

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS**

CLEUDET DE ASSIS SCHERER

MARINGÁ
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S326m Scherer, Cleudet de Assis
Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo
com crianças de três a cinco anos / Cleudet de Assis
Scherer. -- Maringá, 2010.
165 f. : il. color., figs., tabs., música

Orientador : Prof.^a Dr.^a Aurea Maria Paes Leme
Goulart.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de
concentração: Aprendizagem e Ação Docente, 2010.

1. Educação infantil - Pensamento - Música. 2.
Educação - Crianças - Música. 3. Educação - Teoria
Histórico-Cultural - Música. 4. Educação musical -
Crianças - Desenvolvimento do pensamento. I. Goulart,
Aurea Maria Paes Leme, orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de concentração: Aprendizagem e Ação Docente. III.
Título.

CDD 21.ed. 372.87

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS**

Dissertação apresentada por Cleudet de Assis Scherer, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: Aurea Maria Paes Leme Goulart

MARINGÁ
2010

CLEUDET DE ASSIS SCHERER

**MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aurea Maria Paes Leme Goulart
(orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar – São Carlos/SP

Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori
UEM

Maringá, _____ de março de 2010.

Dedico,

Aos meus pais Ethanil (in memoriam) e Juracy:
pelo legado da vida

Ao meu filho Luís Fernando: um presente de
Deus

Ao meu esposo Rudi: parceiro em todos os
momentos

À querida professora Aurea: pelo cuidado e
dedicação à minha formação intelectual

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida e preservação, toda honra, glória e gratidão.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a **Aurea Maria Paes Leme Goulart**, pela aceitação, dedicação, segurança, carinho e incentivo na trajetória e encaminhamento deste trabalho. Em especial, pelo brilho nos olhos durante as discussões sobre as intervenções e dados, e ao compartilhar o amor pela Educação Infantil.

À Prof.^a Dr.^a **Ilza Zenker Leme Joly**, pela disposição em participar da Banca e pelas valiosas contribuições.

À Prof.^a Dr.^a **Nerli Nonato Ribeiro Mori**, pela amizade, pelos criteriosos ensinamentos e em especial, por acreditar na possibilidade de realização desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a **Maria Terezinha Bellanda Galuch**, pela análise parcimoniosa e importantes sugestões no exame de qualificação.

À Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade, e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo conhecimento compartilhado.

Às amigas, **Marieuza, Cristina, Sheila e Vera**, por tornarem a caminhada mais alegre, pelo acolamento nos momentos difíceis, pelo cuidado e carinho. Aos colegas da turma de mestrado, por partilhar suas experiências e saberes.

Ao meu pai **Ethanil** (in memoriam), pelo seu exemplo de educador.

À minha querida mãe **Juracy**, pelo incentivo e presença constante em minha vida.

Ao **Rudi**, meu eterno namorado, pelo carinho, apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente.

Ao **Luís Fernando**, meu filho, prolongamento de minha vida e ideais. Pela ajuda técnica nos momentos de dificuldades.

À Escola “Sossego da Mamãe”, pela disponibilidade e acesso, e às crianças sujeitos da pesquisa, que muito me ensinaram e passaram a fazer parte de minha vida.

Só pela aquisição de cultura musical, o homem pode desenvolver as habilidades musicais, da mesma forma que o domínio do conhecimento e os modos de pensar acumulados pela sociedade podem assegurar o desenvolvimento intelectual do homem (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971).

SCHERER, Cleudet de Assis. **MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2010.

RESUMO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, junto a um grupo de 15 alunos sem experiência em musicalização no município de Campo Mourão-PR. Nosso objetivo foi investigar a contribuição da música na organização do pensamento infantil em crianças de três a cinco anos no contexto da Educação Infantil. Estudos nesta área têm evidenciado que o período pré-escolar corresponde aos anos nos quais ocorrem mudanças muito importantes no pensamento da criança; nesta investigação, pautamo-nos na possibilidade de que a educação musical poderia contribuir para promover o desenvolvimento do pensamento infantil por meio do planejamento e organização do ensino e na apropriação de conceitos musicais. Buscamos, para tanto, respaldo teórico na perspectiva Histórico-Cultural e nos seus principais autores, dentre eles Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, que preconizam serem as relações entre os sujeitos imprescindíveis para a formação do pensamento. Desse modo, nos sentimos encorajadas a produzir e efetivar situações de ensino com a linguagem musical, já que as mesmas originam-se e ocorrem na prática social. Para explicitar essas questões, organizamos o estudo em três momentos: no primeiro, buscamos compreender a relação entre a linguagem e o desenvolvimento do pensamento da criança. No segundo, apresentamos a relação histórica e cultural existente entre a música e a educação e, no terceiro momento, discutimos a respeito das intervenções pedagógicas e dos dados que foram colhidos e analisados conforme as seguintes etapas: 1) conhecimento musical prévio das crianças; 2) apropriação do conteúdo desenvolvido; 3) verificação da influência dos conteúdos musicais sobre a organização do pensamento das crianças envolvidas. Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que a música, como uma das manifestações da linguagem humana, é, sem dúvida, uma forma de expressão que promove o desenvolvimento infantil, por permitir à criança a utilização de instrumentos verbais que podem ser transferidos para outras circunstâncias, uma vez que a qualidade do pensamento, como refletimos neste estudo, depende das associações e generalizações que ela aprenda estabelecer. No entanto, para que ocorra essa apropriação, é necessário, por parte dos professores da Educação Infantil, uma prática organizada e consciente no ensino da música.

Palavras-chave: Desenvolvimento do pensamento. Educação Musical. Educação Infantil.

SCHERER, Cleudet de Assis. **MUSICALIZATION ON AND DEVELOPMENT: A STUDY WITH THREE TO FIVE-YEAR-OLD CHILDREN**. 166f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof.^a Dr.^a Aurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2010.

ABSTRACT

This study is featured as ethnographic research in a group of 15 pupils with no experience in music education in Campo Mourão-PR. Our objective was investigate the contribution of music in the children's thinking organization from three-year-old to five-year-old children in the Childhood Education context. Studies in this area have evidenced that Preschool Period correspond to the time when very important changes happen in the children's thinking; this study was based on the possibility that the musical education could contribute for promoting the developing of children's thought through the planning and the organization of teaching and the appropriation of musical concepts. For this, we had the support of the Cultural-historical perspective and in its main authors, including among them Vigostky, Leontiev, Luria, and Elkonin who profess being the interpersonal relationships fundamental for the thought formation. In this way, we are encouraged to create and actualize teaching situations with the musical language, once both originate and happen in the social practice. For expliciting these questions, we organized the study in three moments: first, we tried to understand the relation between language and the developing of the child's thought. Second, we present the cultural-historical relationship between music and education and, third, we discussed about the pedagogical interferences and data obtained and analyzed as the following steps: 1) children's previous musical background; 2) appropriation of developed content; 3) checking the influence of the musical background on the thought organization in involving children. Based on the obtained results, we can say that music, as one manifestation of human language is, with no doubt, a kind of expression that promote children developing, for allowing to the child the using of verbal instruments that can be moved to other circumstances, once the quality of thought, as reflected in this study depends on associations and generalizations that the child learns to establish. However, for this appropriation, it is necessary that the teachers of Childhood Education have an organized and conscious practice in the music teaching.

Key words: Thought developing. Music Educacion. Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho com carvão feito por Viola	97
Figura 2: Desenho com carvão feito por Marimba.....	98
Figura 3: Desenho de Reco-Reco (10/03).....	114
Figura 4: Desenho de Reco-Reco (16/06).....	114
Figura 5: Desenho de Marimba (10/03).....	117
Figura 6: Desenho de Marimba (16/06).....	117
Figura 7: Continuação do desenho de Marimba (16/06)	118
Figura 8: Desenho de Viola (10/03)	118
Figura 9: Desenho de Viola (16/06)	119
Figura 10: Desenho de Cuíca (10/03).....	119
Figura 11: Desenho de Cuíca (16/06).....	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEPAL	–	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
GAP	–	Grupo Articulador Parlamentar Pró-Música
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INFANTIL... 18	
3 MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL.....	52
3.1 O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL	62
3.2 O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
3.2.1 Musicalização: Concepções que norteiam a Ação Docente.....	70
4 EDUCAÇÃO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INFANTIL.....	82
4.1 A PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	83
4.2 ENSINO, APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO	85
5 CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE	145
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

A opção pelo estudo da temática musicalização e desenvolvimento infantil decorre de algumas reflexões e questionamentos desencadeados na nossa prática pedagógica, que procuraremos discorrer a seguir. Para tanto, nos reportamos ao Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão.

Nossa formação inicial foi de professora de Música, mais especificamente Piano, e também de musicalização na Educação Infantil. No entanto, há alguns anos, nossa inquietação, motivada pela necessidade de ampliação de conhecimentos teórico-metodológicos, levou-nos ao Curso de Pedagogia. Logo no primeiro ano, começamos a estudar autores como Vigotski¹ (1869-1934), Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979) e outros da perspectiva Histórico-Cultural, que nos produziram preocupações e certeza de que teríamos algo a fazer, com o que aprendíamos de suas ideias, em nosso próprio trabalho e em nossa vida pessoal.

Gradativamente, a princípio com surpresa, identificamos nas crianças da Educação Infantil e em nossa ação como professora muitas explicações, mas também contradições em relação à teoria que nos apropriávamos, em especial no que concerne à forma como os autores dessa abordagem compreendem o ser humano e seu desenvolvimento e ainda, a importância do outro como mediador da aprendizagem, o que, sem dúvida, aos poucos, transformou o nosso modo de ser professora e de entender a escola. No decorrer do curso de Pedagogia, ocorreram novas rupturas que podem ser explicadas, como destaca Snyders (2005), rupturas em relação à interpretação do fenômeno “ensino”, rupturas referentes à compreensão do papel da escola, rupturas no quadro de referências empregadas em nosso preparo das aulas e, conseqüentemente, a formação de uma nova visão de mundo. Segundo esse autor, “[...] revolucionar o ensino, o que implica uma revolução social – é dar aulas todas as manhãs, tentando apesar de tudo melhorá-las e que elas apóiem melhor os mais necessitados”, significa buscar uma melhoria para as condições de aprendizado infantil (SNYDERS, 2005, p.107-108). O estranhamento das condições de aprendizagem encontradas na educação nos angustiava.

¹ No Brasil, ainda não existe uma padronização na forma de grafar o sobrenome desse autor russo. Podemos encontrar as grafias: Vigotskii, Vygotski, Vygotsky e Vigotski. Usamos, neste trabalho a última grafia, mas preservamos, nas referências bibliográficas.

Estávamos diante de novos conhecimentos que vinham ampliar e complementar a área com a qual trabalhávamos profissionalmente há anos – a música. Assim, ainda na graduação, entrelaçamos os conhecimentos musicais adquiridos anteriormente com os conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural e adentramos no ambiente acadêmico de pesquisa, que, aos poucos, transformou a nossa vida. A professora de Piano, mediada pelos professores da graduação e pelos autores estudados, cedia espaço para a professora e pesquisadora universitária.

Com o propósito de aprimorar conhecimentos e superar inquietações teóricas, ao concluir a graduação em Pedagogia, buscamos, no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, a oportunidade de aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento infantil com teóricos da perspectiva Histórico-Cultural, já que, em nossa prática víamos essa necessidade para um melhor encaminhamento do ensino musical. O resultado deste processo culminou neste trabalho de pesquisa intitulado *Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos*.

Nessa investigação, respaldada em teóricos da concepção Histórico-Cultural, que, com base no materialismo-histórico, destacam o trabalho como fator primordial na transformação do homem, e o apontam como condição imprescindível para sua existência. Para tanto, o homem, como ser histórico, produziu condições sociais de desenvolvimento que decorreram de suas relações com a natureza, esse fato auxiliou no seu processo de humanização por meio da aquisição de novas capacidades físicas e intelectuais. De acordo com Leontiev (1978, p.282):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

Nas suas relações com o meio, por intermédio da utilização de instrumentos, o homem transformou e interferiu na natureza, desencadeando a internalização das experiências como possibilidade para seu desenvolvimento psíquico e social. Desse modo, as aquisições históricas apropriadas contribuíram para sua humanização, bem como para a formação do seu pensamento.

Esta perspectiva entende o desenvolvimento humano como decorrente das ações e mediações humanas sobre a natureza e, portanto, da necessidade de sobrevivência e, também, da transmissão dos legados culturais aos descendentes, isto é, o conhecimento culturalmente elaborado. Considera, ainda, que todo o conhecimento é produzido na inter-relação das pessoas, enfim, que produzir um conhecimento é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Dessa forma, podemos afirmar que o desenvolvimento histórico da humanidade é resultante também do processo educacional, que se tornou uma atividade racional responsável pela modificação e adaptação² do sujeito à sociedade. A educação escolar, inclusive a musical, é uma atividade que envolve o trabalho humano, seja na prática docente, na atividade intelectual ou nas práticas com as crianças.

Nessa perspectiva, uma das razões que evidencia a importância da música e da arte, na sociedade contemporânea, é a possibilidade de promover o desenvolvimento do ser humano, e estudos realizados por diferentes autores (LOUREIRO, 2003; BRITO, 2003; SCHROEDER, 2007) evidenciam esse poder. Desenvolvimento este, desencadeado não por meio de treinamento e da alienação, e sim por meio do esclarecimento, da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética para promover a liberdade na criação e realização de sua própria ação. Conforme aponta Vigotski (1999, p.328-329), “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, [...] é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Na visão vigotskiana, a importância da arte no desenvolvimento do sujeito é fundamental por promover a oportunidade do desenvolvimento de novas aptidões intelectuais para a organização e difusão do conhecimento.

Contudo, a educação musical esteve ausente por cerca de trinta anos dos currículos escolares, o que contribuiu para a não formação de professores nessa área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.9.394/96, que atualmente normatiza o sistema educacional brasileiro, apontou para uma nova maneira de encarar o ensino de artes e incrementou o seu valor pedagógico, representando um importante passo no resgate de seu papel no desenvolvimento dos alunos. Com os documentos orientadores pós

² Entendemos adaptação aqui como o processo que leva o ser humano a desenvolver habilidades que lhe permitam participar do grupo social, acompanhadas de uma consciência crítica quanto à sua atuação no grupo em que estiver inserido.

LDBEN (BRASIL, 1996), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a educação musical recebeu enfoques específicos. É clara a intenção desses documentos em fornecer informação e orientação aos professores, no entanto, em contrapartida, enfatiza-se a necessidade de cada escola, cada equipe, elaborar o seu próprio plano de atuação a partir da situação real enfrentada cotidianamente. Observamos aqui, como em outros momentos da educação brasileira, ações governamentais que deixam para a escola e para o professor a responsabilidade de formação e capacitação docente para desenvolver a sua prática pedagógica.

A Lei n.11.769 (BRASIL, 2008), sancionada em 18 de agosto de 2008, altera a LDBEN n.9.394/96, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica a ser implantada até 2011. O maior desafio, contudo, está na formação de futuros profissionais e programas adequados para não fragilizar o papel essencial e humanizador que a música propicia, em meio a “nomes, números e datas”, favorecendo o conhecimento, a criatividade e a expressão musical (KATER, 2008, p.2).

Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais no aprendizado da música é entender que ela é uma forma de representação das visões de mundo, das maneiras de interpretar a realidade por meio de sons e silêncios. No entanto, pudemos perceber, em nossas observações, que a música na Educação Infantil tem sido utilizada somente para eventos, como festas, datas comemorativas e rotinas escolares, quando, na verdade, poderia voltar-se para o desenvolvimento do psiquismo³ infantil.

Dadas as justificativas pessoais e acadêmicas mobilizadoras desta pesquisa, tivemos como mola propulsora deste trabalho a seguinte questão: a educação musical pode contribuir para promover a organização do pensamento infantil em alunos da Educação Infantil na faixa etária de três a cinco anos?

Com o objetivo de responder esta questão, propusemo-nos investigar se a musicalização, entendida como uma linguagem que possibilita ao ser humano criar, expressar-se, conhecer e até transformar a compreensão da realidade, pode contribuir para a organização do pensamento da criança nessa faixa etária.

O estudo do potencial educativo da musicalização na Educação Infantil remete a uma discussão acerca da relação entre a música e a formação do pensamento. Nesse sentido, tivemos como objetivos específicos para nortear a pesquisa: discutir a importância

³ Conjunto de características psíquicas de um indivíduo. Congrega funções: elementares/superiores.

da linguagem e suas funções para o desenvolvimento do pensamento infantil, explicitar a relação histórica e cultural entre música e educação e analisar o desenvolvimento do pensamento em crianças submetidas ao processo de musicalização.

A concepção que norteia a discussão, de modo a responder esses objetivos, teoriza que o desenvolvimento do psiquismo humano depende, sobretudo, do contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido. Vygotsky (1991), o principal expoente da perspectiva Histórico-Cultural, parte da premissa de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e objetos físicos. De acordo com esse autor, “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2000, p.412). Portanto, a linguagem promove o desenvolvimento ao atuar na estrutura das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a linguagem torna-se o principal instrumento para a organização do pensamento ao permitir a troca de informação e a comunicação entre seus pares, enfim, permite aos indivíduos produzir cultura. Nessa interação, eles expressam suas opiniões, defendem seus pontos de vista, constroem sua visão de mundo. A linguagem é essencial para a elaboração de conhecimentos, por permitir a sua transmissão a outras pessoas em um processo de interação, uma vez que, além de organizar e planejar as suas ações, acessa e comunica informações e ainda acumula experiências elaboradas coletivamente.

Nesse aspecto, a interação que o sujeito estabelece com a musicalização torna-se uma possibilidade de apreender a linguagem musical por meio das dimensões cognitivas, históricas e educacionais que ela desempenha na sociedade. Para a criança se apropriar desse conhecimento, é necessário que “[...] seus sentidos sejam educados, formados e sensibilizados para que sua percepção sobre o mundo musical seja ampliada [...]” (TAVARES, 2008, p.64). A educação dos sentidos é realizada no interior das relações sociais, por meio da linguagem, portanto, do conhecimento que o homem tem construído historicamente, da época e do local em que vive, de sua vivência musical e social.

Com base nessa reflexão, é possível afirmar que a função da musicalização na Educação Infantil não é a formação de músicos profissionais, e sim o desenvolvimento de um trabalho em que o objeto de estudo é a própria música, representada tanto por obras consagradas como pelos demais aspectos musicais que fazem parte da realidade humana, ou seja, desde os sons do cotidiano até composições musicais consideradas obras de arte.

Desde o ventre materno, ouvimos música, por meio dos sons do corpo da mãe, cantigas de ninar, entre outros, enfim, vivemos em um mundo sonoro. Nós nos educamos e nos apropriamos de conceitos musicais nas relações com as pessoas e com o ambiente, no entanto, na escola, esses conhecimentos devem ser aprofundados e sistematizados.

O entendimento do potencial educativo da música no ambiente escolar não pode ser visto como expressão individual, mas como somatório das mediações sociais, uma vez que a atividade psíquica que a criança executa na musicalização é resultado de mediações estabelecidas entre ela e o mundo, ou seja, como produto estético, social e cultural oriundo das vivências do ser humano.

Para melhor explicitar os estudos efetuados a esse respeito, o nosso relatório de pesquisa está organizado em três seções. Na inicial, realizamos um estudo da relação entre linguagem e desenvolvimento do pensamento da criança. Na seguinte, apresentamos o estudo música e educação: uma relação histórica e cultural e seus desdobramentos no Brasil. A última sessão consiste na apresentação e análise de nossa intervenção pedagógica, realizada no primeiro semestre de 2009, por meio de aulas de 50 minutos, duas vezes por semana, em uma turma de nível II, com alunos sem experiência em musicalização. Nessa análise, investigamos a contribuição do ensino da musicalização na Educação Infantil e sua função social na formação do pensamento humano por meio da educação dos sentidos, do conhecimento artístico e dos estados psíquicos que ela propicia.

2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INFANTIL

No decorrer da história da psicologia, diferentes teorias, como: a teoria da Gestalt, a Comportamental, a Humanista, entre outras, têm se preocupado com a explicação de como ocorre a formação dos processos mentais. Algumas explicam a origem desses processos com base em condições internas do próprio sujeito, condições que, por vezes, assumem um caráter biológico e, outras vezes, um caráter metafísico.

Já para Vygotsky (1991), Luria e Yodovich (1985), Rubinstein (1973a), as capacidades mentais próprias do ser humano são constituídas graças à interação do indivíduo com o meio social. Concordamos com este posicionamento, embora tal constituição ocorra sob uma base neuronal, visto que a criança, ao nascer, dispõe de órgãos do sentido em funcionamento, bem como de um conjunto de neurônios, dotados de sensibilidade, os quais predispõem ao desenvolvimento psíquico. Contudo, acrescentam os autores acima mencionados, até mesmo as condições endógenas de desenvolvimento se modificam no decorrer da história da civilização devido às condições exógenas, ou seja, às relações sociais.

Objetivamos, portanto, nesta seção, discutir o desenvolvimento infantil como resultado do contexto social no qual o sujeito está inserido, bem como a qualidade das interações entre ele e o meio como determinante da formação das capacidades intelectivo-afetivas.

Conforme os pressupostos do materialismo histórico, o processo de humanização está assentado nas relações de trabalho e no próprio trabalho (ação do homem por meio de instrumentos que, para atender suas necessidades, modifica a natureza). As ações de transformação da natureza, e, como consequência, de si próprio, possibilitaram ao homem desenvolver novas funções psíquicas. Luria (1991a, p.74, grifo do autor) explica que “As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na **forma histórico-social de atividade**, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem”.

Essa forma de vida não existe nos animais, foi por meio do trabalho que as funções psicológicas humanas, historicamente, de elementares, transformaram-se em funções complexas, responsáveis por diferenciar o homem dos outros animais. Em conformidade com esse pensamento, Leontiev (1978, p.74) escreve que “o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e

pela sociedade”, evidenciando, dessa forma, não haver apenas uma relação do homem com a natureza, mas uma interação com os outros homens.

Enfim, como o trabalho é uma atividade relacional, ou seja, implica relações entre pessoas e objetos, podemos considerar, com base em autores da perspectiva Histórico-Cultural, que o trabalho é o fundamento maior da humanidade. Daí, podemos depreender que a interação social é o fator no e por meio do qual as capacidades caracteristicamente humanas – elaboradas, no trabalho ao longo da história da civilização – repetem-se e se modificam em cada indivíduo.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) explica que as funções psíquicas da criança, se desenvolvem por meio de mediações e interações à semelhança daquelas estabelecidas entre os homens ao longo de sua história. A mediação social é o fator primordial para que os processos intersíquicos, isto é, os partilhados entre pessoas, sejam internalizados, transformando-se em processos intrapsíquicos.

