar a música.



Interações musicais que explorem a sensibilização de diferentes partes do corpo, como brincadeiras de contar dedinhos das mãos ou dos pés, podem articular diferentes aspectos da percepção do bebê. Na parlenda “Mindinho, seu vizinho”, o toque sequenciado em cada dedinho da criança une o aspecto sonoro da fala ritmada e a sensorialidade corporal, criando também a expectativa da passagem de um dedo para o outro junto com o olhar e a sensação final de cócegas. Assim, o bebê pode vivenciar corporalmente elementos musicais como a regularidade do pulso ao tocar cada dedinho junto com o ritmo próprio da articulação das palavras na parlenda.

A mediação materna nessas primeiras interações musicais e sonoras associa diversos elementos do contexto dessa vivência. Considerando a articulação entre esses aspectos na constituição das primeiras experiências de escuta, destacamos que os elementos em si não são capazes de garantir situações de aprendizado. Como colocado anteriormente por Nassif neste simpósio, as vivências, como experiências intensas, dotadas de forte carga significativa e afetiva, estão ligadas às aquisições relevantes, o que torna as relações sociais centrais no desenvolvimento do indivíduo.

Afetividade e mediação materna

Nessa perspectiva, a mediação materna (ou de pessoas afetivamente mais próximas do convívio do bebê, como pai, avós, irmãos e cuidadores) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global e musical da criança. Assim como Wallon (2007), Vigotski (2007, 2010) compreende na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento como um processo no qual cada indivíduo se constitui socioculturalmente através da interação com o meio, destacando nesse processo a mediação social e a dimensão afetiva. Considerando que o contato com o mundo é essencialmente mediado, ou seja, não acontece de forma direta, é pela interação com outros indivíduos e sistemas simbólicos que se torna possível a aquisição das formas culturais de funcionamento de cada grupo, como a linguagem e a música. Dessa maneira, a apreensão de significados culturais como a linguagem musical está diretamente ligada à interação do indivíduo com o meio social e físico.

Nesse sentido, Vigotski e Wallon abordam a constituição humana em uma perspectiva que compreende a relação entre aspectos afetivos, corporais e cognitivos como dimensões integradas no processo de aprendizado e desenvolvimento humano. Desse modo, contrariam o pensamento



dualista que propõe a separação entre razão e emoção privilegiando o domínio da racionalidade. No caso do aprendizado musical dos bebês, considerando a relevância da dimensão afetiva no primeiro ano de vida ressaltada por Wallon (2007), a mediação materna se encontra diretamente ligada aos sentidos e relações que o bebê estabelecerá a partir de suas vivências musicais.

A relação do bebê com a mãe caracteriza-se por um forte vínculo afetivo, sendo imprescindível tanto para a sobrevivência, através dos cuidados com a saúde e bem-estar, quanto para a integração sociocultural através da comunicação e da interação com o recém-nascido. A esse respeito Wallon afirma: "Este início do ser humano pelo estágio afetivo ou emocional, que aliás corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intuições para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade" (Wallon, 2015, p.120).

Nesse contexto, os primeiros contatos cotidianos do bebê com a linguagem musical mediados pela relação materna têm um papel essencial. As primeiras comunicações entre a mãe e o bebê começam a se estabelecer a partir de respostas às manifestações do bebê, imitações e interpretações dos atos expressivos um do outro. Por um lado, a mãe procura interagir de acordo com o modo de expressão do bebê, reagindo e conferindo significados às suas manifestações. De outro lado, há o bebê que se coloca ativamente nesse diálogo e tenta reproduzir as expressões e vocalizações maternas, o que torna essas interações essenciais para o desenvolvimento da percepção e expressão da criança (Filipak; Ilari, 2005). Essas explorações vão se complexificando, permitindo que a realização de canções, brincadeiras sonoras e parlendas se configure como um espaço de compartilhamento e experiências sonoro-musicais entre a mãe e o bebê.

A dimensão afetiva envolvida nessas experiências de escuta musical através do vínculo materno confere um grande potencial de desenvolvimento musical a essas situações, influenciando diretamente as relações que o bebê estabelecerá com a música.

Vigotski (2007) relaciona a aprendizagem ao processo de internalização, caracterizando este como a passagem das vivências de um plano social (interpessoal) para um plano individual e subjetivo (intrapsicológico), conforme define a seguir:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 2007, p.103).



Nesse sentido, a mediação materna adquire um papel fundamental na internalização da linguagem musical a partir das primeiras vivências com música do bebê. Conforme ressalta Pino (2005, p.66), “o desenvolvimento humano passa, necessariamente pelo Outro”, pontuando assim a natureza social do processo de desenvolvimento do ser humano, no qual as relações sociais são fundamentais.