A esse respeito, Luria (1988, p.27) esclarece: “é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica”.

Entendemos que a criança não nasce com seu desenvolvimento pré-determinado; ao contrário, a apropriação da cultura e da linguagem determina sua forma de perceber o mundo e a si mesma. A educação, entendida como atividade exclusivamente humana e, portanto, consequência da ação laboral do homem, é fator de mudança, renovação e avanços; como tal, deve priorizar o atendimento à criança e sua formação integral, por meio da apropriação das criações humanas. Enfim, é uma atividade social sem a qual o gênero humano não se reproduz, uma vez que o desenvolvimento psíquico dos sujeitos depende especialmente do conhecimento que lhe é transmitido. Com sua interiorização, modifica-se não só a forma, como também o conteúdo da atividade mental da criança.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que um dos principais elementos para a humanização e o desenvolvimento dos processos mentais superiores é a linguagem.

A intercomunicação com adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (LURIA; YODOVICH, 1985, p.11).

Podemos afirmar que a linguagem é um sistema simbólico que atua como mediador nos processos superiores, isto é, nas funções psíquicas, as quais para seu desenvolvimento, exigem a presença de elementos mediadores. Tomando-se como princípio a Teoria Histórico-Cultural, a mediação significa a intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Por exemplo: quando uma criança coloca a mão no fogo e a retira tão logo sentir dor, ela age por reflexo. Mas se, após ter sido alertada pela mãe quanto ao calor e a dor da queimadura, retirar a mão porque se lembrou do que lhe foi ensinado, ocorreu uma relação mediada. Ao longo do desenvolvimento da criança, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas (OLIVEIRA, 2005).

Segundo autores dessa teoria, existem dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos e os signos. O primeiro é interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, como, por exemplo, o machado e a caneta. Já o segundo tipo corresponde a meios auxiliares para solucionar um problema psicológico, ou seja, para lembrar ou comparar coisas, entre outros. Outra particularidade importante a ser referendada é que os instrumentos são auxiliares externos e os signos são auxiliares internos, isto é, atuam no controle das ações psicológicas tanto do próprio indivíduo como de outras pessoas. Esses elementos mediadores, entre eles a linguagem, são fornecidos pelas relações estabelecidas entre os homens.

Produtos da atividade humana, nos instrumentos estão objetivados conhecimentos que respondem a uma dada necessidade social. O domínio desse instrumento pressupõe o domínio de formas de pensamento, de formas de agir diante de uma situação já conhecida pelo homem como espécie. Essa ação distingue o uso de instrumentos pelo homem do seu uso pelos animais cujo ato é apenas instintivo. Com a apropriação dos sistemas simbólicos, que fazem parte da cultura, como a linguagem, os indivíduos podem compartilhar experiências, promover aprendizagens e ampliar capacidades intelectuais. Conforme Vygotsky (1991, p.149),

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais.

Vygotsky (1991) designa que a linguagem, como conjunto de signos que a sociedade desenvolve, serve de eixo principal na relação entre os conhecimentos

produzidos ao longo da história e as novas gerações, porque é por meio dela que o ser humano atribui significados à sua existência. Enfim, por auxiliar o homem em tarefas que envolvam processos psicológicos, a chama de instrumento do pensamento.

No processo de humanização, a linguagem ocupa papel de destaque e desempenha duas funções. A primeira delas é o intercâmbio social ou comunicação, e é o principal fator que propicia o desenvolvimento do homem tanto no plano filogenético como no ontogenético. A sua segunda função é o pensamento generalizante, que é capaz de denominar, agrupar, organizar objetos e fatos do mundo real sob nova categoria conceitual. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Assim, podemos considerar que a linguagem nasce da necessidade de comunicação, junto com as ações, e, depois de internalizada, constitui-se em um instrumento de expressão e compreensão entre os homens (VYGOTSKY, 1989).

Como destaca Vigotski (2000), no primeiro ano, fase pré-intelectual, encontramos um rico desenvolvimento da função social da linguagem por meio de gestos, risadas e balbucios. Entretanto, por volta de mais ou menos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e o da fala da criança cruzam-se e coincidem, dando início a uma nova forma de comportamento. A criança descobre que cada objeto tem seu nome, ou seja, “[...] **a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado** [...]” (VIGOTSKI, 2000, p.131, grifo do autor), e pode ser percebido quando a criança começa ampliar ativamente seu vocabulário, ou seja, começa a fase dos porquês, o que lhe propicia nomear os objetos e comunicar-se. Como consequência positiva desse processo, amplia seu repertório de palavras de forma rápida e aos saltos.

Nesse contexto, o pensamento verbal não ocorre de forma natural e inata, depende da apropriação dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Como afirma Vigotski (2000, p.148-149, grifos do autor), “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende **dos instrumentos de pensamento** e da experiência sociocultural da criança”. O autor ressalta também que, nesse processo, ocorre uma mudança do desenvolvimento biológico para o histórico-social.

No contexto social e cultural, os objetos vão ganhando sentido; conceitos e valores vão sendo internalizados com a mediação de pessoas e, dessa forma, a fala e o uso de signos são incorporados às suas ações. No decorrer desse desenvolvimento, o pensamento e a linguagem sofrem consideráveis transformações, tornando-se uma unidade e

produzindo uma nova organização do próprio comportamento, o que, segundo Vygotsky (1991, p.27), propicia, “[...] mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos”.

Para maior compreensão dessa questão, recorreremos à explicação de Pino (1993) ao afirmar que o meio sociocultural em que a criança está inserida penetra no tecido cerebral, contaminando o modo de organização e funcionamento do cérebro e afetando a formação das funções psíquicas. Para este autor, “[...] o desenvolvimento psíquico da criança constitui um processo de reconstrução do nível pessoal [...] do patrimônio social: as funções psíquicas, as habilidades técnicas e o saber acumulado” (PINO, 1993, p.12).

Para ele, mais do que a criança colocar-se no ambiente social, é este quem “penetra” nela por meio de sua internalização. Mas o que é internalização? Na concepção vigotskiana, quando a criança “aponta” um objeto, trata-se apenas de uma tentativa de apanhá-lo; quando a mãe ou outro indivíduo interpreta este movimento, este ganha um significado social e se transforma em gesto de apontar. À medida que a criança repete essa ação, podemos asseverar que ela internalizou o gesto, ou seja, a significação do movimento.

Para ocorrer desenvolvimento, importa revelar o significado das coisas, isto é, nomeá-las, mostrar às crianças o universo cultural para que possam partilhar do mesmo mundo simbólico dos demais e dos mesmos sistemas de significação. Como afirma Pino (1993, p.12), “a internalização implica, portanto, a re-construção ao nível do sujeito, de forma pessoal, da significação que as coisas já têm para o outro.” Assim, podemos reafirmar que, a partir do momento em que o movimento da criança assume uma significação social, primeiro para os outros e depois para si, o corpo torna-se lugar de experiência simbólica que a faz cultural.

Conforme Luria (1985) e Pino (1993), não é possível saber com segurança como se desenvolveu a fala na história humana, mas supõe-se que foi precedida por uma comunicação por meio de gestos e de mistura de sons. É provável, explica Luria, que a linguagem falada surgiu por uma gradativa emancipação da palavra em situações práticas até a construção de um sistema de significados próprios.

Desse modo, conforme argumentam esses autores, transpondo o raciocínio para os dias atuais, a comunicação gestual precede a comunicação verbal e organiza-se a fala quando a criança associa a palavra a objetos que já conhece pelo seu convívio e experiência social. Como explica Pino (1993, p.13), “a primeira função da palavra é, portanto, indexical, ou seja, serve para indicar os objetos.” A palavra só tem significado

para ela nesse momento, quando acompanhada de indicadores não-verbais, tais como os gestos, entonação de voz, entre outros, e só se consolidará como palavra e não como som sem significado, quando se emancipar desses indicadores. Complementa o autor, “o significado é o elemento mediador da função comunicativa da linguagem [...]” (PINO, 1993, p.14).

Outro fator importante considerado pelos autores dessa vertente teórica é que o processo de constituição da linguagem e as demais funções psíquicas não nascem com a criança para depois socializarem-se, nascem na sociedade para depois individualizarem-se. Assim, antes de a criança utilizar a linguagem como fala própria, esta já é uma produção dos homens e uma prática social, enfim, essa capacidade de internalização de significados lhe dá a possibilidade de pensar como os outros e de comunicar-lhes o seu pensamento.

Pino (1993) salienta que podemos perceber, com clareza, a função comunicativa da linguagem, entretanto o mesmo não acontece com a outra função, a representativa, a qual consiste na compreensão de que a linguagem é o fator fundamental na constituição do pensamento. Segundo o autor, “é essa função representativa da fala que torna possível os processos de conceitualização e de elaboração das idéias, estruturas básicas do pensamento” (PINO, 1993, p.15). Em suma, o pensamento da criança seria impossível sem a linguagem, por ser o seu elemento constitutivo. No âmbito das relações sociais, a linguagem é o principal fator por intermédio do qual o conteúdo e as formas de pensamento, socialmente elaboradas, podem ser apropriadas pelo homem, estabelecendo-se a discriminação, a atenção e a conservação dos objetos do mundo físico na memória, porque a linguagem, segundo Luria (1988), permite essa definição por meio de palavras ou expressões conceituais.

Desse modo, a música como linguagem criada e desenvolvida pelos homens, permite o estabelecimento de relações; faz-se presente em todas as manifestações comunitárias desde os tempos mais remotos e pode ser utilizada como mediação para o desenvolvimento da linguagem. Schaeffner (1958) explica que, mesmo antes da descoberta do fogo, o homem se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos, sendo, portanto, o desenvolvimento da música resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais. Ao nascer, a criança entra em contato com o universo que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos, pela natureza e por objetos. Essa relação com a música pode ocorrer, por exemplo, por meio do acalanto da mãe ou por aparelhos sonoros, sons da natureza e outros sons produzidos no seu cotidiano.

Desde que nasce, o ser humano encontra-se em uma ambiência que pode favorecer, ou não o seu desenvolvimento. O cérebro humano possui uma grande plasticidade, demonstrada pela capacidade de modificar-se e adaptar-se, sob uma base fisiológica e neuronal (MIRANDA-NETO; MOLINA; SANTANA, 2002). O bebê, ao nascer, dispõe de todas as células nervosas que irá ter em toda a sua vida, mas necessita de aprendizagens, que desencadearão sinapses, para que ocorram diferentes e inúmeras conexões entre os neurônios, as quais serão utilizadas no decorrer de seu desenvolvimento psíquico, físico, afetivo e social.

Nesse sentido, a música é fundamental para a estimulação cerebral, por ativar áreas do cérebro que trazem uma grande contribuição para o desenvolvimento de outras linguagens, tendo como prioridade desenvolver o senso musical, a sensibilidade, expressão e ritmo e o “ouvido musical”, isto é, inserir o ser humano no mundo musical sonoro.

As sensações são os principais canais pelos quais o recebimento de informações dos fenômenos do mundo exterior e do nosso próprio corpo chegam ao cérebro, permitindo a sua compreensão e também a do meio ambiente. Luria (1991b) destaca que representam a fonte principal do conhecimento e condição fundamental do desenvolvimento psíquico.

Rubinstein (1973a) ressalta a função do instrumento receptor das funções auditivas por possibilitar a percepção da fala e da música. Acrescenta Sokolov (1969, p.121, tradução nossa)¹, que “as sensações auditivas se motivam pela ação do receptor auditivo e das condensações e diluições periódicas do ar (ondas sonoras) que são resultado das oscilações dos objetos sonoros”. Assim, podemos perceber o som pelas oscilações das ondas sonoras que, conforme sua condensação ou cessação, permitirão a percepção de diferentes sensações.

Segundo Luria (1991b), são encontrados, na história-social da humanidade e não na origem biológica, dois sistemas objetivos que organizam a percepção auditiva e a transformam em sensações auditivas percebidas pelo homem. O primeiro é o sistema rítmico – melódico (ou musical) de código – formado por dois componentes básicos: altura do som – melodia e relações rítmicas (ou prosódicas) –, alternando regularmente a duração e intervalo dos sons isolados. O segundo, o sistema fonético de códigos (códigos sonoros da língua) – linguagem – primordial para o desenvolvimento da percepção auditiva, por determinar o processo de percepção sonora, garantir a codificação dos elementos isolados e a sua comutação em modos mais elaborados de percepção sonora.

¹ “Las sensaciones auditivas se motivan por la acción en el receptor auditivo de las condensaciones y diluciones periódicas del aire (ondas sonoras) que son resultado de las oscilaciones de los objetos” (SOKOLOV, 1969, p.121).

De acordo com Luria (1991b, p.90), “a função básica da audição musical é distinguir as relações sonoras altas e prosódicas (rítmicas), sintetizá-las em estruturas melódicas, criar sons melódicos correspondentes que expressam determinado estado emocional e conservar esses sistemas rítmico-melódicos”.

O desenvolvimento das funções auditivas é prioritário para a organização do ouvido do homem, porque lhe assegura a percepção do discurso sonoro. Para o autor, a linguagem humana dispõe de um sistema de códigos sonoros, em cuja base se constroem seus elementos significantes: as palavras.

No entanto, para que possamos distinguir os fonemas, é necessário efetuar um complexo trabalho de “[...] discriminação dos indícios essenciais do som do discurso e de abstração dos traços estranhos, secundários para tal distinção” (LURIA, 1991b, p.91).

Outro fator ressaltado por Luria e que merece destaque diz respeito ao fato de que tanto o sistema de códigos musicais como os fonemáticos, traços sonoros da língua, de significado semântico distintivos de palavras, não acontecem por um processo passivo, mas por um processo ativo, e carecem de estimulação por meio do canto vocal para a audição musical e de pronúnciação para a audição do discurso, a fim de que ocorra a organização do ouvido humano e assegure a percepção do discurso sonoro.

A aquisição do sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. De acordo com Rubinstein (1973b, p.10, grifo do autor), tanto “a fala, como a linguagem [...] significam um **reflexo significativo do ser**”, compõem um todo indivisível, apesar de apresentarem cada qual suas especificidades.

A linguagem relaciona-se à transmissão de um conteúdo dotado de significado social e resultante da atividade prática do homem em seu meio. Já a fala, “[...] o discurso, é a actividade da relação humana, expressão da influência, comunicação com a ajuda da linguagem: é a linguagem em actuação” (RUBINSTEIN, 1973b, p.10).

Dessa forma, constitui-se uma forma de comunicação adequada para tornar a consciência individual acessível aos outros por meio da verbalização do pensamento. Conforme especifica esse autor, a palavra, elemento constitutivo da linguagem, por sua vez, é

[...] a unidade específica do conteúdo sensível e racional. Toda a palavra tem um conteúdo semântico que constitui seu significado. Designa um objecto (nas qualidades, funções, etc.) que volta a refletir em forma generalizada. O significado das palavras é o reflexo generalizado de um conteúdo objectivo (RUBINSTEIN, 1973b, p.11).

É inegável que, a linguagem relaciona-se à transmissão de um conteúdo dotado de significado social. Vale ressaltar, contudo, que a apropriação gradativa dos significados linguísticos das palavras e de outros signos, sobretudo naquelas situações em que as crianças nomeiam, distinguem, explicam, regulam o seu comportamento, vai formando a capacidade de tornar a consciência individual próxima à consciência coletiva por meio da verbalização do pensamento.

Conforme os estudos de Schroeder (2005), a música é uma forma de linguagem que produz sentidos, é produto da cultura e se liga a outras esferas da vida humana. Apesar de ser constitutiva do ser humano, ela só se forma nas interações sociais. Portanto, pode ser utilizada como um jeito que a criança tem de significar o mundo e de nele interagir, contribuindo para o seu desenvolvimento verbal e, como consequência, de seu pensamento.

Nessa interação, a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Por meio da linguagem musical e de suas significações, ela tem acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade.

Segundo Vygotsky (1991), a fala não apenas acompanha a atividade prática da criança, mas também exerce um papel específico, ou seja, ajuda a resolver as tarefas práticas e torna-se tão necessária quanto os olhos e as mãos para a execução das atividades.

A linguagem verbal, isto é, as palavras, a combinação de palavras e as conexões entre as palavras, se constituem no segundo sistema de sinais, sendo considerada como um instrumento mediador na realização da atividade humana. Já, o primeiro sistema de sinais diz respeito aos estímulos condicionados, ou seja, os objetos do mundo exterior e suas manifestações, e é responsável pelo reconhecimento dos símbolos, realização de determinada ação a que a criança se propõe a fazer, como, por exemplo, lembrar, comparar, pensar, planejar, entre outras (LURIA, 1969).

A aquisição da linguagem compreende três grandes fases: a fala social, a fala egocêntrica e a fala individual ou internalizada.

Durante o processo de desenvolvimento, altera-se a dinâmica entre a fala e a ação. Primeiro, até por volta dos três anos de idade, a fala acompanha as ações da criança, apresentando-se dispersa e caótica, denominada por Vygotsky (1989) como fala social. No período que vai dos três aos sete anos, as crianças falam antes de efetuar a ação, ou seja, a fala se desloca para o início da ação. É a fase da fala egocêntrica, que resulta do pensamento também egocêntrico, resultante da pouca socialização da criança. É vocalizada, sendo uma fala para si mesma, na medida em que ela tem a função de auxiliar a criança na resolução de problemas. Não possui tanta coerência para aquele que ouve,

uma vez que não precisa ser expressa com todos os elementos gramaticais que compõem a frase. Começa a desenvolver características predicativas que mais tarde culminarão na fala interior, e pode ser vista como uma fase de transição da fala exterior para a fala interior.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1989) mostra que o aparecimento e a utilização da fala egocêntrica na criança não é resultado de situações em que ela se encontra sozinha, pelo contrário, ela ocorre em situações grupais, nas quais ela imagina ser compreendida. As características predicativas tendem a aumentar na fala interior. À medida que as vocalizações vão cedendo, a transição para a fala interior vai acontecendo. Isso implica “[...] o desenvolvimento de uma abstração do som, aquisição de uma nova capacidade: a de ‘pensar palavras’, ao invés de pronunciá-las” (VYGOTSKY, 1989, p.116). Para que isso ocorra, é necessário que tenha havido desenvolvimento também em seu pensamento.

Nesse processo, primeiramente, a fala acompanha as ações da criança, com o desenvolvimento do pensamento, ela precede a sua ação. Nesse contexto, a fala externa da criança vai se tornando fragmentada, sendo substituída por sussurros que, aos poucos, vão desaparecendo, tornando-se interna. Quanto mais a fala se caracteriza como interior, mais corresponderá à característica de “predicativa”, ou seja, a estrutura formal da composição da frase não será seguida. Tenderá, portanto, à supressão do sujeito (que já será do conhecimento prévio de que se fala) e a frases curtas. Esse caráter intrasubjetivo permite que a fala não seja incoerente ou sem significado. Por meio da internalização, ou seja, da fala individual ou internalizada, a criança adquire a função de autorregulação, tornando-se capaz de controlar suas atividades mentais e seu comportamento. Esse deslocamento temporal implica em mudança de função: no início, a fala organiza a ação, na fase internalizada, ela organiza o plano de ação, ou seja, o pensamento.

Coaduna-se com essa reflexão Elkonin (1969a) quando ressalta que, à medida que a criança começa a apropriar-se da fala, sua comunicação se torna mais coerente e seu comportamento aos poucos torna-se mais consciente, novas conexões temporais são formadas. Segundo ele, a criança começa a entender as exigências formuladas verbalmente pelas pessoas mais experientes que a rodeiam, sua aprovação ou censura, bem como organizar e orientar a sua própria ação perante uma determinada tarefa. E conclui “a apropriação da linguagem, ou seja, a formação do segundo sistema de sinais estabelece um papel decisivo na atividade nervosa superior da criança e no desenvolvimento de seus processos psíquicos mais complexos” (ELKONIN, 1969a, p.497, tradução nossa)².

² “la posesión del lenguaje, o sea la formación del segundo sistema de señales, juega un papel decisivo en la actividad nervosa superior del niño y en el desarrollo de sus procesos psíquicos más complicados” (ELKONIN, 1969a, p.497).

Como esse desenvolvimento é gradual, mudanças fundamentais vão ocorrendo nas relações mútuas entre o primeiro sistema de sinais – os objetos do mundo exterior e suas manifestações – e o segundo sistema de sinais – as palavras, a combinação de palavras e as conexões que aparecem sobre esta base.

Para explicar essas trocas, Elkonin (1969a), com suporte nos postulados de Ivanov-Smolenski, apresenta quatro etapas de desenvolvimento como forma de representar o processo pelo qual a atividade psíquica superior ocorre na criança: 1) Os processos neuronais ocorrem pelos estímulos imediatos do meio (os objetos) e se realizam na forma de reações também imediatas, ou seja, não-verbais; 2) Os processos neuronais aparecem sob a influência de ações verbais, mas ocorrem na forma de reações imediatas; 3) Os processos neuronais, desencadeados pelas influências imediatas, realizam-se na forma de reações verbais; 4) Os processos neuronais, que haviam aparecido sob a influência de estímulos verbais, manifestam-se externamente sob reações também verbais.

Estas etapas indicam que os sinais imediatos são predominantes nas crianças pequenas, no entanto, à medida que vão crescendo, suas ações vão sendo realizadas por meio de indicações verbais dos adultos e a linguagem vai se tornando primordial nesse processo. Como explica Elkonin (1969a, p.497-498):

O crescimento do significado dos sinais verbais na atividade nervosa superior constitui a base fisiológica do desenvolvimento dos rudimentos do pensamento abstrato e das ações constantes e intencionadas da criança. Ao designar com palavras os objetos e fenômenos observados, a criança tem a possibilidade de abstrair de suas qualidades causais e secundárias, assim como de generalizá-los pelos aspectos fundamentais e constantes, elevando-se desse modo à maneira de **pensar com conceitos**. Ao mesmo tempo, ao controlar suas ações às exigências verbais das pessoas que a rodeiam, e depois ao repetir estas exigências em voz alta para si, a criança se dá conta pouco a pouco do que se pretende e aprende a atuar de acordo com elas, o que é um aspecto fundamental do **desenvolvimento da vontade** (ELKONIN, 1969a, p.497-498, grifos do autor, tradução nossa)³.

Elkonin enfatiza o papel da internalização da linguagem como idioma na formação do pensamento infantil. Ao nascer, a criança está ligada de maneira direta aos adultos que

³ “El crecimiento del significado de las señales verbales en la actividad nervosa superior constituye la base fisiológica del desarrollo de los rudimentos del pensamiento abstracto y de las acciones constantes e intencionadas del niño. Al designar con palabras los objetos y fenómenos observados, el niño tiene la posibilidad de abstraerse de sus cualidades casuales y secundarias, así como generalizarlos por los aspectos fundamentales y constantes, elevándose de este modo hasta la manera de **pensar con conceptos**. Al mismo tiempo, al supeditar sus acciones a las exigencias verbales de las personas que lo rodean, y después al repetir estas exigencias en voz alta o para sí, el niño se da cuenta poco a poco de los fines que se plantea y aprende a actuar de acuerdo con ellos, lo cual es un aspecto fundamental del **desarrollo de la voluntad**” (ELKONIN, 1969a, p.497-498, grifos do autor).

estão ao seu redor. Suas primeiras relações com a realidade são mediadas pelos adultos por falta de independência para atuar com os objetos e fenômenos e também pela ausência de comunicação por meio da linguagem.

Quando a criança chega à primeira infância, começam a ocorrer mudanças em sua relação com o meio: ao andar e compreender a linguagem dos que a rodeiam, estabelece relações efetivas com a realidade e, por consequência, com os objetos do mundo circundante. Essa aprendizagem a torna cada vez mais independente, é claro que os adultos ainda satisfazem as suas necessidades, mas pouco a pouco se abre “[...] o mundo da atividade, do trabalho e das relações com as pessoas” (ELKONIN, 1969a, p.501, tradução nossa) ⁴.

Dessa forma, por meio da interação e mediação humanas, por via da linguagem, uma ferramenta psicológica capaz de orientar uma ação intencionada, a criança apropria-se de conhecimentos culturalmente produzidos e disponíveis, fazendo uso dessas informações em sua relação com outras pessoas.

Outro autor que contribui para o entendimento deste assunto é Zhinkin (1969) quando aponta que é por meio da linguagem que o idioma e seus diferentes tipos de comunicação se conservam. O intercâmbio de pensamentos é uma necessidade vital do sujeito, o que assegura uma ação conjunta: um ouve e o outro escuta, ou seja, o que fala expressa seu pensamento e o que ouve compreende o pensamento expressado. Nesse sentido, a apropriação de um idioma é diferente quando se ouve, quando se lê ou quando se escreve. Segundo o autor, existem três tipos de linguagem, o idioma ouvido, o pronunciado e o visual, que se relacionam entre si, uma vez que não é possível escutar bem uma palavra sem antes a termos pronunciado. A linguagem falada e a linguagem ouvida unem-se, denominando a linguagem oral. Já a linguagem visual, permite a ampliação da relação entre os indivíduos e é manifestada quando se lê o texto para si, quando se lê o texto em voz alta ou se escreve, ou seja, é a linguagem escrita que possibilita a transmissão de conhecimentos precedentes. Zhinkin (1969) enfatiza que a linguagem escrita se desenvolve com base na linguagem oral, uma vez que em um texto se escrevem as palavras que se escutam e pronunciam, enfim, a percepção visual da linguagem está relacionada à percepção auditiva. No entanto, afirma que a linguagem oral coordenada não se desenvolve prontamente na criança, é necessária a mediação dos adultos.

⁴ “[...] el mundo de la actividad, del trabajo y de las relaciones sociales de las personas” (ELKONIN, 1969a, p.501).

A linguagem das crianças se desenvolve sob a influência sistemática dos adultos. Para que se aprimore é indispensável que estes saibam falar com a criança. [...] se ela não escuta a pronúncia correta dos sons, não aprende novas palavras e não conhece movimentos novos e complicados da linguagem (ZHINKIN, 1969, p.303, tradução nossa)⁵.

Como por exemplo: as crianças de quatro a cinco anos não podem relatar coordenadamente seus desenhos, no entanto, sabem responder as perguntas sobre eles. Se um adulto lhes explica, por meio de orações curtas, o conteúdo dos desenhos, a criança repete, porém não é capaz de retransmitir com outras orações seu conteúdo. Para que haja desenvolvimento da linguagem oral, o professor deve, nesse caso, fazer com que as crianças respondam as perguntas não só com orações de uma palavra só, mas com orações mais complexas. É necessário ressaltar a importância que tem esse período precedente para que as crianças, mais tarde na idade escolar, aprendam a ler e escrever com maior rapidez e facilidade (ZHINKIN, 1969).

É nessa fase que a criança começa a se relacionar com o mundo do desenho, de sons, de ritmos que elas produzem com os objetos. Essas experiências são responsáveis pelo desenvolvimento do seu pensamento. Segundo Menchinskaia (1969), o período pré-escolar está estreitamente ligado à ampliação da experiência infantil e ao conhecimento da realidade que a rodeia, que se forma na atividade, à medida que exercita as operações racionais.

No âmbito das relações sociais, a linguagem oral e escrita é o principal fator por intermédio do qual o conteúdo e as formas de pensamento, socialmente elaboradas, podem ser apropriadas pelo homem, estabelecendo-se a discriminação, a atenção e a conservação dos objetos do mundo físico na memória, porque a linguagem é que permite a sua definição por meio de palavras ou expressões conceituais, possibilitando à criança a aquisição de conceitos e formas de pensar. Por isso, tem muita importância a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos da criança. A sua atividade cognoscitiva começa a sair dos limites do meio ambiente imediato, começa a ampliar o círculo de fenômenos da natureza e de sua vida social por meio das explicações e descrições verbais dos adultos. É a idade das perguntas sobre as causas dos fenômenos, sobre a origem das coisas.

⁵ “El lenguaje de los niños se desarrolla bajo la influencia sistemática de los adultos. Para que se perfeccione es indispensable que éstos sepan hablar con el niño. [...] ya que no escuta la pronunciación correcta de los sonidos, no aprende nuevas palabras y no conoce y giros nuevos y complicados del lenguaje” (ZHINKIN, 1969, p.303).

À medida que a criança, por meio dos adultos e colegas mais experientes, vai se apropriando dos códigos linguísticos, bem como de seus significados, internaliza o conteúdo que lhe dá condições para o desenvolvimento do pensamento. A criança começa a agir motivada por estímulos externos, sobretudo pela comunicação oral. Com a internalização da linguagem, o pensamento aos poucos deixa de ser intuitivo e passa a ser racional, culminando com o momento em que ela passa a lidar abstratamente com os objetos.

Com a mediação das pessoas com as quais a criança convive, os objetos e suas funções, que lhe são apresentados, têm suas características, as formas e suas significações no plano social destacadas; o que lhe propicia a discriminação e generalização, organizando em categorias o que percebe. Segundo Luria (1991a, p.78), a linguagem é “[...] um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades e as relações entre eles”. Desse modo, o significado de uma palavra baseia-se na relação consciente para nomear um objeto, o qual é transmitido entre os homens. A palavra, pela sua natureza simbólica, permite relacionar o que é de ordem real (coisas, objetos) e o que é de ordem simbólica (suas representações, sentimentos e valores), transformando-a em um poderoso instrumento para funções de abstração e generalização. Destacamos que, a palavra não substitui algo, mas analisa e o introduz em um sistema de complexos e de relações que envolvem o significado categorial ou conceitual. O significado das palavras, na dupla função de representação e análise, constitui e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

As generalizações começam com base em alguns signos fundamentais das coisas e dos fenômenos, como por exemplo, quando a criança separa em um grupo o carro, o avião, o trem e explica que com eles pode viajar. O pré-escolar pode utilizar alguns conceitos relativamente abstratos em suas comparações e em seus juízos. No entanto, quando intenta compreender por si mesmo os fenômenos reais, pode ter conclusões equivocadas por falta de conhecimento. Portanto, nessa fase, é importante apoiar seu pensamento na atividade prática, assim como em manipulações com objetos e coisas concretas.

De acordo com Menchinskaia (1969), o processo de análise e generalização que constitui a base do pensamento humano, desenvolve-se na infância, tendo como início a análise direta das impressões que a criança recebe. Depois, transforma-se em pistas concretas de atividade, para, posteriormente, tornar-se uma categoria abstrata e generalizada, organizadora da atividade psicológica humana.

Essas operações ou ações mentais compõem o pensamento e seus mecanismos nervosos e têm a mesma lógica em todo o desenvolvimento do homem ao longo da sua história, no entanto, o conteúdo do pensamento varia conforme as necessidades materiais e econômicas.

Nesse processo, a análise e a síntese são operações fundamentais que envolvem todo o pensamento, e estão ligadas entre si em todo e qualquer tipo de atividade mental. Apesar de parecerem antagônicas, são complementares; uma não pode ser pensada sem a outra e ambas têm a mesma origem: na atividade prática ou real do homem.

A análise se caracteriza como uma decomposição, mental ou real, de um todo e seus elementos e a síntese pode ser entendida como a recomposição do todo a partir dos seus elementos. Com esses conceitos, queremos chegar a um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento, que não pode ser estudado sem entendermos a análise e a síntese que envolvem uma das funções primordiais, a comparação, bastante enfatizada na educação musical.

Conforme explica Menchinskaia (1969), a comparação é uma função mental relevante para o conhecimento da realidade. Muito do que aprendemos em nossa prática social, alcançamos por meio da comparação. Pode ser a forma, a cor, a velocidade do movimento, os elementos sonoros, entre outros, somente por meio da comparação podemos determinar as suas semelhanças e diferenças. A comparação não pode acontecer sem uma análise, mas não se reduz a esse processo, com ela sempre se estabelece uma relação determinada entre os objetos ou entre as partes ou qualidades deles. Por essas razões, podemos afirmar que a comparação é, ao mesmo tempo, uma operação de síntese, mas existe uma relação/distinção entre as operações cognitivas de comparação, análise e síntese. As mesmas se complementam reciprocamente, fazendo parte de um todo maior, o sistema cognitivo humano.

Essa cadeia de funções mentais é premissa indispensável para a generalização, tão importante para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Somente por meio da comparação a criança pode descobrir o que existe de comum nos objetos e fenômenos da realidade. Ao compará-los, estabelece quais são seus aspectos gerais e, desse modo, pode reuni-los em um mesmo grupo. Coaduna-se Vygotski (1982b, p.289, tradução nossa)⁶ com

⁶ “Generalización y significado de la palabra son sinónimos. Toda generalización, toda formación de un concepto constituye el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento” (VYGOTSKI, 1982b, p.289).

essa discussão ao explicar que: “o significado da palavra em si já é uma generalização que permite a apropriação do conceito. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais questionável ato do pensamento”.

Nesse sentido, a generalização apoia-se em distintos aspectos ou qualidades dos objetos semelhantes, porém sua qualidade mais importante é baseada na separação daqueles aspectos que, apesar de comuns, são essenciais dos objetos, qualidade esta que propicia a formação de conceitos. Não podemos nos esquecer que a generalização é, também, a principal função da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir as experiências das gerações anteriores.

E por fim, ainda segundo Menchinskaia (1969), a função da abstração é um processo mental por meio do qual algumas propriedades dos objetos e fenômenos, bem como suas conexões se separam e, portanto, distingue-se uma só propriedade ou conexão. Em outras palavras, não podemos generalizar alguma coisa se não omitirmos as diferenças existentes nessa coisa que generalizamos. A generalização e a abstração, como as outras funções do pensamento, também estão intrinsecamente ligadas. Do mesmo modo que a generalização, a abstração está intimamente ligada à palavra, é por meio dela que a criança pode pensar. Ainda é importante ressaltar que, ultrapassando a função de comunicação, a linguagem permite o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ordenando o mundo ao redor da criança em categorias, classes e conceitos, instrumentalizando o pensamento para as generalizações e abstrações conceituais (PALANGANA, 1994).

Enfim, a linguagem é um meio de consciência e pensamento, “[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas, mas também abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis e determinantes categoriais”, constituindo na matéria prima para o desenvolvimento do pensamento da criança (LURIA, 1991a, p.80).

É importante ressaltar que a formação dos conceitos cotidianos ou espontâneos acontece por meio das relações que se dão fora da escola, e os científicos por meio da educação escolarizada. Segundo Menchisnkaia (1969), nos conceitos espontâneos, o conteúdo está reduzido a um pequeno círculo de dados e não envolve todas as informações dos objetos ou fenômenos da realidade. As palavras que o denominam nem sempre são exatas e seu sistema de representação se altera. No entanto, esses conceitos podem ser trabalhados no ensino formal de modo que alcancem o nível de conhecimento científico. No processo de formação e de apreensão do conceito científico, as experiências e

conhecimentos anteriores colaboram, mas às vezes o significado vulgar é antagônico ao seu significado científico, por isso é preciso superar a influência anterior por intermédio de “[...] uma organização especial da nova experiência e, sobretudo, uma experiência sensorial. Este apoio no conhecimento sensorial pode ser alcançado por meio da percepção imediata dos objetos e fenômenos novos, recordando aquilo que se percebeu antes” (MENCHINSKAIA, 1969, p.247, tradução nossa)⁷.

A assimilação de conceitos ocorre não apenas quando apreendemos as suas características fundamentais, mas particularmente quando conseguimos utilizá-los na prática social. A autora ainda afirma que outra função importante nesse processo é a compreensão, também uma operação analítico-sintética que se manifesta nas palavras e nos atos do ser humano quando se busca conhecer profundamente tudo aquilo que existe de essencial nos objetos e fenômenos. Enfatiza que, quanto mais amplas forem as relações e conexões, melhor a criança vai conseguir compreender o conceito.

Como estudamos até aqui, a consciência humana é primordialmente linguística, dado fundante, de afirmação vigotskiana, segundo o qual todo o pensamento é verbal, ou seja, de proposição da linguagem como instrumento essencial do pensamento. Nesse sentido, a linguagem verbal é a principal mediadora de conceitos na infância.

Desde tenra idade, a criança começa o seu processo de formação de conceitos. Segundo Vygotsky (1989, p.46), “[...] o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. Embora o processo de formação de conceitos ocorra desde a infância, o conceito é um processo mental que só apresenta condições para ser real a partir da adolescência, uma vez que, nesse período, outras funções mentais estarão desenvolvidas. Portanto, a formação de conceitos acontece de forma gradativa, apresentando-se nessa trajetória com traços bem específicos, caracterizados pelo pensamento sincrético, pensamento por complexos, que, depois, desencadeia os conceitos científicos.

No primeiro estágio, o sincrético “[...] a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional” (VYGOTSKY, 1989, p.51), agrupando os objetos sem preocupação com características

⁷ “[...] una organización especial de la nueva experiencia y, sobre todo, una experiencia sensorial. Este apoyo en el conocimiento sensorial se puede conseguir por medio de la percepción inmediata de los objetos y fenómenos nuevos recordando aquello que se ha percibido antes” (MENCHINSKAIA, 1969, p.247).

comuns, ou com base em fatores irrelevantes, como a proximidade espacial. Nesse sentido, se as crianças associassem palavras a objetos desta maneira, a comunicação verbal com os adultos seria dificultada. No entanto, conforme Vigotski, apoiado em pesquisas de Usnadze, as palavras das crianças, embora ainda não sejam conceitos em sentido real, são equivalentes funcionais. Como explica Vigotski, citado por Van der Veer e Valsiner (2006, p.288),

A comunicação entre os adultos usando conceitos reais e as crianças usando seus equivalentes funcionais era possível porque adulto e criança partilham de um contexto comum na forma do mundo de objetos a que estão se referindo. Por causa desse contexto partilhado, os significados de suas palavras ou seus conceitos irão se sobrepor parcialmente.

Dessa forma, os primeiros problemas enfrentados pela criança para se fazer entendida na linguagem verbal em parte são resolvidos. Segundo Van der Veer e Valsiner (2006), Vigotski subdividiu o estágio de agrupamentos sincréticos em três etapas. No primeiro agrupamento, acontece a manifestação de características de tentativa e erro do pensamento infantil ao selecionar objetos arbitrários e experimentar outros objetos arbitrários quando corrigido. No segundo, os agrupamentos sincréticos são feitos com base em objetos próximos do seu campo visual, ou seja, próximos uns dos outros. Na última etapa, o sincretismo passa a ter uma base mais complexa, entretanto ainda com agrupamentos incoerentes.

Em relação ao pensamento por complexos, Van der Veer e Valsiner (2006, p.289) explicam que esse pensamento “[...] é superior ao pensamento sincrético, já que a ordenação agora é feita com base em características objetivamente existentes”, no entanto, essas características podem parecer irrelevantes para os adultos, e podem ser mudadas durante o processo. Nessa etapa, a criança não faz mais generalizações incoerentes, começa a articular seguindo certa relação objetiva entre os objetos, as coisas, as pessoas. Dentro do pensamento por complexos, Vigotski propôs cinco tipos básicos de divisões: associativo, por coleção, em cadeia, difuso e pseudoconceito.

No tipo de pensamento associativo, as palavras deixam de ter nomes próprios e tornam-se nomes de família, ou seja, a criança faz junções a determinado grupo de elementos, tendo como referência um único núcleo. A esse núcleo, pode se juntar qualquer elemento que possa com ele ter alguma correspondência. Ao pedirmos a uma criança, nessa etapa, que reúna formas geométricas que se combinem, por exemplo, com a forma

quadrada, em meio a muitas outras formas diversas, talvez ela inclua nesse grupo uma forma triangular, o paralelogramo, e outras formas que compreende fazer parte desse grupo, uma vez que estaria utilizando como referência nuclear os vértices.

Quanto ao tipo de pensamento complexo por coleção, a criança leva em consideração algumas características que a façam encontrar relações de semelhança e diferenças. O que marca esse tipo de pensamento é o agrupamento de elementos por contrastes, sobretudo de diferenças. Com base no exemplo anterior, a criança combinaria formas geométricas de cores diferenciadas.

Em relação ao complexo em cadeia, o pensamento infantil caracteriza-se pela mudança do critério de seleção, uma vez que a criança é inspirada apenas pelo último objeto que seleciona. Por exemplo: a criança escolhe um triângulo amarelo e junta, inicialmente, a ele outros triângulos amarelos, mas, à medida que se sente atraída pela cor azul, passa a ter como referência os triângulos azuis e, logo em seguida, passa a escolher os círculos azuis e assim por diante em uma cadeia de conexões.

No pensamento complexo difuso, os grupos são formados com base na percepção de imagens concretas. Por ser gerado por meio de imagens conexas difusas e indeterminadas, pode formar conexões de complexos ilimitados devido sua infinita abrangência. Vygotsky (1989) identificou em seus experimentos que a criança poderia combinar os triângulos amarelos com trapézios e triângulos, os trapézios, por sua vez, poderiam levá-la a selecionar os quadrados, esses aos hexágonos e os hexágonos a semicírculos até chegar, talvez, aos círculos.

O último tipo de pensamento por complexos é o dos pseudoconceitos, que forma a ponte entre o pensamento por complexos e os verdadeiros conceitos. Embora semelhantes aos conceitos, são psicologicamente diferentes daqueles. O agrupamento, neste caso, é feito por semelhança concreta, visível e não por qualquer propriedade abstrata. Na idade pré-escolar, os pseudoconceitos dominam sobre as outras formas de complexos. Para Vygotsky (1989, p.59),

O pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis.

Desse modo, o desenvolvimento dos pseudoconceitos não é livre, mas direcionado pelos adultos; que fornecem o significado acabado das palavras. Caso não existissem os pseudoconceitos, o pensamento por complexos se desenvolveria em direção à formação de conceitos de forma completamente diferente e autônoma em cada indivíduo. Isto impediria a vida social devido à impossibilidade de comunicação entre os seres humanos, por falta de traços de significados comuns.

Quanto à etapa de conceitos potenciais, segundo Vygotsky (1989), ela ocorre após a fase de abstração, é identificada quando a criança, em vez de ter atenção a várias características para seus agrupamentos, terá atenção apenas em um único atributo desse objeto. Enfim, só com o domínio da abstração aliada ao desenvolvimento do pensamento por complexos podem-se formar verdadeiros conceitos. Van der Veer e Valsiner (2006, p.291) apontam que “Vygotsky julgou que era através da interação verbal com os adultos – ‘esse motor poderoso de desenvolvimento de conceitos das crianças’ – que os pseudoconceitos se desenvolveriam em conceitos reais”. Diante dessas considerações sobre o processo de desenvolvimento do pensamento infantil, desde a forma de pensar mais elementar, passando pelo pensamento por complexo e chegando às mais primitivas formas de pensamento em conceitos, em um movimento constante do particular para o geral e do geral para o particular, é que ocorre o desenvolvimento intelectual da criança.

Portanto, como conclui Vigotski, de acordo com Van der Veer e Valsiner (2006, p.291), “o conceito, em si e para os outros, existe antes de existir para a própria criança [...],” desse modo, o uso da palavra como instrumento para a apropriação de um novo conhecimento é indispensável. A comunicação exige da linguagem falada pela criança uma reorganização do seu pensamento, isto é, das suas funções psicológicas, contribuindo progressivamente para sua organização mental.

Nesse sentido, Elkonin (1969a) adverte que, somente se o professor da Educação Infantil souber o que é próprio das crianças, o que lhes é acessível em determinadas condições e no grau seguinte de desenvolvimento, isto é, na zona de desenvolvimento próximo, conceito utilizado por Vygotsky (1991), ele poderá dirigir real e verdadeiramente o desenvolvimento da criança. Segundo este autor, existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro denominado de desenvolvimento real, que se constitui de funções psicológicas já formadas pelo indivíduo, e o segundo nível é o desenvolvimento potencial, proximal ou próximo, que envolve funções que ainda estão em vias de serem

formadas e necessitam da colaboração de outras pessoas mais experientes para se desenvolverem.

Como contribuição para esse entendimento, Elkonin dedicou-se ao aprofundamento de questões apontadas por Vigotski, como o desenvolvimento da personalidade da criança, a formação do pensamento e da linguagem, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita.

No Epílogo do livro *Obras Escogidas* volume IV, Elkonin (1996) aponta Vigotski como o primeiro dos autores da perspectiva Histórico-Cultural a pensar que o momento adequado para a intervenção do educador é quando determinada função está em processo de desenvolvimento. Daí a necessidade de conhecer as regularidades desse processo e compreender que a criança e o adulto aprendem de formas diferentes e que a criança aprende de uma maneira diferente em cada etapa do seu desenvolvimento.

Conforme os estudos de Vygotski (1996, p.338, tradução nossa)⁸

[...] o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das etapas em desenvolvimento da personalidade, do ponto de vista das relações da criança com seu entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estreitamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil (VYGOTSKI, 1996, p.338).

Discordando das pesquisas de sua época, Vygotski (1996) esclarece que o estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelas suas experiências acumuladas, ocorrem novas formações no processo de desenvolvimento, que não existiam na etapa anterior. Completa ainda que o resultado desse período compõe uma nova situação social de desenvolvimento da criança, a qual propiciará o início de uma nova etapa de desenvolvimento. Deixa claro também que, em cada idade, a criança possui uma forma específica por meio da qual melhor entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve.