Sendo assim, considerando a centralidade da afetividade no primeiro ano de vida e das relações sociais nos processos de aprendizado e desenvolvimento, acreditamos que a escuta musical em situações que privilegiem a mediação materna e afetiva pode se constituir como uma proposta significativa.

Apresentamos como um breve exemplo uma atividade com a música *A Dona Aranha*, que foi realizada na oficina desta pesquisa. O grupo de mães demonstrou grande receptividade e também uma relação muito positiva com essa canção, ligada não só a um repertório familiar como também a memórias da infância. Associando movimentos com estímulos sensoriais de acordo com a letra, foram exploradas diferentes formas de realização a partir dessa música afetivamente marcante para o grupo. Com o bebê no colo, uma possibilidade foi explorar movimentos mais amplos, como a passagem de um plano mais baixo (no chão) para outro mais alto (com o adulto em pé) acompanhando a canção através da elevação corporal, trazendo a relação entre a movimentação e a melodia cantada. As mães subiam gradualmente o corpo ao cantar “a dona aranha subiu pela parede”, realizando em seguida o movimento de descida em “veio a chuva forte e a derrubou”, prosseguindo com esse acompanhamento corporal no restante da música.

Outra ideia foi também acrescentar um objeto nesta associação entre música e movimento como, por exemplo, uma bolinha de pom pom. Explorando agora outro tipo de movimentação, com maior proximidade da criança, enquanto cantamos podemos representar com uma bolinha de pom pom a subida da aranha no corpo do bebê, seguida pela queda e movimentos sugeridos na música. Dessa maneira, acrescentamos um estímulo visual e tátil na relação inicial entre o movimento e a canção. De modo complementar, o movimento de cair da aranha pode ser representado por uma sonoridade como um glissando vocal ou em um instrumento, por exemplo, constituindo-se assim como outra possibilidade de interação musical a partir desta canção. Assim, ao considerar o potencial afetivo envolvido na mediação materna podemos pensar em propostas



acessíveis, utilizando materiais simples, estimulando a interação corporal e o vínculo com o bebê através da música.

O momento de relaxamento do bebê, seja como preparação para o sono ou após atividades mais agitadas, também pode ser associado a uma escuta mediada pelo vínculo afetivo materno. Quando a mãe canta uma canção de ninar para seu bebê adormecer, por exemplo, ela fará uma seleção de um tipo de repertório, terá um tipo de articulação sonora e de intensidade vocal, junto com o canto terá um ritmo de movimentação corporal, um jeito próprio de acomodar e olhar para o bebê em seu colo entre outros aspectos. O bebê, por sua vez, poderá tranquilizar seus movimentos se acalmando gradualmente ou poderá responder chorando. Além dos elementos sonoros, todo o contexto dessa situação envolvendo aspectos como a frequência, o lugar, o vínculo com as pessoas entre outros, criarão um contexto único de escuta musical marcado pelos vínculos afetivos da experiência musical do bebê com a mãe. Sendo assim, não é possível tomar apenas determinados aspectos musicais ou experiências de modo isolado nas vivências, conforme pontua Vigotski a respeito:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p.682).

Nesse contexto, a escuta musical no primeiro ano de vida está diretamente ligada às interações cotidianas do bebê com a música. Ao refletirmos sobre o desenvolvimento humano nessa abordagem, a afetividade e a relação com o outro se colocam como aspectos fundamentais, pois todo processo de aprendizado e constituição humana está condicionado à mediação social e afetiva. Sendo assim, a mediação materna e a forma de interação do bebê com o mundo adquirem um papel fundamental, influenciando a qualidade afetiva das relações que se estabelecerão entre o bebê e a música a partir de suas primeiras vivências com a linguagem musical.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre a escuta musical no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, torna-se imprescindível a abordagem das relações entre escuta, desenvolvimento infantil e



aprendizagem musical como um processo integrado. Nesse contexto, as perspectivas teóricas proposta por Wallon e Vigotski evidenciam a centralidade das dimensões sociais e afetivas nas vivências dos bebês, possibilitando uma compreensão mais ampla do processo de aprendizado musical para além da dimensão cognitiva. Considerando o papel da mediação materna e da afetividade como aspectos fundamentais no modo do bebê vivenciar e conferir significado à suas primeiras experiências musicais, podemos pensar que a escuta musical pode ser potencializada em propostas que considerem essas relações nas formas do bebê vivenciar e significar a música. Assim, esperamos que essa discussão contribua para refletirmos sobre os processos de escuta e aprendizado musical, permitindo uma compreensão mais abrangente do processo de desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida.