Para Vygotski (1996), a principal atividade da criança no seu primeiro ano de vida é a comunicação emocional com os adultos que estão em seu entorno. Não se comunica por intermédio de palavras, por não saber falar, mas pelo olhar e movimentos corporais, percebendo emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar. No final dessa fase,

⁸ “[...] el desarrollo del niño, analizado desde el punto de vista de las etapas en desenrrollo de la personalidad, desde el punto de vista de las relaciones del niño con el entorno, desde el punto de vista de la actividad fundamental en cada etapa, está vinculado estrechamente con la historia del desarrollo de la consciencia infantil” (VYGOTSKI, 1996, p.338).

ao aprender a andar, ao começar a entender a linguagem e o despertar da sua vontade própria sofrer modificações nas suas relações, ela tem o acesso a uma nova etapa denominada primeira infância.

Nesta etapa, elucida o autor, a linguagem é o principal fator de desenvolvimento para a criança. A exploração e o tato dos objetos a que tem acesso e suas descobertas são o motor de seu desenvolvimento até por volta dos três anos de idade. A realização dessas atividades envia importantes estímulos ao seu cérebro e, ao interagir com seus pares, tentar resolver os problemas que a manipulação de objetos propicia, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, estimula e melhora a atenção, a fala e, dessa forma, amplia o conhecimento do mundo ao seu redor. A partir dessa ampliação qualitativa do seu entorno, seu interesse se expande dos objetos em si para a sua função social, e o faz-de-conta, por meio da imitação do adulto e de outras crianças, torna-se a atividade principal até próximo dos seis anos de idade.

Assim, Vigotski deixa claro que o desenvolvimento ontogenético da psique humana ocorre por meio da apropriação de formas históricas e sociais da cultura e não somente por fatores biológicos, ou seja, que o desenvolvimento humano só pode ser compreendido como uma síntese dessas duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo. No entanto, esse pesquisador não conseguiu concluir suas pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento psicológico devido a sua morte prematura, deixando pistas para novas investigações.

Outra contribuição importante para o estudo da periodização do desenvolvimento infantil encontra-se no conceito de atividade principal elaborado por Leontiev. Ele postula que, em cada etapa da vida, uma atividade se destaca como papel principal.

O que é a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro do qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p.122).

Portanto, é por meio da atividade mais importante em cada etapa da vida da criança que ela entra em contato com o mundo, e se apropria da cultura e das habilidades humanas. Nesse sentido, a mediação do adulto, em especial do professor, assume sua forma mais adequada quando considera as maneiras como as crianças se relacionam em cada idade, propiciando um tipo de atividade que lhes permita mudanças significativas na formação dos processos psicológicos e no desenvolvimento dos traços essenciais da sua personalidade. Por isso, vimos a necessidade de designar a atividade que é primordial no desenvolvimento cognitivo de crianças de três a cinco anos.

Segundo Leontiev (1978), à medida que a criança amplia suas relações sociais com os adultos, adquire novos hábitos, atitudes e conhecimentos, vai aos poucos desenvolvendo novas capacidades cognitivas. Isso lhe permite uma ruptura, ou seja, um salto qualitativo no seu desenvolvimento e a passagem de um estágio para o outro.

Explica que esses períodos de mudanças e rupturas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, por propiciarem novas necessidades e motivos que são a mola propulsora do seu desenvolvimento. No entanto, se os pais e professores lhes permitirem tarefas que supram suas necessidades e dificuldades, as crises, ou seja, sinal de um salto que não foi efetuado no devido tempo, podem deixar de existir, porque o desenvolvimento psíquico ocorrerá não espontaneamente, mas como um processo racionalmente dirigido.

Leontiev (1978) esclarece que, com a ampliação do conhecimento, ocorre o desenvolvimento de capacidades cada vez mais elevadas e, como consequência dessas mudanças, a atividade principal desenvolvida nessa etapa perde o significado para a criança que se desliga dela e procura novos motivos, cedendo lugar a uma nova atividade.

Como exemplo, podemos nos referir à passagem da apropriação da realidade material mais imediata pela atividade de tato com objetos na primeira infância para os jogos ou brincadeiras na idade pré-escolar, em que a criança toma posse de uma esfera mais ampla dos fenômenos e das relações humanas.

Tal fato ocorre porque, como afirma Leontiev (1978), não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio de seu desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade de passagem de um estágio para o outro depende de seu conteúdo e que, por sua vez, está sujeito a mudanças conforme as condições sócio-históricas.

Ao considerar a importância de se conhecer qual a atividade que promove maior desenvolvimento em cada fase de desenvolvimento da criança e também como deve o professor atuar e contribuir para que o processo de transformação da atividade infantil

tenha caráter global e significativo, enfocaremos, a seguir, a contribuição teórica de Elkonin⁹, que explica as etapas e os períodos do desenvolvimento infantil e nos possibilita compreender a atividade lúdica como forma pela qual a criança de três a cinco anos melhor se relaciona com o mundo e aprende.

Para tanto, propõe o estudo do desenvolvimento da criança em determinados períodos, os quais por sua vez, apresentam características específicas, vinculados à atividade de ensino e educação, proporcionada pela mediação do adulto e das relações estabelecidas em sua vida social e laboral. Com vistas a esclarecer a relação entre o desenvolvimento e a formação objetiva do psiquismo, Elkonin (1998) propõe a periodização como conhecimento fundamental para o entendimento e atuação nesse desenvolvimento.

O princípio básico, na análise de Elkonin (1969a), para a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico deve focar a relação da criança com a sociedade valendo-se da busca da satisfação de suas necessidades. A criança em seu desenvolvimento perpassa, dependendo da sua idade, por estágios qualitativamente distintos, que são marcados por uma atividade principal, pautada na sua forma de relacionamento com a realidade.

É importante ressaltar que esses estágios de desenvolvimento possuem uma sequência, mas não são imutáveis, cada período vem acompanhado por diferenças não somente em relação aos conhecimentos e habilidades, mas pela forma como as crianças atuam e se relacionam com a realidade.

Conforme explica Elkonin (1969a, p.503, tradução nossa)¹⁰, “as crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos diferentes segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e como são educadas”. Assim, vemos a necessidade de o educador compreender como ocorre o desenvolvimento da criança nesses estágios, quais as bases, como se estruturam esses períodos, para que possa atuar real e verdadeiramente na sua formação.

⁹ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) trabalhou sob a direção de Vigotski e aliou o trabalho prático como professor às investigações científicas, estudando o desenvolvimento da personalidade da criança, a formação do pensamento e da linguagem e a assimilação da leitura e da escrita. Juntamente com Leontiev, pesquisou a periodização do desenvolvimento psíquico e as distintas atividades infantis e o conceito de atividade principal. Sua obra mais importante é *Psicologia do jogo* (1998). Para outras informações consultar: Davidov e Shuare (1987, p.338-334).

¹⁰ “los niños de una misma edad adquieren muchos rasgos psicológicos diferentes según las condiciones histórico-sociales concretas en que viven y según como se educan” (ELKONIN, 1969a, p.503).

No aprofundamento de seus estudos sobre a periodização, que tiveram como base as teses elaboradas por Vigotski (1996) e o trabalho de Leontiev (1978), Elkonin (1969a) esclarece que cada fase consiste em dois períodos interligados, que se iniciam com a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade. Em cada um deles, predomina uma forma específica de atividade, que assume o papel principal, provocando as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e também nos traços da personalidade nessa fase da criança.

A relevância da periodização do desenvolvimento psíquico em três etapas, preconizada e justificada por Elkonin (1987a, p.123-124, tradução nossa)¹¹, é sustentada por duas vias: a teórica e a prática.

Em primeiro lugar, vemos sua principal importância teórica porque esta hipótese permite superar a disrupção, existente na psicologia infantil, entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e das necessidades intelectual-cognoscitivos, permite mostrar a unidade desses aspectos no desenvolvimento da personalidade. Em segundo lugar, esta hipótese possibilita considerar o processo de desenvolvimento psíquico como transcorrendo segundo uma espiral ascendente e não de forma linear. Em terceiro lugar, abre caminho para estudar as vinculações existentes entre períodos isolados, para estabelecer a importância funcional de todo período precedente para o início do seguinte. Em quarto lugar, nossa hipótese está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em períodos e estágios de maneira que a divisão corresponda às leis internas deste desenvolvimento e não a fatores externos com relação a ele (ELKONIN, 1987a, p.123-124).

A segunda via é de importância prática, enfatiza que a periodização nos ajuda a aproximarmos da solução da questão relativa ao caráter sensorial de alguns períodos do desenvolvimento infantil e a necessidade de buscar possibilidades para a inter-relação entre as instituições pré-escolares e a escola.

Em seus estudos, Elkonin (1986a) conclui que as três épocas desse desenvolvimento são constituídas em: primeira infância, infância e adolescência, que estão organizadas de acordo com uma mesma origem e formadas por dois períodos

¹¹ En primer lugar, vemos su principal importancia teórica en que esta hipótesis permite superar la disrupción, existente en la psicología infantil, entre el desarrollo de los aspectos motivacionales y de las necesidades e intelectual-cognoscitivos, permite mostrar la unidad de dichos aspectos en el desarrollo de la personalidad. En segundo lugar, esta hipótesis posibilita considerar el proceso de desarrollo psíquico como transcurriendo según una espiral ascendente y no en forma lineal. En tercer lugar, abre camino para estudiar las vinculaciones existentes entre períodos aislados, para establecer la importancia funcional de todo período precedente para el inicio del siguiente. En cuarto lugar, nuestra hipótesis está orientada a dividir el desarrollo psíquico en épocas y estadios de manera que la división corresponda a las leyes internas de este desarrollo y no a factores externos con relación a él (ELKONIN, 1987a, p.123-124).

coerentemente relacionados, ou seja, cada época se constitui em um período de esfera afetiva motivacional e das necessidades, e outro da esfera das possibilidades técnicas e operacionais, ligados regularmente a si.

Cada época de desenvolvimento envolve dois períodos de acordo com a atividade que o sujeito realiza, na primeira infância, o primeiro grupo de atividades caracteriza-se pela comunicação emocional direta, em que prevalecem os objetivos, os motivos e as normas estabelecidas nas relações interpessoais que formam a base necessária para o desenvolvimento da área maturacional e das necessidades; o segundo grupo caracteriza-se pela atividade manipulatória, na qual preponderam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, criando condições para o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas (ELKONIN, 1987a).

A infância, segunda etapa do desenvolvimento humano elaborada por Elkonin, compreende, no primeiro grupo, a atividade jogo de papéis e, no segundo grupo, a atividade de estudo.

A terceira etapa corresponde à adolescência, que compreende os estágios, no primeiro grupo, de comunicação íntima pessoal e, no segundo grupo, a atividade profissional de estudo.

Como explica a pesquisadora dos estudos de Elkonin, Lazaretti (2008, p.134),

Cada período do primeiro grupo seria seguido, necessariamente, por um período do segundo grupo. De tal modo, após cada período em que predomina o desenvolvimento afetivo da esfera motivacional e das necessidades segue-se um período que prevalece o desenvolvimento intelectual da esfera das possibilidades técnicas operacionais. Em cada época, há a fusão do desenvolvimento afetivo/intelectual.

É importante ressaltar que cada período do desenvolvimento é constituído por únicas situações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto, que são totalmente diferentes, isto é, não se repetem. São responsáveis pelas mudanças que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Para Elkonin (1987a, p.122, tradução nossa)¹²,

¹² “La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas. En la vida surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones del niño hacia la realidad. Su surgimiento y conversión en actividades rectoras no eliminan las existentes anteriormente, sino que sólo cambia su lugar en el sistema general de relaciones del niño hacia la realidad, las vuelven más ricas” (ELKONIN, 1987a, p.122).

A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. E na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as existentes anteriormente, só mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, e se tornam mais ricas.

Sobre esta questão, Elkonin (1987a) explica que os períodos do primeiro grupo, a comunicação emocional direta da criança, o jogo de papéis e a comunicação íntima pessoal dos adolescentes, são classificados dessa forma porque a orientação predominante dessas atividades humanas é desenvolvida pelo sistema criança – adulto social. No entanto, diferenciam-na consideravelmente pelo seu conteúdo concreto e pela profundidade com que acontecem os motivos e as finalidades da atividade dos adultos, atividades essas comuns pelo seu conteúdo fundamental, ou seja, sua realização, porém, nas crianças, difere dos adultos por seu desenvolvimento ser preponderante na esfera motivacional e das necessidades.

O segundo grupo é formado pelos períodos objetal manipulatório, atividade de estudo e atividade profissional de estudo, que são desenvolvidas pelo sistema criança – objeto social, ou seja, são atividades que são impulsionadas pela assimilação dos procedimentos socialmente elaborados por meio da ação dos objetos, os quais são externamente diferentes entre si. Como aponta Elkonin (1987a, p.122, tradução nossa)¹³,

Na realidade, o que há de comum entre a assimilação da ação objetal com uma colher ou com um vaso e o domínio das matemáticas e da gramática? Pelo geral e essencial entre elas é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Têm uma origem e um lugar comum na vida da sociedade, sendo resultado da história precedente.

Impõem-se, então, o questionamento: mas qual a importância de entendermos esse processo para o desenvolvimento do pensamento infantil, em especial nas atividades de musicalização? Para Elkonin (1987a), como vimos, o desenvolvimento infantil ocorre, por um lado, em períodos que predominam os objetivos, os motivos e as normas dos relacionamentos sociais na esfera motivacional e das necessidades e, por outro lado, em

¹³ “En realidad ¿qué hay de común entre la asimilación de la acción objetal con una cuchara e con un vaso y el dominio de las matemáticas e de la gramática? Pero lo general y esencial entre ellas es que todas aparecen como elementos de la cultura humana. Tienen un origen y un lugar común en la vida de la sociedad, siendo el resultado de la historia precedente” (ELKONIN, 1987a, p.122).

períodos que predominam os procedimentos sociais de ação com os objetos na esfera de formações intelectuais-cognoscitivas e suas possibilidades operacionais técnicas.

Desse modo, ao pensarmos que as novas estruturas psíquicas se formam intensamente no período pré-escolar e que impulsionarão o processo geral de formação da personalidade da criança e que, segundo Vygotski (1996), as linhas centrais do desenvolvimento ocorrem na atividade principal, embora sempre combinadas com vários tipos de participação em atividades secundárias que, em outro período, poderão se tornar dominantes, precisamos nos apropriar desses conhecimentos para que possamos repensar as vivências propostas na escola da infância. Como bem colocam Zaporozhets e Elkonin (1974, p.21, tradução nossa)¹⁴, “assim como a criança pré-escolar não somente brinca, mas aprende e também toma parte nas formas mais simples de tarefas, o caráter destas atividades deve ser levado em conta quando se estudar o desenvolvimento psíquico da criança”.

As atividades, para Elkonin, são o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrerão em cada etapa do desenvolvimento. É importante observar que, no início do aprendizado, nas ações com os brinquedos, a criança só reproduz o que observa nos adultos, já que os modos de ação não aparecem inscritos nos objetos. Aos poucos, ela começa a generalizar tais ações e a executá-las não só com objetos que já conhece, mas também com objetos semelhantes. Por exemplo, um palito pode exercer as funções de colher e termômetro, de acordo com as ações que se realizam, como a de comer ou de medir a temperatura. Como explica Elkonin (1969b, p.509, tradução nossa)¹⁵, “[...] as crianças distinguem os signos gerais característicos dos objetos de uma mesma categoria, e como resultado disso a percepção se faz mais generalizada ”.

Dessa forma, elas aprendem os modos de ação com os objetos, passam a querer compreender as relações, as ações e o comportamento dos adultos, o que lhes exige mais independência em suas ações, manifestadas por meio da afirmação do “sistema eu”.

Para aprender a atuar com objetivos e para se orientar no meio social, o desenvolvimento da linguagem tem importância fundamental, por ter a função de ajudar a criança a compreender a ação com os objetos e apropriar-se dos procedimentos

¹⁴ “Thus, a preschooler not only plays, but learns and also takes part in simpler forms of tasks. The character of therefore be taken into account when studying psychic development in the child” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1974, p.21).

¹⁵ “[...] los niños distinguen los signos generales característicos de los objetos de la misma categoria, y como resultado de ello la percepción se hace más generalizada” (ELKONIN, 1969b, p.509).

historicamente produzidos no processo de ação com os objetos. A compreensão pela criança de que cada palavra se refere não somente a um objeto, mas a uma série deles, e que a mesma palavra às vezes se refere a objetos exteriormente diferentes, propicia-lhe formação do processo de generalização. No entanto, o caráter da generalização dependerá da quantidade de palavras que souber e também da diversidade dos objetos que forem denominados com elas, o que estará sujeito às mediações das pessoas que a rodeiam (ELKONIN, 1969b).

Nesse sentido, a linguagem passa a ter um grande significado no desenvolvimento da criança por permitir que, ao escutar e compreender o que dizem os adultos, crie a possibilidade de utilizá-la como meio para desenvolver e organizar seu pensamento. Outro fator importante, enfocado pelo pesquisador, é que esse desenvolvimento promove o aprimoramento de todos os processos psíquicos da criança, entre eles a percepção e a memória, o pensamento e a conduta voluntária.

A aparição da atividade independente, o domínio de um amplo rol de atividades com objetos e a aquisição das formas fundamentais da língua como meio de relação social levam à mudança de etapa, passando ao primeiro grupo (retoma-se a relação criança – adulto social), da infância ou da idade pré-escolar, na qual a atividade principal é denominada por Elkonin (1998) de jogo de papéis ou jogo protagonizado, com foco na apropriação das relações humanas ao reproduzi-las em seus jogos de papéis.

Na passagem do jogo com objetos para o jogo com interpretação de papéis, não aparecem mudanças nas ações das crianças, os objetos são os mesmos, elas executam as mesmas ações, porém o que muda é a tomada de consciência dos objetos e das relações pessoas-objetos, ou seja, a criança toma consciência dos objetos e das ações realizadas com eles e o segundo sistema de sinais tem cada vez mais importância para a regulação de sua conduta.

Essas ações permitem à criança se tornar cada vez mais independente em seu dia a dia, como se vestir e comer, ou realizar obrigações elementares, como guardar os seus brinquedos. Conforme explica Elkonin (1969b, p.512, tradução nossa)¹⁶,

¹⁶ “Gracias a que la independencia y las relaciones verbales con los adultos han aumentado, el niño comienza a conocer un amplio círculo de personas fuera de la familia. Ante él se abre, en cierta medida, la vida de su aldea, de su ciudad, y en algo, incluso, la de su país. En este nuevo mundo que se abre ante él le interesan sobre todo las personas, su actividad, su trabajo, los objetos con que actúan, las relaciones entre las personas” (ELKONIN, 1969b, p.512).

Graças à independência e às relações verbais com os adultos que se ampliaram, a criança começa a conhecer um amplo círculo de pessoas fora da família. Ante ela se abre, em certa medida, a vida de seu bairro, de sua cidade, e em algo, até mesmo, a de seu país. Neste novo mundo que se abre ante ela, interessam, sobretudo, as pessoas, sua atividade, seu trabalho, os objetos com que atuam, as relações entre as pessoas.

Apesar da observação das ações humanas e da imitação dos adultos em suas relações sociais, ela ainda não consegue atuar da mesma forma que os adultos e nem utilizar os mesmos objetos como eles utilizam. Caracteriza-se, portanto, “[...] um tipo especial de atividade característico da idade pré-escolar, no jogo, que é a atividade fundamental da criança neste período de desenvolvimento” (ELKONIN, 1969b, p.512, tradução nossa)¹⁷.

A atividade do jogo de ação com argumento, na qual a criança realiza funções semelhantes às dos adultos, tem grande importância no desenvolvimento não só dos processos psíquicos que estão nele incluídos (como a imaginação, o pensamento), mas também no conjunto do psiquismo e da personalidade da criança (ELKONIN, 1969b).

Assim, de acordo com as investigações de Elkonin (1987a), a brincadeira é a prática que mais produz desenvolvimento psíquico, da personalidade e da tomada de consciência em crianças da Educação Infantil. O termo brincadeira ou brinquedo é utilizado por Vygotsky (1991), Leontiev (1988) e, de acordo com Elkonin (1998), refere-se ao jogo de papéis ou jogo protagonizado. Para esses autores, na idade pré-escolar, a atividade dominante é a brincadeira em sua forma mais desenvolvida, o jogo de papéis. Como explica Vygotsky (1991, p.117)

[...] o brinquedo cria uma zona desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Com esse postulado, Vigotski aponta, de forma concisa, a importância do brinquedo para o desenvolvimento psíquico da criança. Leontiev (1988) também reforça a

¹⁷ “[...] un tipo especial de actividad característico para la edad preescolar, en el juego, que es la actividad fundamental del niño en este período del desarrollo” (ELKONIN, 1969b, p.512).

importância do brinquedo, mas ensina que é necessário que conheçamos claramente em que consiste o seu papel e por que é chamada de atividade principal.

Para tanto, segundo o autor, a tarefa dos professores como mediadores não deve ser só o entendimento das explicações do que é o brinquedo como atividade principal, tomando por base atividades mentais já formadas na criança, mas sim compreendermos que, por meio do desenvolvimento do brinquedo, as conexões psíquicas que ocorrerão durante o período em que ele foi a atividade principal. Apoiado nesses autores, Elkonin (1987a) aprofunda esse entendimento afirmando ser múltipla a importância da brincadeira nesse período: graças a procedimentos característicos como o ato de a criança assumir o papel de uma pessoa adulta em suas funções de trabalho, transferir os significados de um objeto ao outro “[...] a criança modela na brincadeira as relações entre as pessoas” (ELKONIN, 1987a, p.118).

Elkonin vai além ao postular que só é possível se aproximar do sentido social do objeto quando a ação objetual é incluída nos sistemas de relações humanas e se descobre seu verdadeiro sentido social, sua orientação para com as outras pessoas. Conclui que essa incorporação da ação objetual tem lugar na brincadeira, mais especificamente no jogo de papéis, por aparecer como atividade em que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais e mais fundamentais da atividade humana, “sobre esta base se forma no pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar” (ELKONIN, 1987a, p.118, tradução nossa)¹⁸.

Na compreensão desses autores, a brincadeira como atividade principal das crianças na Educação Infantil constitui a base orientadora de desenvolvimento. Base essa que não leva em conta apenas o desenvolvimento biológico indispensável para seu desenvolvimento, mas também situações estabelecidas com pessoas no meio histórico-social para a formação das funções psíquicas superiores.

Após analisar as pesquisas de Frádkina, pesquisadora do jogo na infância, nas quais ela evidencia que todas as bases do jogo acontecem durante a atividade da criança com os objetos sob a observação de adultos, mais precisamente em atividade coletiva com eles,

¹⁸ “Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar” (ELKONIN, 1987a, p.118).

Elkonin (1998, p.231) conclui que “tudo isso mostra de maneira persuasiva que o jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea”.

Portanto, para ele, o jogo não é uma atividade natural da infância, mas é produto da construção histórica, de condições concretas que alteram a forma de os adultos se relacionarem com as crianças. Enfatiza, especialmente, que é por meio de mediações dos adultos que a criança vai aos poucos revestindo de ações humanas a manipulação de objetos. Quanto maior forem as situações de interação e apropriação de conhecimentos com os adultos, maior será o seu desenvolvimento nesse período.

Nesse sentido, Elkonin (1998) questiona o porquê de se dar tanta importância ao processo de aprendizagem das ações com os objetos no jogo protagonizado, e conclui: primeiro, por permitir que a criança ganhe autonomia na manipulação objetal e, segundo, porque, ao agir com os objetos, a criança estabelece um tipo de relação com os adultos e recebe uma avaliação positiva ou negativa da sua ação, que a leva à formação de padrões de ação e comportamento.

Ele entende que, somente na idade pré-escolar, o jogo vai atingir o seu ponto culminante, visto que ao invés de uma sequência de ações com os objetos, a criança passa a representar fatos da vida pessoal. Como, por exemplo: dar o nome de alguém que conhece à sua boneca, destacando-a dos outros brinquedos e falar em nome da boneca, indicando o início da fala protagonizada.

Ao iniciar sua participação na brincadeira, a criança concorda com os papéis, em seguida, desenvolve o argumento do jogo, obedecendo às regras pré-estabelecidas. Durante todo o jogo, são mantidos os papéis. O que mais a interessa é cumprir os requisitos do papel e todas as ações lúdicas são direcionadas para cumprir essa tarefa.

Outro fator importante analisado por Elkonin, nos experimentos de Slávina sobre a atividade lúdica na idade pré-escolar¹⁹, aponta o fato de que, quando o jogo é dirigido por adultos e eles apresentam os temas, as crianças desenvolvem os papéis e suas ações ganham sentido. Assim, a escolha do que lhes será proposto é elemento essencial nesse processo e, para isso, é fundamental conhecer a prática social na qual ela está fundamentalmente inserida, os temas que atraem inicialmente sua atenção e, por fim, procurar formas adequadas de realizar esse trabalho.

¹⁹ SLÁVINA, L. S. Sobre el desarrollo de los temas de la actividad lúdica a edad pré escolar. **Izvestia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR**, Fascículo 14. São Petesburgo, 1948 (apud ELKONIM, 1998).

Para o autor supracitado, o fundamento do jogo é a situação fictícia e o lugar que a criança ocupa no papel de representação dos adultos e suas funções sociais. Ao interiorizar o processo de relações sociais e atividades dos adultos, a criança passa a representá-los no jogo de maneira muito particular, bem como os seus significados.

Depois de analisar e comparar os experimentos de seus colaboradores, Elkonin (1998, p.258) enunciou que “o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com objetos à ação lúdica sintetizada, e, desta, à ação lúdica protagonizada”. Exemplificou com um jogo em que a criança dá de comer a uma boneca: primeiro há a colher, ou seja, a relação é com o objeto, depois, ao dar de comer à boneca com a colher, ocorre a ação com o objeto, em seguida, ela dá de comer à boneca como a mamãe, isto é, coloca personagens na relação e, por fim, age com o objeto no papel do adulto. O autor infere com este exemplo que todas as ações requerem a direção dos adultos, e cada uma delas demanda formas diferentes de mediação. Os adultos não percebem a direção que realizam e tendem a dizer que acontece espontaneamente pelas crianças no desenvolvimento do jogo protagonizado. A sua ação pode ser espontânea, ou seja, ele não se apercebe dela, mas o desenvolvimento da criança não o é. Enfim, justifica-se a sua utilização porque, como conclui Moya (2009, p.107), “[...] o jogo é a atividade da criança que, pela imitação das pessoas mais experientes, faz primeiramente desenvolver a imaginação [...]” e outras funções psicológicas superiores, fundamentais para o desenvolvimento da criança pré-escolar.

Após essa reflexão sobre a origem do jogo protagonizado, podemos indagar: qual a sua relação com o ensino da música para crianças de três a cinco anos?

Não resta dúvida de que os jogos e brincadeiras musicais têm se constituído num campo profícuo como instrumento pedagógico no universo da criança na Educação Infantil. No entanto, podemos afirmar que pesquisas, a de Schroeder (2005) em especial, evidenciam que essas atividades não têm sido empregadas de forma musicalmente significativas. Nesse sentido, percebemos por meio dos autores pesquisados – Elkonin, Leontiev e Vigotski – a importância do jogo no processo de desenvolvimento de crianças dessa faixa etária e que existem nexos importantes entre a arte e o jogo. Schroeder (2005) explica que, pelo fato de o uso da música ter sido realizado com a ausência de conteúdos, esta relação se torna ainda mais estreita.

O conhecimento do desenvolvimento infantil proposto por esses autores pode nos direcionar para o tipo de atividade que deve ser propiciada em cada idade e sobre quais

ênfases musicais devem ser dadas. A clareza do sentido que a brincadeira tem em cada etapa do desenvolvimento da criança nos dará pistas para a sua exploração com vistas ao desenvolvimento musical e psíquico.

Como exemplifica Schroeder (2005), com base em Leontiev (1988), na etapa anterior à pré-escola, em que o jogo é puramente um modo de ação, ou seja, uma tentativa de conhecer o mundo ao agir sobre ele, o foco deve ser o corpo e o movimento, trabalhados num plano individual. Na idade pré-escolar, as relações humanas e regras são fundamentais o faz-de-conta é a atividade principal, por isso é importante proporcionar os jogos coletivos. Já na etapa escolar, em que os resultados se tornam o foco, constituindo-se em jogos dramáticos, numa espécie de atividade “pré-estética” (LEONTIEV, 1988, p.141), devemos trabalhar com alguns elementos estéticos.

Portanto, não nos restam dúvidas de que os jogos, em especial os musicais, somente serão promotores de desenvolvimento psíquicos infantis se forem organizados em situações próprias para cada etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança. Mas, para que ocorra aprendizagem e, portanto, seu desenvolvimento, é necessário que o educador tenha conhecimento a respeito de como as crianças brincam e a sua relação com o seu desenvolvimento multilateral para proporcionar atividades musicais condizentes com a sua faixa etária.

Na próxima seção, teremos como objetivo discutir a música no contexto histórico e cultural e sua função no desenvolvimento do ser humano.

3 MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

A música se faz presente em manifestações sociais e pessoais do ser humano desde os tempos mais remotos. Alaleona (1978, p.38), ao se referir às formas de linguagem, afirma que “não existe linguagem mais instintiva, mais espontânea, que a música”, tendo em vista que não é uma invenção arbitrária e artificiosa, mas foi sugerida ao homem pela própria natureza. Segundo o autor, “[...] o homem não fez mais do que apropriar-se, para fins expressivos e artísticos, dos elementos que se encontravam já em ato no mundo que o circunda e no seu próprio organismo” (ALALEONA, 1978, p.38), como, por exemplo, o ritmo¹ que nos é dado por bases naturais e físicas.

A base natural do ritmo é dada pelo fenômeno das oscilações pendulares. Podemos perceber que tudo o que acontece na natureza, acontece por meio do ritmo, não somente nos fatos físicos, mas nos próprios organismos vivos.

[...] o coração bate **a tempo**, respiramos **a tempo** (diz-se também que tanto o coração quanto a respiração, com sua atividade, realizam um movimento ternário, já que um dos movimentos oscilatórios dura o dobro do outro); tendemos a andar **a tempo**, o homem que trabalha é elevado a fazer **a tempo** os seus movimentos, e pode-se mesmo muito razoavelmente crer que no desenvolvimento primordial da música tenha influído a necessidade do homem acompanhar cantando seus próprios passos ou movimentos de trabalho, [...] como fazem as pessoas que executam determinados trabalhos como os ferreiros na bigorna (ALALEONA, 1978, p.38, grifos do autor).

Portanto, a música pode ser considerada como parte necessária, e não periférica, da cultura humana, uma vez que tem sido identificada desde os primórdios e em toda a sua história na prática social dos homens. Nesta seção, abordaremos esse processo histórico e seu papel no desenvolvimento do ser humano, visto que ela nasce em um contexto social, não é apenas o reflexo de uma cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida.

De acordo com pesquisas de Candé (1994), Menuhin e Davis (1990), Brito (1998) e Jeandot (1997), podemos afirmar que a existência da música já era observada no homem

¹ O primeiro dos elementos da música percebido pela criança.

primitivo e se mantém viva até a contemporaneidade, passando por todos os momentos históricos da humanidade.

Segundo Candé (1994), historiador francês, o homem primitivo, ainda no período terciário e dentro do seu processo histórico de desenvolvimento cognitivo ou de habilidade de manipulação de instrumentos, começou primeiro a perceber de forma rudimentar os sons nas batidas com bastões, percussão corporal e objetos entrechocados. Depois, no período paleolítico inferior, descobriu que poderia imitar ritmos e ruídos da natureza pela boca e pela laringe. Utilizou o grito como meio de expressão de necessidades elementares.

Para este autor, a criação dos primeiros instrumentos musicais foi decorrente da necessidade de imitar os sons da natureza e, devido a uma lenta adaptação encefálica e muscular em função das condições de vida a que estava submetido, ocorreu o desenvolvimento da linguagem falada e do canto, como indispensável à vida cotidiana do homem natural.

Nessa transformação, segundo Barbosa e Mangabeira (1981, p.44), no grupo social, “todos os membros adquirem direitos e deveres através do mesmo processo, no qual aprendem a língua e se tornam herdeiros do patrimônio cultural comum”, desempenhando papel importante na integração social. Utiliza essa comunicação não só em rituais e cultos, já que nas sociedades primitivas as relações dos homens na produção não são separadas das relações sociais e religiosas, e sim como forma de expressar seu sentimento e sua vontade. Nessas sociedades, como analisam os autores citados, “[...] o trabalho como atividade puramente econômica não existe. O trabalho é ao mesmo tempo um ato econômico, político e religioso” (BARBOSA; MANGABEIRA, 1981 p.42). Dessa forma, o homem poderia, por intermédio do canto e do tamborilar em seu corpo, saudar, agradecer ou zombar de alguém, elogiar o chefe, bem como caçar um animal.

Na produção de sua vida, o homem aprendeu a selecionar a matéria que produzia sons agradáveis, o que influenciou a criação de instrumentos, embora bastante rústicos, mais controláveis, feitos de pedra, madeira e ossos, tais como xilofones, tambores de tronco e flautas. Candé (1994, p.50) pontua que “Um dos primeiros testemunhos de atividade musical de que dispomos data desse período de transformações: uma gravura rupestre magdaleniana representando um tocador de flauta ou arco musical (gruta de Trois Frères, Ariège, c.10000 a. C.)”.

Esse processo vai se especificando ao longo da história. Candé (1994, p.46) explica que, só a partir do desenvolvimento da metalurgia e da criação de instrumentos de cobre e

bronze, permitiu-se a execução sonora mais sofisticada. O que determinou a evolução da música ao desencadear novas idéias musicais – “[...] aqui a ferramenta inspira sua utilização, o órgão cria a sua função” (CANDÉ, 1994, p.46).

No período histórico neolítico, ainda segundo esse pesquisador, certas tribos nômades se estabeleceram em aldeias e, com o crescimento de uma agricultura mais produtiva e de uma economia baseada na divisão do trabalho, foi possível a uma parcela da população desligar-se da atividade de produzir alimentos e dedicar-se a outros afazeres.

Essa transformação traz consigo a criação de novos instrumentos de trabalho e o estabelecimento de novas relações entre os homens, possibilitando o aparecimento das primeiras civilizações musicais com sistemas próprios. Essas populações são constituídas, sobretudo, nas regiões férteis das margens de rios da Ásia Central, como as aldeias do Jordão, Egito e China, que já faziam uso de escalas e harmonia. Essa cultura, registrada em gravuras, tornou a iconografia dessas regiões ricas em representações de instrumentos bem como de práticas ligadas à música.

Frente a essas informações, será possível afirmar, que de acordo com a definição que tem sido mais utilizada: “arte de combinar os sons de forma rítmica, harmônica, melodiosa, etc.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.305) pode ser considerada como “música”? Jeandot (1997, p.12) nos explicita que “a música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar sons e de definir as notas básicas e seus intervalos”.

Após esse pequeno percurso histórico, discutiremos a respeito do ensino e do uso da música em algumas sociedades, a qual adquire finalidade diferente de acordo com o momento histórico e a concepção de educação.

Beyer (1993) comenta que os primeiros registros a respeito do ensino da música são encontrados entre os egípcios por volta de 2500 a.C. Consistem na pintura de um “Pedagogo musical”, onde dez damas cantam num ritual de culto a divindades acompanhadas por palmas e calcar dos pés. Nessa cultura, o ensino musical era voltado para a aprendizagem de um instrumento ou voz com finalidades religiosas.

Na China, também é possível perceber, no período de 1050 a 256 a.C., a importância dada à música como recurso para a formação ética e do caráter das crianças. Aos meninos, ensinavam-se música instrumental, canto e dança. Beyer (1993, p.6) enfatiza que, “tanto na cultura egípcia como na chinesa, percebe-se que a formação musical, bem

como o uso da música estavam condicionados a funções atribuídas pela sociedade: religiosa na primeira e ética na segunda”.

Na sociedade grega, a *mousiké* significava a “arte das musas”, tendo o ritmo como balizador, entendido também como um meio para alcançar a perfeição. Desde a infância, aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar, sendo o músico respeitado pelo seu saber e sua técnica. Nesse contexto, ocorrem as primeiras preocupações com a pedagogia da música, que requeria uma instrução que ultrapassasse o caráter estético e a tornasse uma disciplina educativa, um objeto de mestria.

Buscavam uma educação plena, vinda de dentro do aluno, não baseada só em livros, mas na experiência de cada pessoa e, dessa forma, a educação consistia no estudo da ginástica e da música, a primeira para o corpo e a segunda para a alma, visando um universo equilibrado.

Pitágoras, conforme discute Jaeger (1989, p.142), matemático grego, estabeleceu uma íntima relação entre a música e a matemática. Para ele, “a primeira teoria filosófica sobre a ação educativa da música, teria de resultar da visão das leis numéricas do mundo sonoro (tempo, espaço e ritmo)”. Essa concepção foi uma aquisição definitiva do espírito grego, e desta união, matemática e música, nasceram as ideias pedagógicas mais aprofundadas e de maior influência entre os gregos, dentre elas a explicação para o fundamento de todo o universo. O exemplo grego tem marcado a história da educação na sua trajetória de busca da ação perfeita para a geração de um homem ideal e livre e, nesse sentido, a música é considerada fonte de sabedoria indispensável para essa formação.

De acordo com Jaeger (1989), outro pensador a ter a preocupação com o ensino da música foi Platão, para o qual a formação do cidadão começaria antes do nascimento, pelo planejamento eugênico da procriação. Até os dez anos, a educação seria predominantemente física e constituída de brincadeiras e esportes. A ideia era criar uma reserva de saúde para toda a vida. Em seguida, começaria a etapa de educação musical, que abrangia música e poesia, compreendendo harmonia e ritmo, saberes que criariam uma propensão à justiça, daria forma sincopada e atrativa a conteúdos de matemática, história e ciências. Aos 16 anos, à música somar-se-ia aos exercícios físicos, com o objetivo de equilibrar força muscular e aprimoramento do espírito, sendo preservado o seu ensino até os 30 anos, porque fazia parte do *quadrivium*, isto é, estudos das disciplinas científicas: astronomia, gramática, aritmética e música.

Para Platão e todos os gregos, a literatura, a música e a arte tinham grande influência no caráter e seu objetivo era imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma. Por isso, devia-se preservá-los como tarefa do Estado. No entanto, a prática da música só era permitida aos cidadãos livres, e, na verdade, vedada aos escravos. A intenção, nesse tipo de ação, era desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes. Nessa concepção, o principal papel da música seria pedagógico, uma vez que era responsável pela ética e pela estética e estaria implicado na construção moral do caráter da nação, o que a transformaria em evento público e não privado.

Conforme Loureiro (2003), com a invasão do Império Romano no mundo grego, esse quadro se alterou, visto que a “sensibilidade”, as emoções e os sentimentos de humanidade, características dos gregos, não se adequavam à formação dos soldados romanos, já que eram educados para serem disciplinados e rudes. A expressão “*Mens sana in corpore sano*” pode ser compreendida como um padrão eficiente de educação do homem, visto como totalidade, composta pela integração equilibrada de todos os elementos constituintes da vida. A poesia, a mímica, a ginástica, os jogos, as artes em geral eram conteúdos básicos desta forma de entender a educação que visava, sobretudo, o senso ético e estético. No entanto, a preponderância dos valores gregos, aos poucos, infiltrou-se na cultura romana, e as artes e as letras começaram a ter espaço em Roma, dessa forma, a prática musical romana só pode ser compreendida à luz da cultura grega. Nesse contexto, a educação musical também ganha espaço entre os romanos e passa a ser estudada como ciência e não apenas como saber prático, ou seja, prioriza-se seu aspecto científico e teórico em detrimento ao saber prático.

No início da Idade Média, houve uma importante divisão na formação musical, estabelecendo a diferença entre o ensino do “musicus”, que priorizava a relação entre a música e as disciplinas matemáticas, e o “cantor”, que era formado para a prática musical, em especial para fins religiosos, deixando resquícios dessa prática até nossos dias.

A Igreja constituiu-se na grande disseminadora de conhecimento, sob o entendimento de música como louvor a Deus. O controle do aprendizado musical lhe é confiado e, embora não se possa falar em “educação musical” na acepção que hoje se dá ao termo, a atividade da prática da música com a presença da criança é considerada um dos seus pontos principais. Segundo Ariès (1981), a ausência do conceito de infância, que se preconizava pela não preocupação quanto à educação da criança, propiciava à instituição

religiosa se interessar por ela como um instrumento de louvor a Deus. Seu talento era a condição que lhe permitiria aprender um ofício de músico e, mais tarde, exercer a profissão. Decorreu daí, a razão da criação e expansão das *scholae cantori*, que mantinham as crianças sob a custódia da Igreja.

Por influência da Igreja Católica, a música supera o conceito que, até então, lhe era atribuído, isto é, linguagem expressiva de sentimentos humanos, e ganha realmente novo impulso com a Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero (1483-1546), vindo a ocupar lugar de destaque nos cultos religiosos e escolas protestantes. Nelas, as crianças não só aprendiam a cantar, mas recebiam noções de escrita e leitura musical.

Nesse período, no que se refere à educação, uma importante mudança ocorreu, com a aceitação da criança como um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer, afastando-se da concepção vigente, em que ela era considerada um “adulto em miniatura”, ou um tipo de animal de estimação, feita para divertir os adultos e conviver com eles. Conforme Ariès (1981, p.183), nesse ínterim, ocorreram dois fenômenos importantes na escola: a especialização demográfica das idades (a infância foi dividida em classes, de 5 a 7 e 10 a 11 anos) e a especialização social que criou “dois tipos de ensino, um para o povo, e outro para as camadas burguesas e aristocráticas”.

Com o advento da burguesia, a escola, antes prioridade da Igreja, passa a ser ministrada a quem pudesse pagar por ela. Nesse contexto, após a Revolução Francesa, a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo (FONTEERRADA, 2008).

É importante ressaltar que Comenius (1592-1670), em seu livro *Didática Magna* (2002), no capítulo intitulado “A escola materna”, também tratou da importância de educar crianças menores de seis anos, advogando que o processo de aprendizagem se iniciava pelos sentidos, e que essa modalidade de educação deveria preconizar materiais e atividades diferentes – passeios, quadros, música, modelos e coisas reais –, segundo suas idades, de modo a auxiliá-las nas futuras aprendizagens. Com essa concepção de educação, Comenius priorizava para as aulas clareza, proximidade do real e atenção para com a psique das crianças, ensinando aos pais como tornarem-se conscientes de suas tarefas e métodos para atuarem como educadores. Defendia que a criança pequena deveria ser introduzida nas práticas musicais e de canto por meio de salmos e hinos sagrados. Sua proposta trouxe consequências marcantes para a educação musical da época, como um método educacional de música, difundido nas escolas até o século XVIII.

Com a criação da Ordem Jesuítica, reação da Igreja ao protestantismo, a música é utilizada como um dos principais recursos na formação do homem culto, preconizado para essa época. Segundo Loureiro (2003), graças à influência protestante e católica, sobretudo a jesuítica, a educação musical nas escolas, até o fim do século XVIII, foi praticada com fins estritamente religiosos.

A visão de homem que propõe a ruptura com as amarras religiosas aparece primeiro com Rousseau (1712-1778), ao defender a ideia de que, invés do disciplinamento exterior, a criança deveria ser pensada por meio de seus sentimentos e desejos. Foi um dos precursores da psicologia do desenvolvimento ao destacar as várias fases de sua evolução e defender uma educação diferente para cada fase determinada pela natureza da criança e do seu desenvolvimento. Para esse autor, as crianças deveriam apenas aprender as melodias e canções que correspondessem à sua necessidade mental, o que desencadeou a origem de canções infantis, sendo o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical. De acordo com sua concepção, a leitura de notas e o solfejo perderiam seu valor, enquanto tornava-se mais importante a produção de sons, o desenvolvimento do ouvir, do senso rítmico e da criatividade em melodias simples (OLIVEIRA Z., 1996).

Tais tendências abriram caminho para Pestalozzi (1746-1827), que, como Froebel (1782-1852), defendia uma educação baseada no respeito à natureza, às suas necessidades e interesses, e enfatizava a importância da sensibilidade para o desenvolvimento da razão. Conforme Oliveira Z. (1996, p.14), “Pestalozzi propunha para as crianças atividades de música, arte, soletração, geografia, aritmética e muitas atividades de linguagem oral e de contato com a natureza”. Dessa forma, levou adiante as ideias de prontidão e de modificações nos métodos de ensino e organização graduada do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, utilizando a mediação musical para atingir esses objetivos. Deu ênfase à utilização de canções no processo educativo, reconhecendo plenamente sua influência na formação do caráter. Para ele, a educação deveria partir dos sentidos, daí a importância do cultivo das artes.

Froebel, influenciado por Pestalozzi, propôs a criação dos Kindergartens (jardins de infância), onde as crianças – pequenas sementes que, adubadas e expostas às condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo.