Referências

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, v. 10, n. 7, p. 83-90, 2002. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/435>>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

TREHUB, S. E. Mothers are musical mentors. *Zero to Three*, v.23, n.1, 2002, p. 19-22. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/312988341 Mothers are musical mentors](https://www.researchgate.net/publication/312988341_Mothers_are_musical_mentors)>. Acesso em: 02 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª Edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução: C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Três dimensões da escuta musical na primeira infância: articulações a partir da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon

Simpósio

GTE08 – Educação Musical na Infância

Juliana Muniz Villalba
Universidade Estadual de Campinas
julianamunizvillalba@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a escuta musical da criança pequena a partir de articulações com a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM), de Edwin Gordon. Compreendida como um processo ativo, sensível e relacional, a escuta é apresentada como base para o desenvolvimento da musicalidade e como postura pedagógica fundamental. São discutidas três dimensões interdependentes da escuta na primeira infância: o movimento, a diversidade e o vínculo. O movimento é abordado como linguagem fundante da musicalidade, a diversidade diz respeito à importância de repertórios variados e recorrentes, que ampliam e favorecem a audição, enquanto o vínculo é apresentado como condição para que a criança se engaje de forma significativa nas experiências sonoras. A partir dessas três dimensões, o artigo defende práticas musicais que respeitem os tempos da infância, valorizem a experimentação e reconheçam a criança pequena como sujeito musical desde o início da vida.

Palavras-chave: escuta; primeira infância; Teoria de Aprendizagem Musical.

Introdução

A musicalidade pode ser compreendida como uma potencialidade humana para a expressão e compreensão musical, que se manifesta desde muito cedo na vida das crianças (Ilari, 2006; Gordon, 2013; Trevarthen, 2019). Balbucios melódicos, inflexões vocais e movimentos corporais presentes nas interações afetivas revelam a possibilidade do desenvolvimento de linguagens orais e aurais, como a fala e a música. Segundo Gordon (2013), todas as pessoas nascem com algum nível de aptidão musical, entendida a potencialidade para aprender música, que se desenvolve por meio de experiências sonoras significativas, mediadas por pessoas de referência afetiva e pela cultura que as cerca. Nesse processo, o papel das famílias e cuidadoras(es) é central, pois são elas(es) que oferecem, desde antes do nascimento, práticas



como cantigas de ninar, improvisações e danças, que criam vínculos, alimentam o vocabulário de escuta e ampliam o repertório da criança. À medida que as relações se expandem, essas vivências encontram continuidade em diferentes contextos (formais, não formais e informais⁴) todos com potencial de promover musicalização. No entanto, quando contextos formais e não formais são planejados com intencionalidade pedagógica, eles se tornam ainda mais potentes, promovendo o acesso equitativo ao desenvolvimento musical e respeitando as necessidades singulares de cada criança.

Apesar da crescente valorização da música na primeira infância, ainda é comum que propostas voltadas a crianças pequenas⁵ sejam reduzidas à recreação, especialmente em contextos nos quais o entretenimento é priorizado em detrimento de experiências que favoreçam a construção da linguagem musical (Villalba, 2024). O problema, nesse cenário, não reside no ato de entreter em si (que pode ser válido em determinados contextos), mas na ausência de um planejamento intencional, com objetivos musicais claros e fundamentação no desenvolvimento integral e na musicalidade própria das crianças pequenas. Planejar para essa etapa exige abandonar modelos engessados (como manter crianças sentadas em roda durante toda a aula ou exigir “silêncio absoluto” durante a escuta), que desconsideram a natureza exploratória e relacional da escuta nessa fase do desenvolvimento, e reconhecer na ludicidade, no vínculo, nas expressões corporais, gestuais e vocais formas legítimas de participação e compreensão musical.

A necessidade de um planejamento musical sensível às especificidades da escuta infantil torna-se evidente quando se compreende, à luz da Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, 2012; Gordon, 2013), que a escuta é a base para o desenvolvimento da audição, entendido como o processo de compreensão musical que envolve escutar e atribuir sentido à música internamente, mesmo na ausência do som. Isso implica que o planejamento pedagógico deve considerar não apenas os objetivos musicais (repertório, padrões tonais e rítmicos, e habilidades como escuta ativa e exploração vocal), mas também a forma como as experiências são mediadas:

⁴ Este trabalho considera que a educação formal acontece em instituições escolares, com intencionalidade pedagógica clara e, muitas vezes, certificação; a não formal ocorre em espaços organizados, como oficinas em centros culturais e projetos sociais, também com objetivos pedagógicos, mas fora do sistema escolar; e já a educação informal, surge de interações cotidianas, sem planejamento, como as brincadeiras em casa ou as trocas espontâneas entre amigas(os) (Santos; Oliveira, 2017).

⁵ Neste artigo, considera-se como crianças pequenas aquelas que se encontram entre 1 ano e meio e 3 anos de idade, de acordo com o desenvolvimento psicológico típico. Trata-se de uma fase que está dentro do que Vigotski denomina de 'primeira infância' (Vigotski, 2021, p. 209).



o tempo de exposição, as possibilidades de experimentação, a repetição significativa e a qualidade da conexão estabelecida com as crianças. Nesse sentido, escutar é tanto um caminho de aprendizagem para a criança quanto uma postura pedagógica essencial das(os) educadoras(es), que precisam se atentar às expressões infantis para ajustar suas mediações com sensibilidade. Escutar torna-se um ato dialético que reconhece a criança pequena como sujeito musical ativo e transforma o planejamento em um gesto de escuta.

Levando em consideração os inúmeros deveres dos educadores musicais, é ingênuo pensar que, sem algum tipo de planejamento, eles consigam se atentar a todas as variedades de estímulos necessários para conduzir a aula de música, observar o desenvolvimento individual e do grupo, guiar o desenvolvimento da audição e da autonomia no fazer musical das crianças, gerenciar conflitos que acontecem na sala de aula e ainda ter em mente quais serão os próximos passos para as próximas aulas... Ainda mais no cenário mais recorrente, no qual educadores musicais atuam em diversas turmas de faixas etárias diferentes que requerem diferentes estímulos (Villalba, 2024, p.21).

Diante dessas reflexões, este texto propõe aprofundar a compreensão sobre a escuta na primeira infância a partir da Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon, articulando-a com o planejamento de experiências do cotidiano educativo de crianças pequenas em contextos formais e não formais. O objetivo é ampliar o olhar sobre o que significa escutar musicalmente na infância, compreendendo a escuta como base para o desenvolvimento musical, bem como uma potente ferramenta pedagógica na construção de experiências significativas. Ao longo do texto, serão apresentadas três dimensões da escuta na primeira infância, acompanhadas de inspirações práticas que possam aproximar as(os) leitoras(es) da realidade da primeira infância em contextos educacionais musicais.

1ª Dimensão da escuta: movimento

A escuta, principalmente na primeira infância, não é um ato passivo, mas sim um processo ativo e exploratório que envolve todo o corpo da criança. É por meio dessa escuta integral que se forma um repertório interno de padrões sonoros (o vocabulário de escuta) continuamente enriquecido pelas interações com modelos musicais culturalmente situados e com aquisição similar ao aprendizado da língua materna (Gordon, 2013; Schroeder, 2014). O vocabulário de escuta é considerado pela TAM a base para os demais vocabulários musicais: de performance,



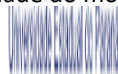
audiação, leitura e escrita musical (Gordon, 2012, p.80), o que reforça sua centralidade no aprendizado musical.

Pesquisas demonstram que o movimento é uma linguagem expressiva primordial neste período da vida, articulando-se com o brincar como forma de vivenciar o mundo (Collins, 2021; Cunha et al, 2015; Gordon, 2013; Ilari, 2006). Por isso, o movimento é um elemento de mediação da escuta e da criação de significados sonoros, funcionando como elo entre percepção sonora e internalização dos elementos musicais. Cunha et al (2015) ainda afirmam que movimento e corpo são inseparáveis da prática musical, e Gordon (2013) destaca que o movimento não apenas complementa a música, mas é intrínseco a ela: é por meio do movimento que a criança sente, organiza e interioriza as estruturas rítmicas e tonais. Com a afirmação poética “o corpo entende coisas que o cérebro não consegue” (Gordon, 2012, p. 162), interpreta-se que a música ocupa um lugar intuitivo e profundo — um tipo de assimilação que, muitas vezes, não se explica com palavras, mas se manifesta através da própria linguagem musical, em gestos que traduzem aquilo que foi compreendido musicalmente.

Gordon⁶ (2012) incorporou elementos da teoria do movimento de Rudolf Laban como fundamentos essenciais para o desenvolvimento rítmico, organizando-os de forma intencional. A *fluidez*, por ser o primeiro contato da criança com o movimento interno e autorregulado, dá base ao *peso* (intencionalidade), que por sua vez sustenta a exploração do *espaço* e culmina na organização *temporal*, elemento mais abstrato e que depende das experiências anteriores. Essa progressão favorece uma escuta rítmica mais integrada ao corpo, e oferece às(aos) educadoras(es) musicais subsídios para criar vivências que ampliem tanto o repertório expressivo das crianças quanto sua própria escuta corporal. Compreender esses elementos ajuda a observar com mais precisão os estágios de desenvolvimento motor-musical, promovendo estímulos musicais e de movimentos mais ricos, responsivos e conectados à escuta.