Nesse momento histórico, à escola cabe o papel de “cultivar” a criança, de possibilitar-lhe o desenvolvimento harmonioso, sem interferir no seu processo de crescimento espontâneo, aguardando a devida maturidade para propor situações de aprendizagem. Esse caráter botânico do desenvolvimento, atribuído às crianças e associado à maturação do organismo de uma forma geral, é questionado por Vygotsky (1991, p.21, grifo do autor) quando explica que “[...] a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano”. Para o autor, a visão romântica de que a maturação seria um processo passivo não serviria para descrever de forma adequada transformações tão complexas.

Outro enfoque pontuado por Oliveira Z. (1996, p.14), com relação à Froebel, é que, segundo ele, deveriam predominar atividades de cooperação e jogo livre, “[...] e o manuseio de objetos e a participação de livre expressão por meio da música, dos gestos, de construção com papel, argila e blocos, ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, podendo ela então ver-se objetivamente e modificar-se”.

Podemos perceber o importante papel representado por Froebel na história da educação infantil, uma vez que o autor já via, conforme explica Arce (2002, p.61), a brincadeira como algo sério, elemento de aprendizagem para crianças pequenas. Segundo a autora, “todos os jogos de Froebel que envolviam os dons² sempre começavam com pessoas formando círculos, dançando, movendo-se e cantando, pois assim atingiam a perfeita unidade”. Reforçava o papel da música, em especial do canto, como instrumento de integração e fonte de expressão natural da criança.

Assim, Froebel elegia a brincadeira e os brinquedos, especialmente o canto e o movimento, como mediadores tanto do processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo do conhecimento de si mesma, por meio da exteriorização, e enfocava que deveriam ser atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos afirmar que, com Froebel, são esboçadas as primeiras reflexões acerca da importância dessas atividades explicitadas por Vygotsky (1991) um século mais tarde. Embora ainda desconsiderasse o que o pesquisador russo defendia: que o brincar tem a função de preencher necessidades nem sempre possíveis de serem satisfeitas pela criança de outra forma, como a vontade que ela sente de realizar ações que só os adultos podem concretizá-las, tais como: dirigir, cozinhar, cuidar de bebês.

² Dons: brinquedos ou materiais educativos criados por Froebel (ARCE, 2002, p.61).

Dessa forma, a brincadeira intervém na decisão de resolver a tensão criada pela vontade de satisfazer um desejo imediato e a impossibilidade (física e mental) de resolvê-la: “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p.106).

Outra ideia importante a ser considerada na obra de Froebel, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil da primeira infância, é a imitação como fator fundamental para a transformação mental da criança quando utilizada na educação, mas não uma imitação mecânica, e sim a ascensão do simples movimentar-se imitativo, para a atividade produtiva e criativa.

A imitação também é outro elemento que faz parte da brincadeira e é destacado por Vigotski (2001, p.120) em seus estudos sobre desenvolvimento infantil. Para ele, “[...] a criança reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos primários de que irá necessitar na futura atividade”. Fica evidente que a imitação, no contexto da brincadeira, não é uma mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, com a possibilidade psicológica da criação de algo novo a partir do que observa no adulto ou na criança com a qual está em interação.

Essa atividade imitativa, segundo Vigotski (2001), não deve ser um processo mecânico, mas sim propiciar o ensejo de a criança realizar ações que estejam além de suas possibilidades e, dessa forma, contribuem para seu desenvolvimento.

Podemos perceber, pelo seu contexto histórico e cultural, no qual a psicologia ainda não existia como campo de ciência, que Froebel realizou importantes estudos a respeito do desenvolvimento infantil, ao apresentar de que maneira a música poderia beneficiar esse desenvolvimento nos jogos e brincadeiras, em seu livro destinado ao trabalho dentro dos Kindegartens e para as mães *Muter und koselier buch* (O livro de músicas da mãe), bem como ao descrever os seus dons, apóia-se na concepção de que somente com a relação entre Deus, Natureza e Humanidade, poderiam ser propiciados a cada criança o seu autoconhecimento e a sua aceitação na sociedade (ARCE, 2002).

Ambos, Pestalozzi e Froebel, defendiam um ensino baseado em métodos intuitivos, que, ao colocarem o aluno em contato com a realidade, possibilitariam a ampliação do senso de observação, da análise de objetos e fenômenos da natureza e da capacidade de

expressão, privilegiando uma educação musical mais voltada para a prática que para a teoria, em que a experiência seria um pré-requisito para a aprendizagem (ARCE, 2002).

A influência dessa abordagem preponderou também no ensino e em materiais didáticos elaborados pelos teóricos musicais do século XX, Carl Orf (1895-1982) na Alemanha, Jacques Dalcroze (1865-1950) na França, Edgar Willens (1890-1978) na Bélgica, Violeta Gainza na Argentina e Murray Schafer no Canadá, entre outros. Em seus trabalhos, priorizam o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social, enfocando, em acordo com as idéias de Pestalozzi e Froebel, que essas atividades propiciam a experiência concreta necessárias para a posterior formação de conceitos abstratos.

Segundo Loureiro (2003), esses métodos encontraram espaço no Brasil por volta de 1930, com o objetivo de modernizar a maneira de musicalizar as crianças, ao destacar a importância da experiência e a atenção às diferenças individuais em detrimento à transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, como veremos no próximo item.

A educação musical resulta de hábitos, valores, condutas e visões de mundo da sociedade de cada época. Uma teoria apropriada para determinado momento histórico, pode servir apenas de interesse de estudo para outro período, não tendo fim prático-pedagógico. Como para Platão, por exemplo, como discorreremos nessa seção, o ensino da música deveria começar aos dez anos, após uma preparação para ter reserva de saúde. O ensino da música, naquela sociedade, era importante para o desenvolvimento da mente e da alma. Já para Comenius, a criança deveria ser introduzida na prática musical ainda bem pequena, por meio de cantos e salmos, como forma de desenvolvimento dos sentidos. Depois, em outro momento histórico, Froebel elege o canto e o movimento como mediadores do processo de apreensão do mundo e com sentido de brincadeira.

O estudo do ensino da música sob a perspectiva histórica propicia conhecer as mudanças ocorridas na área e reafirma a sua transitoriedade e a adesão ao seu tempo. Nele, percebemos que, em cada sociedade, o processo de musicalização das crianças é desencadeado nas diferentes faixas etárias e de diferentes formas movidas pelo conceito de criança, de educação e de sociedade vigentes.

Esse percurso histórico é importante para que saibamos que, de uma forma ou outra, a música sempre esteve presente na vida humana como ensino e também para que descubramos seu real papel, de que é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, portanto, fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Após discutirmos as diferentes visões de música e sua influência na valorização da educação musical, refletiremos sobre o seu ensino no Brasil.

3.1 O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL

Com o descobrimento do Brasil, em 1500, pelos portugueses, iniciou-se a colonização, com grande destaque para os jesuítas, ordem religiosa que elegeu a educação como arma de combate à heresia.

Como primeiros educadores do recém descoberto país, os jesuítas trouxeram valores e práticas que iriam exercer grande influência no conceito de educação no Brasil. A ordem jesuítica, fundada por Inácio de Loyola, possuía duas características predominantes: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos de Portugal. Foi nesse contexto e dentro desses princípios racionais e metodológicos que se instalou a “[...] primeira proposta pedagógica de educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus” (FONTERRADA, 2008, p.209).

O ensino da música tornou-se um dos elementos de ligação entre os colonizadores e os selvagens, que atraía primeiro as crianças, ensinando-as a cantar e orar, “[...] chegando mesmo a desprezar o cantochão e sobrepor textos cristãos às melodias indígenas, com o propósito de ministrar-lhe a fé” (MARIZ, 1981, p.19). Dessa forma, aproveitavam-se da musicalidade dos indígenas para a catequese, por serem praticantes entusiastas de música, os quais em harmonia com a natureza, dançavam, cantavam e tocavam instrumentos ruidosos em louvor a seus deuses, durante a caça e a pesca e rituais sagrados.

Mariz (1981, p.25) entende que “ocorreu a ‘deculturação’ da música indígena brasileira”. Assim, os padres jesuítas se apropriaram dos elementos musicais indígenas, suas práticas e rituais, adaptando-os à fé cristã com vistas à eliminação do caráter pagão, fazendo com que perdessem gradativamente suas características.

Devido à sua importância para o processo de catequização, a música passou a integrar o currículo das “escolas de ler e escrever”, fundadas pelos jesuítas, por meio da

utilização de uma cartilha musical, denominada “Artinha”, usada em conjunto com a cartilha de alfabetização (MARIZ, 1981).

Apesar da expulsão dos jesuítas em 1759 e a desestruturação do sistema educacional pelo fechamento de seus colégios, a música com conotação religiosa continuou presente nas recém fundadas escolas leigas, preservando a tradição jesuítica por todo o período colonial.

Durante o período colonial, tanto a educação musical como a educação geral, estavam diretamente ligadas à Igreja. O ensino da música se dava pela prática musical e pelo canto, que ocorriam nas igrejas, conventos e colégios. Em 1808, com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, a situação se modificou, uma vez que a música, até então restrita à Igreja, ampliou-se aos teatros. Foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras por um decreto que rezava que o ensino deveria se processar em dois níveis: noções de música e exercícios de canto (FONTERRADA, 2008).

Os negros tiveram influência marcante no ensino da música no Brasil, consequência do tráfico de escravos vindos da África para substituir a mão de obra indígena que se revelara inadequada. Por seu intermédio, foram introduzidos na cultura local instrumentos de percussão, como o ganzá, a cuíca, o atabaque, imprimindo sons e ritmos próprios da sua terra natal.

Conforme Loureiro (2003, p.46), “[...] das melodias curtas, do ritmo marcado, em que a palavra e dança se misturam a vários instrumentos de percussão surge o ‘samba’, dança originariamente africana”, que contribuiu em grande parte para a secularização da música, que até esse momento histórica mantinha-se religiosa. É importante ressaltar que o ritmo marcante e os instrumentos percussivos utilizados por eles continuam presentes até hoje na música popular e na música folclórica brasileira.

Com a independência do Brasil em 1822 e a criação da primeira Escola Normal em 1835, o currículo para a formação de professores é enriquecido pelo ensino da música com função eminentemente disciplinar. O canto, seu principal elemento, servia como uma forma de transmitir o código moral e ético e possibilitar a continuidade de valores próprios daquele momento histórico.

Em 15 de novembro de 1889, foi dado outro passo importante no ensino da música na escola. Pela primeira vez, passou-se a exigir, com o Decreto Federal 981, de 28 de novembro de 1889, a formação especializada do professor de música. No início do século

XX, o professor Anísio Teixeira, influenciado pela proposta de escolanovista de Dewey, pesquisador americano, trouxe para o Brasil a ideia de que a arte deveria ser colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino musical não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos e, assim, contribuir para a formação integral do ser humano.

Com a revolução de 1930, inaugurou-se um projeto de modernização da sociedade brasileira, no qual a escola era considerada sua principal mola propulsora. É importante ressaltar que a proposta educacional fundamentada nos princípios escolanovistas, segundo Loureiro (2003, p.53), “[...] afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança e recomendava a livre expressão infantil”. No entanto, ao ser privilegiado o ensino de instrumentos, em escolas especializadas, como conservatórios, durante muito tempo, entendeu-se o ensino da música e ensino de instrumentos como sinônimos.

Com ideia de um novo modelo para o ensino da música no Estado de São Paulo, João Gomes Junior e Gomes Cardin apresentam o livro de sua própria autoria *O ensino da música pelo método analítico*, publicado em 1926, no qual propunham o manossolfa, solfejo realizado por meio das mãos e o canto coletivo organizado em várias vozes. Baseado nas recentes pesquisas europeias de autores como: Broca, Bayer e Fourier, seu livro ligava a aprendizagem da música ao desenvolvimento cerebral. Expunha com grande minúcia o papel do cérebro no aprendizado da música. Entretanto, apesar do cientificismo, o método proposto, mais uma vez, caracterizou-se por exercícios de solfejos sequenciais e repetitivos.

Mariz (1981) esclarece que, nesse período, mais precisamente em 1922, aconteceu a Semana da Arte Moderna, que denunciou a situação das artes no Brasil, contestando o fazer artístico que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança. Mario de Andrade, um de seus mentores, defendia a função social da música e a importância e o valor do folclore e da música popular para a implementação da identidade brasileira.

Nesse ínterim, impressionado pelo descaso com que a música era tratada nas escolas brasileiras, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), figura importante no movimento modernista, aproveitou os motivos brasileiros e tudo que se lhe ofereceu a melódica, a rítmica, o timbre de elementos ameríndios, africanos e populares e apresentou à Secretaria de São Paulo um memorando no qual esboça um plano de educação musical.

Propôs o canto orfeônico nas escolas públicas do país como uma linguagem musical que divulgasse ideias de coletividade e civismo, condizentes com o momento político da época, baseadas nos aspectos matemáticos do código musical, na memorização de peças orfeônicas, sempre com caráter folclórico, cívico ou de exaltação, com o objetivo de musicalizar e civilizar as massas escolares.

Villa-Lobos, ao introduzir o canto orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua intenção, além de cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar a música brasileira (OLIVEIRA A., 1996, p.66).

Segundo a autora, com esse ensino, pretendia-se musicalizar tanto pela prática como pela teoria e expandi-lo a todos os alunos. Outro fator importante a se destacar é que, até Villa-Lobos, o ensino da música tinha feição conservatorial, de modelo europeu e enfatizava uma política de homogenização do pensamento social com o objetivo de criar uma identidade massiva.

Loureiro (2003) ressalta, que o trabalho de caráter ideológico e nacionalista, proposto por Villa-Lobos, foi fundamental para a escola, no sentido de permitir a possibilidade de uma prática musical coletiva, bem como a divulgação de suas composições, que expressavam a música erudita e popular de forma orgânica.

No governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei n.9.494, de 1946, do Ministério de Educação e Saúde (BRASIL, 1946), em todo o país, a frequência dos professores de música aos cursos de formação era obrigatória. No entanto, logo verificou-se que essa exigência era impossível de ser efetivada, pela enorme dimensão territorial brasileira e ausência e qualidade das estradas que impediam o deslocamento, já que esses cursos aconteciam no Rio de Janeiro e posteriormente em São Paulo.

O canto orfeônico tinha como ênfase o incentivo à experiência musical, e foi levado a um impressionante número de estudantes, que lotavam os estádios de futebol para cantar, em conjunto, música brasileira (VILLA-LOBOS, 1941). Getúlio Vargas se aproveitou do poder da música para arregimentar massas e uni-las em uma só marcação de tempo e tirou proveito político disso, para enaltecer a sua figura de ditador e à pátria. Villa Lobos, por sua vez, via a oportunidade de fazer todo o Brasil cantar e aumentar a identidade musical brasileira (FONTEERRADA, 2008). Em 1964, o canto orfeônico foi substituído pela

educação musical, no entanto, a prática continuava a mesma, uma vez que os professores eram praticamente os mesmos.

Com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, houve uma grande mudança no ensino da música que perdeu espaço na escola, teve extinta a disciplina de educação musical e foi substituída pela atividade de educação artística. Segundo Fonterrada (2008, p.218), “ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino da música”. Vale lembrar que foi nesse período que surgiram os cursos superiores de Educação Artística com caráter polivalente, que deveriam abranger quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho, substituído mais tarde pela dança. Essa ação governamental propiciou aos professores grandes lacunas na sua formação, pelo fato de propor a licenciatura em quatro áreas artísticas sem, no entanto, aprofundar em qualquer uma delas.

Hoje, apesar de passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos negativos dessa Lei, em que a ditadura militar banuiu a música da escola, adotando a educação artística de caráter polivalente em seu lugar.

3.2 O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a promulgação da LDBEN n.9.394/96, o Ministério da Educação elaborou documentos norteadores, destinados a servir de balizamento à escola e aos profissionais da educação. Nesse processo, foram organizados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), com vistas a servir de suporte para a orientação aos professores de todas as áreas de ensino.

A LDBEN n.9.394/96 representou um papel importante no ensino da arte na escola, uma vez que a arte passou a ser um componente curricular com status de disciplina. No entanto, o texto, avalia Fonterrada (2008), é vago e amplo demais, deixando margens a diversas interpretações por parte das secretarias de educação e delegacias de ensino, o que, sem dúvida, prejudicou sua implantação na escola. Essa lei foi considerada também um marco na história da educação brasileira, por ser a primeira vez que se aponta a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1998).

Com a divulgação dos PCNs para os professores das escolas públicas de primeiro grau e do RCNEI para as creches e estabelecimentos de ensino que atendem a crianças de zero a seis anos em todo o país, esses profissionais passam a ter alguns parâmetros para avaliar e organizar o seu próprio trabalho. Podemos afirmar que esses documentos marcam o momento em que o governo se pronuncia com respeito à educação de crianças de forma abrangente.

Nesses documentos, como, por exemplo, nos PCNs, embora a disciplina continue sendo chamada de Artes, há uma tendência a tratar as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades, com corpo de conhecimentos próprios.

Quanto à Educação Infantil, nosso foco de estudo, o RCNEI (BRASIL, 1998), aponta que é na primeira infância que todas as bases sensoriais, afetivas, mentais, morais, sociais e estéticas são construídas. Este documento é tido como parte importante de valorização e desenvolvimento deste nível de ensino, mesmo não sendo de adoção obrigatória em todo o território nacional e apesar de análises feitas por alguns autores, entre eles Campos (2002) e Fonterrada (2008), mostrarem que o documento foi elaborado com autores de diferentes concepções cujas pesquisas fundamentam-se em diferentes epistemologias, caracterizando-se, portanto, por certo ecletismo teórico. Nesse sentido, é importante ressaltar que o RCNEI (BRASIL, 1998) não é um documento isolado, faz parte de um conjunto de documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que dá corpo às reformas para a educação, condicionadas a organismos internacionais neoliberais, entre eles a Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Comissão econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial. Dessa forma, é possível observar desencontros entre o conteúdo do RCNEI (BRASIL, 1998) e o posicionamento de diferentes pesquisadores e profissionais da Educação Infantil.

O terceiro volume, intitulado *Conhecimento de mundo*, contém os documentos referentes aos seis eixos do trabalho orientados para a apropriação das diferentes linguagens pelas crianças: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática (BRASIL, 1998).

O capítulo da música, como nos demais eixos, possui uma estrutura com introdução, presença de área específica na educação infantil, a relação da criança com a área de conhecimento, objetivos, conteúdos, observações gerais dos professores e avaliação formativa. Foi elaborado por Brito (1998), educadora musical, e certamente

contribuiu para que se reflita sobre a inserção do ensino musical na Educação Infantil. No entanto, apesar de o documento ter bem explicado as diversas formas de trabalho pedagógico musical na escola da infância, os professores não têm formação adequada para desenvolver esse ensino. Mas, se pensarmos que um professor especialista trabalharia melhor a educação musical, a prática da música na escola se encerraria, porque, como vimos nos anos que se seguiram à LDB 5.692/71, diminuíram tanto os professores de música que se hoje, por decreto, fosse replantado o ensino da música nas escolas não seria possível cumpri-lo. Dessa forma, acreditamos que é preciso apoiar e investir naquele professor que, mesmo não sendo músico, goste de música e a traga para dentro da escola (FONTERRADA, 2008).

É necessário pensar os cursos de formação de professores não com vistas a formar um instrumentista, e sim, um professor com musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Sob tal perspectiva, como Fonterrada (2008, p.276) qualifica: com “instinto de um ‘sabujo’, para farejar bibliografia e materiais que possam auxiliá-lo nessa prática”, e desse modo tornar a aula de musicalização fonte de aprendizado e desenvolvimento.

Em 18 de agosto de 2008, foi aprovado um projeto de lei sob o n.11.769/2008, que altera a Lei n.9.394/96 tornando o ensino da música obrigatório nas escolas. O artigo 26, §2º da LDBEN (BRASIL, 1996) dispõe que “o ensino da arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, complementado com a nova lei, passa a vigorar acrescido do § 6º “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Essa proposta foi defendida desde setembro de 2006, pelo Grupo Articulador Parlamentar Pró-Música (GAP), colhendo milhares de assinaturas em favor da implantação do ensino da música nas escolas. Com essa aprovação, os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas. É um passo importante para o retorno da música na escola, embora existam inúmeros desafios para os envolvidos nessa concepção e implantação e, conforme alerta Kater (2008, p.2), é importante o cuidado para que uma ação desatenta substitua o “‘conhecimento, a criatividade e expressão musical’ por ‘sons, números e datas’, fragilizando assim o papel essencial e humanizador que a música desempenha na vida presente dos alunos, na construção de uma maior e melhor qualidade de vida na sociedade”.

Enfim, há um importante espaço a ser ocupado nas escolas da infância, uma vez que a música oferece o aprimoramento do ser humano por meio do cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar. Esse caráter tem despertado interesse de pesquisadores no sentido de pensá-la como produção histórica e social produzida pelos homens e uma ferramenta vital para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças.

O ensino da música esteve presente ao longo da história sob diversas formas e com várias funções, em determinados períodos, restringiu-se à aprendizagem do canto e em outros, ao instrumento. Tivemos momentos de prática instrumental/vocal e ensino da notação musical, e outros com enfoque em uma educação priorizada pelos órgãos do sentido em detrimento à iniciação à leitura musical. Em outras épocas, uma formação musical como função de ritual ou religiosa, ou ainda como uma proposta de formação integral para o ser humano.

Como não poderia ser diferente, hoje, a música está presente na educação, às vezes como mecanismo de controle, auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas ou divertimento e lazer, mas ainda deixando a desejar como educação dos sentidos e conhecimentos sobre os códigos específicos da música, enfim, como área de conhecimento com objetivos próprios para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem infantis. Como pontua Joly (2006, p.81), “a música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas [...]”.

No entanto, para que seu uso e ensino promovam crescimento cognitivo e social no âmbito da escola, como importante agente formador cultural da criança, devemos priorizar não a formação de um músico profissional, e sim o desenvolvimento de um trabalho em que o objeto de estudo seja a própria música, representada tanto pelas obras de arte consagradas como pelos demais objetos musicais que fazem parte da realidade humana. Dessa forma, é fundamental permitir o acesso de todos à linguagem musical como prática social criadora, com vistas à compreensão de si mesmo, da diversidade de sua própria cultura e de culturas mais distantes.

É possível propiciar todo esse rol de conhecimentos a crianças da Educação Infantil por intermédio da música?