Propor às crianças um recitado pedindo que elas escolham diferentes partes do corpo para movimentar é um convite ao protagonismo e à observação de sua autopercepção corporal. Quando esse movimento vem acompanhado de sugestões de sensações, como “molenga igual papinha” ou “duro feito pedra”, amplia-se ainda mais a expressividade da brincadeira. Outra

⁶ Importante pontuar que Gordon (2012) traz referências de outros autores como Dalcroze e Orff, que também se embasaram em Laban e associam a indispensabilidade do movimento ao aprendizado musical.



possibilidade é apresentar uma mesma melodia em momentos distintos, variando as formas de locomoção: caminhar “com o peso de um elefante” ou pular “com a leveza de um coelho” permite que a criança explore qualidades contrastantes de movimento. Brincadeiras com músicas em forma AB, que apresentam partes contrastantes (com variações de andamento, por exemplo), são ótimas para envolver movimento e pausa, contribuindo tanto para a regulação da energia do grupo quanto para o desenvolvimento do controle inibitório. Até mesmo a livre movimentação pelo espaço ou a observação dos gestos de outras pessoas pode se tornar um estímulo para que a criança se relacione musicalmente.

Idealmente, atividades musicais com movimento ocorrem em espaços amplos e seguros, mas quando isso não é possível, é viável dividir a turma em pequenos grupos ou adaptar a proposta para movimentos no próprio lugar, com foco em partes do corpo e gestos expressivos. Mesmo em espaços reduzidos, a intencionalidade no planejamento e a criatividade na organização prévia garantem vivências significativas, com foco no corpo e na musicalidade da criança.

O movimento, portanto, atua como elo entre os diferentes vocabulários musicais (escuta, performance e audição, mesmo que em estágios ainda embrionários), permitindo que se integrem e se fortaleçam mutuamente. Além disso, é por si só uma das linguagens mais presentes na primeira infância, oferecendo às(aos) educadoras(res) caminhos lúdicos de conexão com crianças que compreendem o mundo com o corpo inteiro. Esse processo muitas vezes é limitado por visões equivocadas da escuta, associada ao silêncio e à imobilidade, e não a experiências corporais e integradas à musicalidade infantil. Planejar com foco no movimento é reconhecer o corpo como mediador entre escuta, expressão e pensamento musical.

2ª Dimensão da escuta: diversidade

Gordon diz que “o que você está audiando depende do que você já ouviu” (2012, p.10), ressaltando que a capacidade de audiar está diretamente atrelada às experiências sonoras vivenciadas, o que esclarece a imprescindibilidade da diversidade musical. Segundo Gordon,

Nenhuma coisa é igual à outra. Crianças pequenas percebem isso rapidamente. Pode ser que elas passem um bom tempo determinando o quão pouca semelhança há entre duas coisas ou eventos antes que os adultos os considerem iguais. Ainda assim, nunca sabemos de fato o que algo é. É por meio das comparações que descobrimos o que algo não é (Gordon, 2013, p.53).



Logo, quanto mais diversificadas forem as vivências musicais das crianças, maior será seu repertório para discernir e categorizar vocabulários musicais, ampliando os novos e reforçando os já familiares. Essa diversidade está em gêneros, formas, timbres... mas especialmente em contextos que, para Gordon (2012), são as tonalidades⁷ e as métricas. Esses contextos são responsáveis por organizar o significado musical e dar estrutura à escuta e à expressão. São eles que permitem à criança perceber relações de tensão e repouso (no caso das tonalidades)⁸ e de pulso e subdivisão (no caso das métricas). Esses contextos são compostos por padrões tonais e padrões rítmicos, que constituem as menores unidades de sentido na música, análogas às palavras na linguagem verbal. É por meio da escuta repetida e variada desses padrões, em diferentes tonalidades e métricas, que a criança aumenta seu vocabulário e desenvolve sua audição. E para proporcionar uma escuta diversificada às crianças, as(os) educadoras(es) musicais precisam, antes, ampliar o próprio repertório. Sem planejamento que considere essa diversidade, há o risco de recorrer sempre aos mesmos conteúdos, limitando as possibilidades de aprendizagem.

Na perspectiva da TAM, a aprendizagem musical ocorre em estágios sequenciais e cumulativos, nos quais a escuta se encontra na base. Na Sequência de Aprendizado de Competências Musicais, a aprendizagem discriminativa é aquela na qual a criança aprende a reconhecer, comparar e categorizar padrões tonais e rítmicos com base em experiências aurais e orais. Uma criança pequena, por exemplo, pode balançar o corpo sempre que ouve um padrão rítmico ou ecoar uma melodia conhecida. Esses indícios preparam o terreno para a aprendizagem inferencial, em que a criança passa a criar com base no que já ouviu (como ao inventar uma canção ou identificar um padrão não familiar).

É importante esclarecer que a diversidade é tão importante quanto a repetição, já que a diversidade só se torna significativa quando há repetição suficiente para que a criança reconheça, compare e compreenda os padrões musicais. Segundo Gordon (2013), repetir não é oferecer sempre o mesmo estímulo de forma mecânica, mas proporcionar vivências recorrentes em contextos significativos. A proposta pedagógica do TODO–PARTE–TODO pode demonstrar ser uma

⁷ Na TAM (Gordon, 2012), tonalidade (do inglês *tonality*) refere-se ao sistema harmônico ao qual uma música pertence — por exemplo, maior, dórico, mixolídio... Já a tonalidade (do inglês *keyality*) diz respeito à identificação do centro tonal específico dentro dessa tonalidade, como Dó mixolídio, Mi maior, Ré dórico etc. Ou seja, a tonalidade trata do tipo de organização sonora, enquanto a tonalidade aponta para a nota que atua como tônica nesse sistema.

⁸ Embora a música tonal seja a principal referência na TAM (Gordon, 2012), isso não exclui a possibilidade de outros sistemas musicais serem apreendidos por meio de padrões organizados de forma distinta, conforme suas próprias lógicas de agrupamento sonoro.



ótima estratégia para equilibrar repetição e variedade de forma significativa. Nessa abordagem, apresenta-se inicialmente um conteúdo musical completo (o todo), depois foca-se em seus elementos específicos, como padrões tonais ou rítmicos (a parte), e por fim retorna-se à música completa (novo todo), agora enriquecida pela escuta mais consciente. Essa estrutura respeita o modo como as crianças pequenas aprendem: por familiaridade, imersão e aprofundamento gradual, permitindo que cada repetição ganhe novas brincadeiras, sentidos e apoie o desenvolvimento da audição.

Outro exemplo para variar a repetição seria escolher uma melodia e brincar com diferentes objetivos musicais (como a ênfase na nota de repouso, na micropulsção ou na condução harmônica) durante todo o semestre, variando a apresentação dessa canção no decorrer das semanas. Nesse processo, a repetição não é redundante, mas essencial e cuidadosamente pensada, sendo que seu uso intencional no planejamento assegura vivências significativas. Sem a repetição, as crianças terão menos oportunidades para se familiarizar e desenvolver uma escuta musical profunda.

Inserido nesse campo da diversidade de experiências está também o silêncio, elemento frequentemente negligenciado, mas essencial na construção da escuta musical. Para Gordon (2013), a audição não acontece no som, mas entre os sons. É no silêncio que a criança tem a oportunidade de refletir internamente sobre o que ouviu, de prever o que virá, de organizar mentalmente os padrões, criando espaço para o pensamento musical e favorecendo a escuta ativa. Em vez de ausência, o silêncio é presença plena de atenção, permitindo o envolvimento profundo com a música. Ao considerar o silêncio como parte do repertório de experiências musicais, oferecemos à criança a possibilidade de escutar outras camadas sonoras, de desenvolver sua imaginação auditiva, de se apropriar do tempo musical de forma mais autônoma e sensível, além de estimular sua audição.

Na prática, isso pode ser observado em momentos muito simples: durante uma interação musical, a educadora interrompe intencionalmente o canto e permanece em silêncio por alguns segundos. Esse espaço, longe de ser um vazio, cria uma pausa carregada de expectativa. Muitas vezes, a criança pequena, que antes poderia ser considerada “apenas ouvinte”, conseguirá responder completando a melodia com a voz, realizando um gesto que acompanhava a música ou mesmo trocando um olhar com a educadora. Em alguns casos, a criança poderá balançar o corpo



no ritmo da música, apontar para um instrumento no momento esperado de sua entrada, ou soltar uma sílaba que remete ao final da frase da canção interrompida. Esses sinais sutis revelam que ela não apenas escutou, mas antecipou musicalmente o que viria e, esse tipo de resposta, que facilmente passaria despercebida se não houvesse silêncio, demonstra uma escuta ativa, sensível e participativa, reforçando o papel do silêncio como espaço de escuta e criação.

O silêncio, nesse contexto, não é ausência, mas sim uma escuta presente que educa e que revela o pensamento musical em formação. Para quem ensina, cultivar momentos de pausa e de espera é também uma forma de reconhecer a criança como sujeito musical ativo, capaz de dialogar, prever, completar e inventar com o que ouve, mesmo que ainda no processo de sua autonomia na linguagem.