Procuraremos, no próximo item, discutir algumas ideias e fundamentar alguns princípios no sentido de pensar uma prática docente efetiva para responder

afirmativamente essa questão. Partimos do princípio de que serão algumas propostas e caminhos, uma vez que esse assunto não poderá ser aqui esgotado. No entanto, apesar das dificuldades atuais no que tange a educação musical brasileira, apresentaremos aspectos básicos e possíveis dessa abordagem na Educação infantil.

3.2.1 Musicalização: Concepções que norteiam a Ação Docente

Para a educadora musical Tafuri (2000, p.53), uma das principais atividades que promove o desenvolvimento é o canto, por tratar-se de uma “atividade profundamente humana, cultural e social”.

Observamos que o canto se faz presente na vida do ser humano desde o berço, e por que não dizer, mesmo quando ainda estamos no ventre materno. Cantamos para acalmar bebês, para ritmar o trabalho, para propalar prazer, para aumentar alegrias ou embalar tristezas. Cantamos nas atividades da igreja, ou em festas populares, ou mesmo sem motivos pré-determinados no decorrer das ocupações diárias.

Enfim, sabemos da importância do canto em nosso cotidiano e como está disseminado em todas as culturas, ainda que de formas diferentes em relação aos grupos étnicos e sociais. Ora por meio de vozes mais guturais, ora por meio de vozes mais agudas ou ainda mais nasais, dependendo do sistema musical adotado. Ao cantarmos, envolvemos uma série de movimentos ritmados e colocamos em ação as inúmeras peças do nosso aparelho vocal, que é o primeiro instrumento musical que temos contato.

Segundo Tafuri (2000), existem três aspectos fundamentais que precisamos conhecer antes de utilizarmos o canto como ensino no desenvolvimento infantil. O primeiro diz respeito ao problema da entoação: a entoação é o modo como emitimos a voz, e um dos aspectos mais importantes do canto na nossa cultura.

Pesquisadores como Maffioletti (2001) e Tafuri (2000) afirmam que o problema das crianças que desafinam é o que deve impor maior atenção do ponto de vista psicológico e educativo, pelo fato de ser uma questão cultural que se difere em relação aos contextos culturais, mas que na cultura brasileira é determinante. Por exemplo, quando cantamos em uma festa de aniversário, na sala de aula ou na igreja, existe a necessidade de reproduzirmos todos juntos o mesmo tom para que aconteça um resultado satisfatório e não

sejamos excluídos do grupo, porque quem desafina, em vez de tentar cantar novamente, acaba deixando de cantar por se rotular desafinada. Conforme explica Maffioletti (2001, p.129), “[...] ‘desafinar’ não é o mesmo que ser desafinada... Ser desafinada faz referência a um estado permanente e imutável”.

No entanto, observamos que a pessoa que desafina não teve a oportunidade de, quando criança, conviver num ambiente em que suas tentativas vocais fossem elogiadas e suas interações musicais incentivadas, uma vez que a imagem de saber cantar e se expressar são produzidas na relação com os outros. Tafuri (2000, p.55), à luz dos estudos realizados, quando se refere aos conceitos produzidos socialmente de afinação ou desafinação, afirma que “[...] o cantar afinado é essencialmente uma questão de educação e não um dom inato”.

O segundo aspecto a ser referenciado diz respeito a quando as crianças podem começar a cantar, conforme a autora, estudos demonstram que o ouvido começa a funcionar desde o sexto mês de vida pré-natal, ou um pouco antes (ILARI, 2003) se estiver estimulado por qualquer som, com benefícios para o seu desenvolvimento musical.

Tafuri (2000) comenta que, em suas pesquisas, percebeu as primeiras vocalizações em um grupo de crianças, cujas mães tinham começado a cantar nos últimos meses da gravidez, entre 2-4 meses, e que, aos 6-8 meses, já cantam pequenas “cançõezinhas”. Isso significa que a voz (integrada ao movimento) é um elemento de grande importância nesse contexto, por propiciar a organização do mundo sonoro que percebe e formar ordem própria, que lhe permitirá comunicar-se e chamar atenção à sua volta.

Portanto, a música por meio do canto não deve ser negligenciada na formação das crianças e pode ser utilizada desde o ventre materno como possibilidade de integração na cultura e fonte de vínculos e de aprendizagens afetivas e sociais.

O canto, para Santos (2004), livre docente da USP, é estruturação musical da palavra, é organização temporal de ritmos, frequências e timbres, que demonstram a profunda tessitura da palavra.

As canções folclóricas podem ser usadas como instrumento de valor próprio e significativo, visto que tratam de quase todos os tipos de atividades humanas. Muitas dessas canções expressam crenças religiosas ou políticas, ou descrevem a sua história, e são passadas de geração em geração por meio da oralidade.

Com base na perspectiva Histórico-Cultural, o conhecimento culturalmente construído pelas gerações antecedentes é fundamental para o desenvolvimento humano.

Segundo Leontiev (1978, p.265-266) “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social [...]”.

A maior parte das canções nasceu nas ruas, para alimentar jogos e brincadeiras, outras nasceram de histórias infantis e outras da própria vida cotidiana. Conforme Mariz (1981), essas canções foram influenciadas pela formação da nossa raça, como o índio, o português, o africano e ainda com a contribuição de vários países da Europa, transmitindo de geração a geração e modificando-se por influências rítmicas brasileiras. Como, por exemplo: Peixe Vivo, essa canção se relaciona à lenda Amazônica do boto, que, ao cair da tarde, sai do rio e toma forma humana para beber, dançar, conversar e seduzir jovens solteiras dos povoados ribeirinhos. Ao final da noite, ele retorna ao rio e à sua forma original. Por isso, os filhos de mães solteiras dessas regiões são chamados de “filhos do boto”.

Enfim, podemos afirmar que essas músicas, e não “musiquinhas” como são chamadas, promovem uma experiência musical carregada de significado, não como um saber automatizado, mas como conhecimento culturalmente construído pelas gerações anteriores e que, transmitidos e apropriados pelas novas gerações, concorrem para o desenvolvimento da linguagem verbal e até mesmo da escrita.

Quando a criança entende que a combinação de determinadas letras resulta em cada uma das palavras do refrão de uma canção conhecida, é muito mais interessante essa atividade do que aprender a ler e escrever com palavras isoladas. E, dessa forma, lhe é possibilitada maior ampliação e compreensão da sua visão de mundo.

Essas canções tradicionais, como são chamadas, não são individualistas nem seletivas, contribuem para a socialização da criança e estimulam a imaginação e a criatividade. Vygotsky (1982a) reconhece a importância desses aspectos (imaginação e criatividade) da inteligência humana no desenvolvimento cultural da criança. Segundo o autor, inteiramente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do ser humano, ou seja, o mundo da cultura, todo conhecimento é produto da imaginação e criação humana. No entanto, ele não atribui a esta palavra o significado conferido pelo senso comum, como aquilo que não se ajusta à realidade, aponta a imaginação ou fantasia como base de toda atividade criadora e que se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, com possibilidades à criação artística, técnica e científica.

Conforme explica Vygotsky (1982a), a imaginação ou fantasia nutre-se de materiais apreendidos pela vivência do sujeito. Com isso, podemos inferir que, quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição do sujeito para o desenvolvimento da imaginação. Assim, a música, em especial o canto, possibilita estimular essas potencialidades por meio da abertura para a expressão de sentimentos e compreensão do mundo e, dessa forma, o resgate de sua existência.

Nesse contexto, Vygotsky (1982a) pontua que, ao exercer a criatividade, a criação e apreciação artística pressupõem um comportamento tipicamente humano que auxilia no entendimento da condição sociocultural, historicamente determinada (um processo permanente de construção), que a caracteriza como seres de natureza cultural, criadora, transformadora e simbólica.

Quanto à criatividade, o autor assevera que é uma função psicológica comum a todos, independentemente de talento ou maturação precoce de uma determinada capacidade mental especial. Ao considerar que a criação consiste em fazer algo novo, chegamos à conclusão de que todos podem criar em maior ou menor grau, e que a criação é acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, como esclarece Vygotsky (1982a), é exatamente a atividade criadora de homens e mulheres que faz com que a espécie humana possa projetar-se no futuro, com capacidade de transformar a realidade e modificar o presente.

Outra forma de utilizarmos a atividade criadora é encontrada nos jogos e brincadeiras musicais que, também como o canto, são transmitidos por tradição oral e fonte de vivência e desenvolvimento expressivo e musical. Como afirma o “Documento de Música” do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. São maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o grupo, e trabalhar com estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (BRASIL, 1998, p.71).

Os brinquedos cantados se constituem em uma das principais formas de atividade lúdica, porque permitem à criança aprender a usar seu aparelho fonador, possibilitam o treinamento da articulação da palavra e, como consequência, o enriquecimento do

vocabulário, proporcionam novas formas de criatividade e contribuem para o desenvolvimento anatômico-fisiológico da criança.

Becker (1989) explica que a roda, uma das brincadeiras musicais, é o elo do grupo, dá a sensação de união, daí o prazer que as crianças sentem em “dar as mãos” ao cantar e movimentar-se, e em participar de um grupo que todos fazem o mesmo gesto. E, dessa maneira, ocorrem as melhores oportunidades para o primeiro convívio social, reunindo tradição, música e movimento.

Outro ponto a ser focado é que a criança se diverte por meio dessas atividades folclóricas, além de existir uma mentalidade que se mantém, revigora-se e orienta o seu comportamento, visto que, por seu intermédio, não só participa das ideias, sentimentos e valores, mas pensa e age em função deles quando as circunstâncias exigem. No seu texto *Educação e folclore*, Florestan Fernandes (2003, p.66) escreve que “se as crianças continuam a ‘brincar de roda’ esse folguedo preserva para elas toda a significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma ‘sobrevivência’, literalmente falando, mas de continuidade sócio cultural”.

Dessa forma, a perpetuação não representa mero fenômeno de inércia cultural, porque o contexto histórico-social mudou, no entanto, nessas atividades preservam-se condições que asseguram vitalidade e influência dinâmica aos elementos folclóricos.

Entendemos que os processos criadores infantis se refletem, como pontua Vygotsky (1982a), no jogo e na recreação, ao permitirem que a criança ensaie para a vida adulta, ao reelaborarem a experiência vivida em seu meio social e edificar novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivos.

Segundo Fernandes (2003), em primeiro lugar, no âmbito da interação: a atualização de um brinquedo de roda exige todo um suporte estrutural, fornecido pelas ações e atividades das crianças. Há tarefas pré-estabelecidas a executar e, para realizá-las segundo os modelos consagrados, é preciso organizar coletivamente o seu comportamento. Em segundo lugar, no âmbito da apropriação: os brinquedos envolvem composições tradicionais e gestos convencionais, que conservam algo mais que “fórmulas mortas”, mantêm representações da vida do homem, dos sentimentos e dos valores, e colocam as crianças em contato com o mundo simbólico que se perpetua por meio dessa atividade.

Pela brincadeira musical, a criança mostra como pensa, ouve, cria, repensa e aprecia. Tal constatação nos permite reafirmar o pensamento de Vygotsky (1991) que reconhece a brincadeira como um importante processo psicológico, capaz de promover a

formação de funções psíquicas superiores fundamentais no processo de humanização, como a imaginação e a criatividade.

Outra possibilidade importante no desenvolvimento dessas funções, elencado pelo processo de musicalização, é o conto sonoro, que consiste no relato de uma história, improvisada ou não, com a finalidade de ressaltar os elementos sonoros que a constituem. Sabemos que o ato de ouvir histórias se faz presente na cultura da criança desde o seu nascimento, ela aprende por meio de experiências concretas das quais participa, mas também por intermédio de experiências das quais toma conhecimento ao ouvir o que os outros lhe contam.

Contadas em verso ou em prosa, as histórias permitiram que a humanidade passasse de geração a geração, sua história, seus fatos, suas decepções, seus amores, enfim, fatos da vivência humana. No entanto, para que a criança possa se apropriar desse conhecimento e ocorrer desenvolvimento, é necessário que sinta o desejo e o interesse de ouvir, prestar atenção, saber o momento certo de participar, ter curiosidade sobre seu enredo e os personagens e, para tanto, devem ser utilizadas histórias com elementos que façam parte do seu cotidiano. Histórias de outros países, como a história dos Três porquinhos, que pode ser utilizada com o intuito de produzir uma notação para os diferentes sons existentes na mesma.

Essa atividade torna-se mais rica e envolvente ao propiciar, além do uso da voz, como nas histórias orais, o uso do corpo ou outros objetos para ilustrar sonoramente a narrativa e permitir que a criança explore e perceba diferentes tipos de fontes sonoras. Nessa exploração, ela poderá pesquisar e experimentar os mais diversos sons: imitar as vozes de animais, sons da natureza, sons de instrumentos musicais e sons produzidos pelo corpo, entre outros, desenvolvendo a percepção auditiva que apura a sensibilidade e a escuta, além de estimular a imaginação e a criatividade.

Outro recurso importante a ser utilizado no trabalho com a música é a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros. Conforme pesquisa da educadora musical Brito (2003, p.69),

Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, a acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos.

Nessa perspectiva, ao criarmos um ambiente musical na sala de aula, percebemos que as crianças exploram e improvisam livremente. Além do que, a utilização de instrumentos construídos por elas mesmas aguça-lhes o desejo de explorá-los e fazer experiências para criar sonoridades diferentes.

Lino (2002) afirma que a música é um fenômeno sonoro, que só pode ser pensada, construída, descoberta, manipulada, refletida, representada e produzida com sons, e deve ser descoberta pelas crianças a partir do seu fazer musical.

Segundo Ferreira (2002), desde os tempos mais remotos, o homem primitivo se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos e, ao integrar as potencialidades sonoras de seu aparelho vocal e de seus membros com sua capacidade de pensar e criar, utilizando objetos capazes de produzir sons diferentes daqueles produzidos por seu corpo, elaborou diferentes instrumentos com finalidades musicais. Essa criação, meio de expressão sonora, foi adequada às necessidades e possibilidades de cada geração em cada momento histórico.

Os primeiros instrumentos musicais foram feitos com elementos da natureza (cascos, peles, ossos e tripas de animais, tronco de árvores, bambus, pedras, entre outros) e podem ter servido a variados propósitos, tais como: evocação divina, auxílio na caça e diversão. À medida que o homem conquistou maior sofisticação tecnológica, esses instrumentos musicais também se modificaram, até chegar aos poderosos aparelhos digitais contemporâneos, sempre em busca de uma melhor sonoridade.

São inúmeros e variados os instrumentos que podem ser confeccionados com crianças de três a cinco anos, com a aplicação de uma enorme diversidade de sucatas e materiais recicláveis, grãos, sementes, pedrinhas, entre outras, a depender da faixa etária desses alunos. Ao organizar e classificar esses materiais, permitiremos que a sala de aula se torne um espaço lúdico, de exploração, criação e incentivo à reflexão, uma vez que cada povo, cada lugar, cada época evidenciam em suas manifestações culturais instrumentos musicais próprios.

Outra possibilidade a ser enfocada na construção de instrumentos é que a criança ouça e compare o timbre de cada um deles, percebendo as diferenças sonoras, com vistas ao desenvolvimento da percepção auditiva. É importante aprender a escutar e analisar se os instrumentos confeccionados produzem sons graves ou agudos, ou sons curtos ou longos, já que envolvem o domínio de conceitos musicais para que ocorra uma efetiva integração entre a ação e a recepção. Segundo Brito (2003, p.187) “escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro.

Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico) escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro”.

A escuta permite que os demais conteúdos trabalhados na educação infantil sejam percebidos e compreendidos pelas crianças, visto que a percepção se aperfeiçoa na medida em que se ampliam as experiências e conhecimentos do sujeito. Nesse sentido, Rubinstein (1973a, p.155) enfatiza a importância da música nesse desenvolvimento ao afirmar que “o ouvido humano desenvolveu-se de modo considerável graças à evolução da música e da linguagem”, e que esse aperfeiçoamento é produto de toda a história universal.

Para Vygotsky (1991), a percepção e a atenção são funções primordiais, encontrando-se na base do desenvolvimento das demais capacidades, de modo que o raciocínio, a memória, a imaginação, entre outras funções não se estabelecem e não podem operar sem a participação íntima das duas primeiras. Há, portanto, uma expressiva dependência das outras funções psíquicas para com a percepção e atenção. Vale ressaltar que

Podem-se distinguir, **dentro** de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (VYGOTSKY, 1991, p.52, grifo do autor).

Portanto, essas funções são denominadas elementares no início da vida infantil, por Vygotski (1996), porque estão presentes em quase todas as espécies de animais desde o nascimento. Logo, no bebê, à semelhança de outros filhotes, essas capacidades são de natureza reflexológica, acionadas por necessidades biológicas, instintivas. O que as diferencia é que, nos outros animais, essas características se mantêm inalteradas, enquanto que no homem, sofrem mudanças substanciais. Assim, podemos concluir, segundo esse autor, que todas as funções psíquicas exclusivamente humanas são formadas, não são inatas.

A criança pequena possui apenas sensações imediatas de fome, calor, frio e os estímulos percebidos são biologicamente necessários à manutenção de sua vida. No seu processo de desenvolvimento, a percepção instintiva, ou seja, a sensação orgânica vai se humanizando por intermédio das relações sociais e, nelas, mais precisamente pela via da linguagem e como resultado, “[...] o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do

desenvolvimento cognitivo da criança” (VYGOTSKY, 1991, p.36-37). Por meio da mediação, via linguagem e, conseqüentemente, pelo aprendizado dos conteúdos, do conhecimento contido nos instrumentos físicos e simbólicos, as formas cognitivas e de sentimento se estabelecem. Desse modo, o caráter inicialmente instintivo da percepção transforma-se em caráter social. É por intermédio de pessoas mais experientes, de suas explicações e orientações que a criança vai se apropriando da linguagem e do conhecimento de gerações nelas contido e torna a sua percepção mais humanizada.

Rubinstein (1973a) explica que o desenvolvimento da percepção se dá fundamentalmente à medida que a criança aprende o significado, os sentidos, enfim, o conhecimento guardado na linguagem. Para o autor, a percepção, imagem subjetiva que o homem tem da realidade, é definida na e por meio da prática social, porquanto, além de suas atividades individuais com os objetos, os homens se comunicam e, nessa atividade interativa, apropriam-se do conhecimento, do modo de perceber e interpretar sua cultura e meio em que vivem.

Outra função estimulada na atividade com instrumentos de percussão é a atenção, em situações em que as crianças tocam e param nos momentos indicados pelo gesto do professor, estamos auxiliando-as a desenvolver a atenção seletiva de forma lúdica e prazerosa.

Gonobolin (1969) explica que o fundamento fisiológico da atenção está na excitabilidade ótima centrada em determinadas zonas do córtex cerebral e na inibição simultânea das demais zonas corticais; explica também o papel importantíssimo da atenção nas funções perceptivas, que são premissas para qualquer atividade humana. Ainda sobre esta questão, Luria (1991c) argumenta que o homem tem a capacidade de selecionar estímulos mais importantes dentre os inúmeros recebidos para sua atividade, sem essa seletividade, não ocorreria o pensamento organizado voltado à solução de problemas colocados em seu cotidiano.

A atenção pode ser dividida em dois componentes: a atenção involuntária, em que aparece um estímulo onde não existia, mas, em dado momento atua sobre o sujeito, sobretudo quando se refere a todas as diferenças sensíveis, como a forma, seu tamanho, sua cor e a duração de sua ação. E a atenção voluntária, baseada na atividade consciente, que se vale das conexões formadas pela experiência passada, entre uma e outra tarefa.

Para Luria (1991c), é grande a importância da instrução verbal do adulto para a orientação seletiva da criança, uma vez que, para que ela ocorra, é necessária a síntese

prévia dos elementos nela incluídos. “A formação da atenção arbitrária abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexíssima forma de organização de atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica” (LURIA, 1991c, p.35).

Dessa forma, tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles, e utilizá-los nos jogos de improvisação, na bandinha rítmica, sonorização de histórias, entre outros, contribuindo para o desenvolvimento da percepção e da atenção, que, como vimos expondo, não ocorre espontaneamente na sala de aula, depende, isto sim, do conteúdo que permeia as mediações professor/conhecimento/ criança e desta com seus pares, bem como das imagens propiciadas, dos objetos manipulados e de como são manipulados, sempre com a visão de analisar as necessidades histórico-sociais que justificam a produção e o manuseio desses jogos e conhecimentos.

Pudemos perceber que o desenvolvimento psíquico, de acordo com Vygotsky (1991), consiste no processo de constituição das funções caracteristicamente humanas, e que as relações socioculturais são o fundamento desse processo constitutivo. Elucida o autor, a memória, a percepção, a atenção, a imaginação, a criatividade entre outras funções não se desenvolvem fora do âmbito destas relações e, dessa forma, é possível inferir que o desenvolvimento dessas funções pode ser elevado por meio da educação escolar.

Vygotsky (1982b) postula que o ensino promove desenvolvimento, e esta é a função da escola, veicular o conhecimento “adequadamente organizado” pela via da aprendizagem conceitual. Vygotski (1982b, p.214, tradução nossa)³ afirma que “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”, isto é, para que a criança possa compreender e lidar voluntariamente com seus próprios atos e seu pensamento, o ensino deve priorizar os conceitos científicos. Em se tratando da música, podemos depreender que devemos ensinar os elementos primordiais que a compõem.

Wisnik (1989), em seu livro *O som e o sentido*, afirma que a música, em seus fundamentos, constitui-se de sons organizados, desorganizados e silêncios. Os sons que se ouvem, quaisquer que sejam, não passam de ritmos. Uma melodia, a qual nos possibilita escutar uma nota ou um “tum” do coração, consolida-se pela aceleração de mínimas batidas que compõem o som estável. É o bastante para que o ouvido humano escute. Já o silêncio, imprescindível para a composição da música, é aquele que não conseguimos

³ “[...] la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos” (VIGOTSKY, 1982b, p.214).

ouvir, mas que caminha também pelo ar como matéria e que, necessariamente, selecionamos e relativizamos.

Além do som organizado – o que ouvimos em um instrumento ou de um pássaro cantando –, existem sons desorganizados: os chamados ruídos, que nos cercam incessantemente (como o som do trovão) e aqueles que são inseridos na música (como os instrumentos de percussão). A música, portanto, é a junção de sons, ruídos, silêncios, ritmos e melodias.

O mundo em que vivemos é afetado pelas vibrações sonoras, por exemplo: o canto dos pássaros, som do motor dos carros e motos, o toque do telefone, as vozes humanas e, por que não, pela música. Já que tudo o que soa deve ser considerado som. O silêncio, outro importante fundamento, é entendido como ausência de som, mas, na verdade, ele corresponde a sons que não podemos ouvir. Nesse sentido, devemos enfatizá-lo, na musicalização, como parte integrante do sistema musical, porque, também como o som, é portador de informação e significado. Quando a criança faz silêncio, ela consegue perceber e identificar os sons que ocorrem no seu entorno, desenvolvendo a sua acuidade e escuta.