3ª Dimensão da escuta: vínculo

Considerando que a criança pequena aprende em relação, sua musicalidade não se desenvolve de forma isolada, mas se constrói com vivências afetivas, numa relação dialética, com pessoas e o meio. O vínculo com figuras de referência emocional positivas é o que guia as experiências sonoras, funcionando como canal para a formação de sentidos musicais. É na confiança que nasce desse vínculo que a criança se sente segura e sente interesse em escutar, explorar e repetir experiências que alimentam sua audição. Quando se reconhece e se sente reconhecida na relação, ela se engaja com mais abertura nas brincadeiras musicais. Não apenas porque percebe um padrão ou uma melodia, mas porque deseja interagir, se comunicar por meio da música. Nesses momentos, explorar, imitar e criar gestos e sons constitui simultaneamente um movimento de aprendizagem e de vínculo, pois a criança aprende ao se conectar e se conecta ao aprender, em um fluxo relacional que sustenta a construção da linguagem musical. A escuta, então, se aprofunda, tornando-se intencional e musicalmente implicada. Por isso, o vínculo não pode ser visto como um aspecto paralelo à aprendizagem musical, mas sim entendido como sua base integradora, aquilo que sustenta e articula as dimensões motoras, cognitivas, afetivas e expressivas envolvidas no aprender musical durante a primeira infância.

Assim como as formas de brincar se transformam ao longo das interações, também a relação com o vínculo e o aprendizado musical se modificam com o tempo. Por isso, compreender a audição preparatória enquanto momento inicial da aprendizagem musical na infância (Gordon,



2013) é fundamental. Trata-se de um processo em que a criança ainda não audia conscientemente, mas começa a internalizar os fundamentos necessários para compreender a música por meio da escuta ativa e sensorial. Essa etapa se divide em três tipos progressivos: aculturação, imitação e assimilação. Na aculturação, a criança está imersa em experiências musicais, escutando padrões tonais e rítmicos, observando com o olhar ou se movimentando de forma espontânea. Já na imitação, surgem respostas mais coordenadas e intencionais: a criança começa a distinguir a voz de cantar da voz de falar, ecoa sílabas neutras com intenção melódica e marca a micropulsção com movimentos corporais. Também emerge a percepção de igual e diferente nos padrões, indicando o início da organização de uma escuta consciente da linguagem musical. Por fim, na assimilação, observa-se maior organização interna, com respostas como antecipações, invenções e manipulações criativas dos padrões previamente escutados, com maior envolvimento da audição. Compreender essas fases orienta escolhas pedagógicas mais adequadas e potencializa o vínculo, pois permite que as(os) educadoras(es) atuem de forma mais responsiva às necessidades musicais e específicas da criança.

Nesse sentido, escutar musicalmente é também um ato de amar, de cuidar, de respeitar e de reconhecer a criança em sua inteireza

Não me refiro ao amor piegas, ou a uma paixão desenfreada, mas a uma relação amorosa com limites, combinados e regras de quem aposta, acredita e espera ver o outro crescer, desabrochar e ter instrumentos básicos de sobrevivência para agir com consciência no mundo a que pertence! (Proença, 2022, p.94).

Escutar, nesse contexto, é um gesto de presença mútua que ultrapassa a captação de sons: é escutar com todos os sentidos, com atenção sensível às expressões, pausas e movimentos. Como afirma Ribeiro (2022), “a escuta é, por excelência, a capacidade de entrarmos em conexão com o outro, nos abirmos para o outro, para outros modos de pensar, ver, se relacionar e compreender o mundo” (p.46). No convívio com crianças pequenas, escutar é acolher seus modos múltiplos de comunicar (para além da fala) e criar espaços em que elas se sintam compreendidas e convidadas a explorar os sons em suas mais diversas formas.

Dessa forma, a escuta como vínculo passa a ser base para uma atitude docente que entende a importância de planejar as vivências musicais considerando esta dimensão, reconhecendo que “escutar não é improvisar, é captar o cotidiano de maneira intencional, refletida, planejada e documentada. E essa escuta profissional demanda aprendizagem. Trata-se



de uma competência profissional que precisa ser desenvolvida e apreendida” (Ribeiro, 2022, p.71). Como aponta a mesma autora, “a escuta não pode se resumir a uma atividade didática ou a uma metodologia, e sim ser incorporada como uma atitude necessária à profissionalidade docente e uma forma de se relacionar cotidianamente com as crianças” (p.70).

Esse vínculo também acontece através da ludicidade, que se manifesta tanto nas ações das crianças quanto na forma como a educadora se conecta com elas. Escutar ludicamente é observar as brincadeiras espontâneas e compreender como se conectam com a proposta musical (como perceber quando uma criança transforma um chocalho em telefone, um pano em capa de super-heróia ou responde com um olhar a uma pausa intencional). Ao acolherem essas expressões, as(os) educadoras(es) reconhecem o brincar como linguagem. Mas seu papel não se limita a observar: é também de fomentar e ampliar o repertório lúdico-musical, oferecendo materiais, gestos e jogos que dialoguem com as iniciativas infantis e as enriquecem. É nesse gesto de escuta sensível e provocação respeitosa que se constrói um vínculo: a criança sente que sua expressão tem valor e que a experiência musical é, antes de tudo, uma relação.

Ainda sobre ludicidade, materiais estruturados ou não (como tecidos, bolas, argolas, instrumentos ou objetos sonoros diversos) ampliam as possibilidades de construir relações com crianças e a música. Quando explorados de forma lúdica, esses recursos podem, por exemplo, conectar os elementos do movimento à música e convidar as crianças a investigar intensidades, direções, articulações e dinâmicas: um pano que contorna uma melodia, um peso que marca o macropulso ou um chocalho que acompanha uma subdivisão rítmica são exemplos de como o material pode ser mediador da escuta e do gesto musical. Além disso, esses elementos ajudam a canalizar a energia das crianças e oferecem foco à sua expressividade corporal. Os materiais também podem favorecer a construção simbólica, ao permitirem que objetos sejam ressignificados pelas crianças e transformados em outros, de acordo com sua imaginação e intenção no brincar.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que o vínculo está também presente na forma como se planeja uma aula, que afeta diretamente a qualidade das experiências oferecidas às crianças pequenas. Ao considerar as múltiplas camadas do aprendizado musical, o planejamento não apenas organiza a ação educativa, mas também fortalece os vínculos e amplia o potencial das vivências musicais. E por isso o conhecimento sobre o desenvolvimento musical e



integral das crianças pequenas é tão essencial, contribuindo para escolhas pedagógicas mais adequadas e potentes, além de permitir que as(os) educadoras(es) estejam mais disponíveis e preparadas(os) para acolher e se conectar com as singularidades de cada criança.

Considerações finais

Ao longo deste texto, refletimos sobre como a escuta musical na primeira infância pode ser compreendida como uma experiência ativa, corporal, relacional e cultural, sustentada por vivências sensíveis e pedagogicamente intencionais. A partir da TAM, articulada às práticas concretas da educação musical com crianças pequenas, buscou-se evidenciar que escutar é mais do que ouvir: é participar, criar e se vincular.

As três dimensões exploradas — movimento, diversidade e vínculo — mostram que a escuta na infância é atravessada por múltiplas vivências. O movimento emerge como linguagem fundante, que conecta corpo e som, organizando o pensamento musical de forma sensível. A diversidade, por sua vez, aponta para a importância de repertórios amplos, variados e recorrentes que sustentam a construção dos vocabulários musicais e favorecem a audição. Já o vínculo evidencia que o aprender a escutar também depende da qualidade das relações: é no acolhimento, ludicidade e na escuta mútua que a criança se sente segura para vivenciar e se desenvolver musicalmente.

Nesse sentido, planejar para escutar não é uma tarefa rígida, mas um gesto ético e afetivo. Requer da educadora flexibilidade, atenção, repertório e sensibilidade para criar contextos significativos, que respeitem os tempos da infância e reconheçam a criança como sujeito musical desde o início da vida. Que esse olhar ampliado sobre a escuta possa inspirar práticas pedagógicas mais atentas, responsivas e comprometidas com a potência criadora das crianças — e com a música como forma viva de escuta, aprendizagem e conexão.

Referências

COLLINS, Anita. *The Music Advantage: How learning music helps your child's brain and wellbeing*. Nova Iorque: TarcherPerigee, 2021.

CUNHA, João; CARVALHO, Sara; MASCHAT, Verena (orgs.). *Abordagem Orff-Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Theoria Poiesis Praxis, 2015.



GORDON, Edwin E. *Learning sequences in music: skill, content, and patterns*. Chicago: GIA Publications, 2012.

GORDON, Edwin E. *Music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications, 2013.

ILARI, Beatriz S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz S. (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 271-302.

RIBEIRO, Bruna. *Pedagogia das miudezas: os necessários desvios de uma pedagogia da atenção*. São Paulo: Jandaíra, 2022.

SANTOS, Ana Maria; OLIVEIRA, João Carlos. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, e151678, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7cP6CL6pZdZm6fRT3Yvj4Km/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *REVISTA DA ABEM*, 17(21), 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/235>. Acesso em: 4 de Junho de 2025.

PROENÇA, Maria Alice. *O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!*. Porto Alegre: Penso, 2022.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth; GRATIER, Maya. *Bebê nosso professor*. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

VILLALBA, Juliana Muniz. *A teoria de aprendizagem musical de E.E. Gordon sob a luz da psicologia histórico-cultural de L.S. Vigotski: uma contribuição para a educação musical na primeira infância*. 2024. 1 recurso online (191 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/23181. Acesso em: 18 set. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de Vigotski*. São Paulo: Expressão Popular Editora, 2021.