É importante ressaltar, conforme explica Becker (1989), que os primeiros anos da infância são riquíssimos para o desenvolvimento da audição, já que a mesma exige uma série de informações prévias e uma aprendizagem dos sons. Nesse sentido, é primordial para a aquisição da linguagem verbal, ou seja, a fala é detectada, reconhecida, interpretada e entendida por meio de mediações sonoras que experienciamos.

Segundo Moraes (2001), o som possui quatro parâmetros fundamentais, são eles:

- a) **Altura:** refere-se à definição do som, isto é, pressupõe diferenças entre grave e agudo. Quanto menor for o número de vibrações por segundo, mais grave será o som, por exemplo, o som da tuba. Quanto maior for o número de vibrações por segundo, mais agudo será o som, como, por exemplo, o som do violino.
- b) **Intensidade:** refere-se à força do som, isto é, sons fortes ou fracos. Alguns materiais produzem naturalmente sons fracos e outros sons mais fortes, mas, na maioria das vezes, depende do grau de força do ataque.
- c) **Timbre:** refere-se à força do som, por meio dela diferenciamos os instrumentos, as pessoas e os animais.
- d) **Duração:** refere-se à extensão do som, isto é, o tempo gasto pelo som na sua emissão, sustentação e extinção, e classifica-se em sons curtos e longos.

Nós não podemos ver o som, mas somente ouvi-lo; no entanto, relacionamos, percebemos e produzimo-lo em nosso viver diário em diferentes frequências, amplitudes, durações e timbres. Essas interações sonoras têm grande relevância no que diz respeito à formação e permanente transformação da consciência de espaço e tempo, um dos aspectos primordiais da consciência humana.

Na perspectiva Histórico-Cultural, a formação de conceitos depende, fundamentalmente, das possibilidades que os indivíduos encontram, ou não, nas suas interações de se apropriarem dos conceitos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvido.

Nesse contexto, o processo de conceitualização emerge do papel da linguagem, do outro e do aprendizado na sua gênese e desenvolvimento. Assim, ao priorizarmos o ensino dos conceitos musicais em diferentes atividades, estamos propiciando à criança produtos históricos e significantes não por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva ou repetitiva, e sim por conceitos sistematizados por meio de experiências mediadas e desafiadoras.

4 EDUCAÇÃO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INFANTIL

Trazemos, nesta seção, uma reflexão sobre a influência da atividade musical no desenvolvimento do pensamento infantil, tratado anteriormente. Para tanto, tomamos, como critério para essa discussão, a intervenção pedagógica musical realizada com alunos do nível II da Educação Infantil em uma pré-escola municipal no primeiro semestre de 2009. É importante ressaltar que essas crianças não tinham tido contato com a musicalização, já que, de acordo com observações previamente realizadas, a música era utilizada somente para eventos como festas, datas comemorativas e rotinas escolares.

Partimos do princípio de que a prática pedagógica da educação musical deve ser planejada e organizada para favorecer a ampliação e o enriquecimento da linguagem nas crianças, propondo instrumentos que as ajudassem a pensar com o auxílio de conceitos sistematizados e apoiando-nos em um referencial teórico que subsidiasse essa prática.

Nesse sentido, a metodologia utilizada nesta pesquisa tem por base os pressupostos da abordagem Histórico-Cultural. Dentre eles, destaca-se a relação dialética entre os elementos biológicos, culturais, sociais e afetivos, fatores que permeiam o processo de organização do pensamento infantil.

Como escreve Leontiev (1978, p.267, grifo do autor) “[...] cada indivíduo **aprende** a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. Enfatiza que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio de atividade social, mediado por instrumentos físicos e signos entre o sujeito e o objeto da atividade.

Elkonin (1969a) também contribui ao explicar que o desenvolvimento do pensamento infantil está vinculado ao processo educacional e ao ensino. É por meio da mediação dos adultos que a criança se apropria das experiências e formas de conduta acumuladas pela humanidade, ampliando o seu rol de conhecimentos.

Desse modo, o ensino da música no contexto escolar precisa ser pensado enquanto processo histórico, que requer trocas e reconstruções para tornar-se um conhecimento científico, dotado de valor e significado, e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

4.1 A PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, segundo Triviños (1987), deve envolver a participação ativa dos sujeitos e do pesquisador por compartilharem a realidade cultural viva. O autor salienta que essa participação deve ocorrer na vida própria da comunidade e com todas as suas atividades essenciais e acidentais. Esclarece ainda que a ação do pesquisador precisa ser disciplinada e orientada com vistas à interpretação e busca de significados do contexto social que se investiga, sem, contudo, fugir às suas próprias concepções de homem e de mundo. A pesquisa qualitativa deve envolver a descrição pormenorizada dos eventos investigados, completada pela sua explicação e análise.

Sob tais orientações metodológicas, realizamos a descrição e análise das atividades desenvolvidas em nossa pesquisa, realizada junto a um grupo de alunos sem experiência em musicalização, no nível II da Educação Infantil, em uma pré-escola pública no município de Campo Mourão-PR. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são crianças na faixa etária de três a cinco anos, a professora da sala, a pesquisadora e uma estagiária do curso de Pedagogia.

Os encontros com as crianças ocorreram duas vezes por semana com um total de duas horas semanais, na sua própria sala de aula. Em termos de espaço físico e equipamentos, a sala era grande e equipada com aparelho de som, televisão e DVD, dando-nos condições plenas para a realização das atividades musicais propostas.

No início da pesquisa, havia 15 crianças matriculadas, entretanto, no decorrer do semestre, algumas crianças saíram, tanto em função de transferência dos pais para outras cidades como pelo abandono das aulas. Entraram alguns alunos novos também, ocupando os lugares dos que foram embora. É importante ressaltar que essa turma deve ter no máximo 15 alunos, pelo fato de ter um aluno com necessidades educacionais especiais, o que a diferencia das outras turmas da pré-escola que têm até 25 alunos. Ocorreram muitas faltas no último mês da pesquisa, por ser inverno e as aulas acontecerem no período matutino.

Sistematizamos um documento (Termo de Consentimento)¹ com a solicitação para a divulgação dos resultados da pesquisa, comprometendo-nos a preservar inteiramente a identidade dos participantes. Os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram substituídos por nomes de instrumentos musicais conhecidos, conforme o quadro abaixo no qual identificamos o sexo e idade.

Nome	Sexo	Idade*
Berimbau	Masculino	4 anos e 8 meses
Flauta	Feminino	5 anos e 6 meses
Clavas	Feminino	4 anos e 9 meses
Guitarra	Feminino	5 anos e 6 meses
Reco-Reco	Masculino	4 anos e 10 meses
Marimba	Feminino	4 anos e 10 meses
Kalimba	Feminino	5 anos e 6 meses
Violão	Masculino	4 anos e 8 meses
Harpa	Feminino	5 anos
Cuíca	Feminino	4 anos e 10 meses
Viola	Feminino	5 anos e 3 meses
Ganzá	Masculino	5 anos e 6 meses
Agogô	Masculino	5 anos e 5 meses
Caxixi	Masculino	5 anos
Pandeiro	Masculino	5 anos e 10 meses

* Idade em março de 2009.

Quadro 1: Sujeitos Participantes da Pesquisa

Realizamos intervenções pedagógicas nos meses de março, abril, maio e junho de 2009, num total de 20 horas. Fizemos o registro das situações por meio de anotações no caderno de campo tanto da pesquisadora como da estagiária e videograções de períodos de atividades musicais. Nesse trabalho, fomos auxiliadas por uma estagiária do 3º ano de Pedagogia, que se dividia entre as filmagens e registros escritos. Utilizamos também a sistematização das atividades por meio de desenhos e colagens no final de cada encontro, para futuras observações e análise.

¹ Vide Apêndice A.

Os materiais empregados nas atividades consistiram de: papel sulfite, lápis de cor, giz de cera, instrumentos pequena percussão (reco-reco, pandeiro, chocalho, pau-de-chuva, triângulo, coco, carrilhão, caxixi, flauta, tambor, corneta) e sucata para a confecção de instrumentos. Alguns materiais foram fornecidos pela professora da sala, como lápis de cor e giz de cera, que são de uso coletivo na pré-escola.

Os dados foram colhidos e analisados atendendo as seguintes etapas: 1) conhecimento musical prévio das crianças; 2) apropriação do conteúdo desenvolvido; 3) verificação dos conteúdos musicais sobre a organização do pensamento das crianças envolvidas. Discutiremos a seguir as reflexões daí decorrentes.

4.2 ENSINO, APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

As relações entre música, desenvolvimento humano e educação têm sido enfatizadas por pesquisas de posicionamentos teóricos diferenciados como contribuição para a formação do sujeito tanto na dimensão afetiva quanto cognitiva (PENA, 1995; SCHROEDER, 2007). Tais reações são apontadas também, como uma forma de acesso ao saber culturalmente produzido a todas as crianças independentemente da classe social, ou seja, com o intuito de diminuir as desigualdades no que diz respeito a aprendizagem e propiciar o alcance aos bens simbólicos às crianças de ambientes mais ou menos privilegiados.

Nessa ótica, por entendermos a música como um dos meios que as crianças têm para significar o mundo e nele interagir, e além de considerá-la como uma forma de linguagem capaz de produzir sentidos e significados, planejamos e executamos as atividades musicais aplicadas à nossa pesquisa. As intervenções e coleta de dados na pré-escola ocorreram em 21 encontros aqui elencados.

Encontros 2009	Atividades	Objetivos	Conceitos trabalhados
10/03	1 - Sondagem do conhecimento prévio História: “O sítio da vovó Guida” (ANNUNZIATO, 2003)	- Identificar os sons já dominados pela criança.	
12/03	2 - Música, silêncio e ruído	- Estimular a criança ao silêncio para ser capaz de ouvir os sons do próprio ambiente	- Música, silêncio, ruído
17/03	3 - Som 3.1 - Sons do cotidiano	- Explorar os sons do cotidiano	- Intensidade: Sons fortes e fracos
17/03	3.1.1 - Sons do nosso corpo	- Identificar e explorar os sons do próprio corpo	- Duração: Sons longos e curtos
24/03 26/03	3.1.2 - Sons dos animais	- Identificar e explorar os sons dos animais	- Altura: Sons graves e agudos.
30/03	3.1.3 - Sons da natureza – vento, trovão, chuva, mar - Brincadeiras musicais	- Identificar e explorar os sons da natureza	- Altura: Sons graves e agudos - Intensidade: Sons fortes e fracos
02/04	3.1.4 - Sons de dentro de casa - Canções folclóricas	- Identificar e explorar os sons de seu entorno	- Distância: Sons de perto
06/04	3.1.5 - Sons de fora de casa	- Identificar e explorar os sons do seu entorno	- Distância: Sons de longe
14/04	3.1.6 - Sons dos meios de transporte	- Identificar e explorar os sons do cotidiano	- Andamento: Sons rápidos e lentos
16/04	3.1.7 - História sonorizada: “O domingo de Joãozinho” (ZAGONEL, 1989)	- Possibilitar a utilização dos conceitos aprendidos por meio da história	- Todos os conceitos trabalhados
22/04	3.2 - Elementos do som	- Desenvolver a percepção auditiva por meio do elemento: duração	- Duração: Sons curtos e longos
28/04	3.3 - Apresentação de diferentes instrumentos musicais - Pintura rupestre	- Proporcionar situações de estimulação de habilidades verbais e pictóricas	- Timbre
30/04	3.4 - História: “Monique no reino dos sons” (PEREIRA, 1996)	- Propiciar a apropriação de elementos sonoros	- Propagação do som - Ondas sonoras - Vibração
05/05	3.5 - Confecção de instrumentos com materiais recicláveis	- Estimular o estabelecimento de hipóteses, a organização, o planejamento, a imaginação e a criatividade	- Diferenciação - Comparação - Análise
12/05	3.6 - Sons dos instrumentos musicais 3.6.1 - Instrumentos de sopro	- Possibilitar o desenvolvimento da capacidade de reconhecer sons diferentes	- Timbre
14/05	3.6.2 - Instrumentos de corda	- Possibilitar a comparação entre instrumentos de sopro e corda	- Timbre - Comparação

(continuação...)

Encontros 2009	Atividades	Objetivos	Conceitos trabalhados
19/05	3.6.3 - Instrumentos de percussão	- Possibilitar a comparação entre instrumentos de sopro, corda e percussão	- Timbre - Comparação
04/06	3.6.4 - A nossa voz como um instrumento musical de corda e sopro; - Canções folclóricas	- Estimular o desenvolvimento da linguagem	- Timbre
08/06	4 - Formação da bandinha rítmica: 4.1 - Com instrumentos confeccionados	- Estimular o desenvolvimento da atenção, da concentração, da oralidade	- Timbre - Comparação
16/06	4.2 - Com instrumentos industrializados	- Estimular o desenvolvimento da atenção, da oralidade	- Timbre - Comparação
18/06	5 - Verificação da aprendizagem História: “Sítio da vovó Guida”	- Identificar e registrar os sons trabalhados após a intervenção	- Todos os instrumentos trabalhados

Quadro 2: Síntese do planejamento da intervenção

Como previsto na proposta de investigação, utilizamos, no primeiro encontro, uma atividade intitulada Conto Sonoro, com o objetivo de realizar uma sondagem sobre a percepção dos sujeitos a respeito do mundo sonoro que os cerca e também como fariam a representação escrita dos sons produzidos pelos personagens da História “O sítio da vovó Guida”². No entanto, é importante ressaltar que as atividades apresentadas nem sempre estão na sequência da síntese do planejamento, uma vez que foram escolhidos alguns episódios para serem discutidos.

É possível trabalhar os mais variados assuntos com as crianças por meio de elementos e situações já conhecidas e vivenciadas por elas. A leitura de uma história infantil, por exemplo, pode despertar na criança o interesse por diversas atividades, que envolvam desde o registro da história com desenhos até a construção de pequenas maquetes que formem cenários e representação sonora.

Segundo Moura (1989, p.15), “o conto sonoro consiste no relato de uma história, improvisada ou não, cuja finalidade é ressaltar os elementos sonoros que a constituem”. Com esse objetivo, começamos a atividade com todas as crianças sentadas no chão em

² Vide Anexo A.

uma roda e com as pernas cruzadas, acompanhadas pela pesquisadora e a orientadora pedagógica da pré-escola, já que a professora da sala não estava presente nesse dia.

Na primeira etapa, contamos toda a história para o grupo, chamando a atenção para as possíveis situações do texto em que elas poderiam imitar os personagens. Houve dúvidas, entusiasmo, um pouco de agitação, tudo era muito diferente, era a primeira vez que participavam desse tipo de atividade e também o primeiro contato com a pesquisadora.

Repetimos a história e pedimos que prestassem atenção para fazer a sonorização no momento certo que fosse mencionado o nome dos animais e dos objetos da natureza. A segunda vez foi melhor, alguns ainda estavam tímidos para imitar os personagens, e outros já sugeriram outros animais e sons para compor a história. Gravamos e ouvimos juntos, no final da história, solicitamos que cada um fizesse um som diferente, no entanto, uma criança começou fazer som do boi e todos fizeram o mesmo som.

Oferecemos a eles papel e lápis de cor e pedimos para que representassem a história por meio do desenho dos seus personagens. Os questionamentos foram muitos:

- - Posso desenhar a minha mãe? (**Marimba**)
- - É desenho livre? (**Flauta**)
- - Eu não sei desenhar animais. (**Reco-Reco**)
- - Posso desenhar o que quiser? (**Harpa**)

Nesse momento, fomos questionando se esses personagens faziam parte da história relatada e explicando que cada criança deveria desenhar os personagens de que se lembrasse, sem se preocupar com o desenho do colega. O aluno Reco-Reco começou a chorar e dizer que não sabia desenhar, falamos que ele era capaz e que não precisava ficar triste e que, nesse primeiro momento, ele que poderia fazer como conseguisse. No entanto, fomos direcionando o trabalho com esse aluno de forma especial para que desenvolvesse processos psíquicos (por exemplo, a atenção) necessários para que tivesse mais confiança em fazer suas atividades, como perceberemos no decorrer da pesquisa. Nas suas investigações, Elkonin (1969a) preconiza que o desenvolvimento da criança decorre diretamente das condições de vida e educação, e é por meio de um ensino planejado e sistemático que vai ocorrer esse desenvolvimento.

A utilização de histórias sonorizadas fornece um rico material para ser explorado nas aulas de musicalização, além de estimular o prazer da leitura. Como ressalta Brito (2003, p.161),

A importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entoações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala (BRITO, 2003, p.161).

Ao contar uma história, devemos, como mediadores, ter claro o tipo de história que é própria para uma determinada idade, “[...] o que lhes pode ser acessível [...]”, para que ocorra participação efetiva das crianças e desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1969a, p.503, tradução nossa)³.

Com o intuito de investigar a concepção de música que as crianças tinham e se já conseguiam formar a referência objetiva da palavra, ou seja, o seu significado imediato, aplicamos testes, organizados sob a orientação de perguntas fundamentadas nos registros de uma pesquisa original de Luria (1986). Conforme esse autor, o método de determinação de conceitos, utilizado em sua pesquisa, é o “[...] procedimento mais simples para elucidar quais os sistemas de enlaces que se encontram por trás da palavra em cada etapa do desenvolvimento infantil” (LURIA, 1986, p.58). As questões adaptadas ao contexto das crianças foram aplicadas individualmente, em um local reservado de modo a oferecer condições de concentração e foco na atividade. Para a pergunta, você sabe o que é música? obtivemos as seguintes respostas⁴:

- **Violão:** É voolão (sic).
- **Harpa:** Não sei, acho que é instrumentos.
- **Reco-Reco:** Não sei.
- **Flauta:** Não sei, (chacoalhando a cabeça).
- **Marimba:** É música do pica-pau.
- **Guitarra:** Num, num, num (cantarolando com a boca)
- **Kalimba:** Não..., não sei.
- **Cuíca:** Eu não sei música do pica-pau.

Todos os participantes responderam à pergunta, mas demonstrando certa apreensão ao manifestar-se. A segunda questão apresentada foi: Você sabe o que significa silêncio?

³ “[...] y lo que les puede ser accesible [...]” (ELKONIN, 1969a, p.503).

⁴ Não foram transcritas as falas da totalidade dos sujeitos.

- **Violão:** É ficar quietinho.
- **Harpa:** Ficar quietinho.
- **Reco-Reco:** Ficar quietinho.
- **Flauta:** Ficar quietinho.
- **Marimba:** Ficar quietinho.
- **Guitarra:** Ficar quietinho, não ouvir nada.
- **Kalimba:** Ficar quietinho.
- **Cuíca:** Não sei.

Ainda com vistas ao entendimento do conceito de música que as crianças tinham, lançamos outra questão:

- **Pesquisadora:** O que é ruído?
- **Violão:** Não sei...
- **Harpa:** A barata rói.
- **Reco-Reco:** Uma carne.
- **Flauta:** É... faladeira.
- **Marimba:** Não sei...
- **Guitarra:** Não sei.
- **Kalimba:** Não sei.
- **Cuíca:** Não sei.

Como observado nos testes de Luria (1986), as crianças em idade pré-escolar, ao responderem, não determinam completamente o significado da palavra dada, mas sim nomeiam alguma função da palavra mencionada ou uma situação prática qualquer. Na questão “o que é silêncio”, por exemplo, todas as crianças analisadas deram uma característica, ficar quietinho. E na questão o que é ruído, a Flauta, que se aventurou a responder, também disse uma característica da palavra: é uma faladeira, já a Harpa e o Reco-Reco ligaram a palavra a outro significado. O mesmo ocorreu com o que é música.

Com base nos estudos de Vigotski, os conceitos, ou seja, o significado da palavra é um sistema de relações objetivas que se formam no processo de desenvolvimento social e coletivo da palavra “[...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado” (VIGOTSKI, 2000, p.246). Nesse sentido, a contribuição para o desenvolvimento do pensamento das crianças é fundamental, porque, destaca o autor, em qualquer idade, um conceito apontado por uma palavra retrata uma generalização e propicia uma evolução no seu significado. Como nos esclarece

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é apenas uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000, p.246).

Como já foi discutido na seção dois, há dois tipos de conceitos: o espontâneo e o científico. Os conceitos espontâneos ou cotidianos são formas rudimentares de construção de significados que foram assimilados na vida cotidiana do sujeito, são orientados por semelhanças concretas e por generalizações isoladas e além de serem a base dos conceitos científicos, permitem a formação de novos conceitos espontâneos. Já os conceitos científicos se constituem em formas de categorização e generalização avançadas. São assimilados por meio de colaboração sistemática, organizados entre indivíduos, em especial mediados pelo professor no contexto escolar. Os conceitos científicos apoiam-se em conceitos espontâneos já apropriados, mas o seu desenvolvimento não repete o mesmo caminho. Esse processo envolve: atenção arbitrária, memória lógica, generalização, abstração, comparação e discriminação, funções que ainda não estão formadas nas crianças pré-escolares, no entanto, “a aprendizagem não começa só na idade escolar, ela existe também na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2000, p.388). Enfim, em cada idade existe seu tipo específico de desenvolvimento, como define o autor, tipo transitório espontâneo-respondente de aprendizagem que organiza a transição do tipo espontâneo de aprendizagem nos pequenos para um tipo respondente de aprendizagem na idade escolar. Com vistas a essa aprendizagem, direcionamos as atividades propostas em nossas intervenções para que as crianças conseguissem iniciar o processo de formação dos conceitos de música, ruído e som, importantes para o entendimento musical.

Como segundo pré-teste, utilizamos o método de comparação e diferenciação proposto por Luria (1986), o qual, segundo o autor, nos fornece dados importantes e informativos. Esse método consiste em que se mostre à criança desenhos de determinados objetos e se peça que diga o que há de comum entre os objetos apresentados. Mostramos às crianças, como primeira opção, uma figura de um violão e um teclado, como segunda opção a figura de um liquidificador e uma máquina de lavar roupa, e como terceira opção a figura de um boi e um tigre.

- **Pesquisadora:** O que há de comum entre esses objetos?

- **Flauta:**

- 1ª opção - Em comum, eu não sei.
- 2ª opção - Para fazer bolo..., eu não sei.
- 3ª opção - Os dois são animais.

- **Guitarra:**

- 1ª opção - Tocando violão e piano..., são de cantar.
- 2ª opção - Fazer suco e lavar roupa, não sei.
- 3ª opção - São animais.

- **Marimba:**

- 1ª opção - Não sei..., música?
- 2ª opção - Liquidificador faz suco, máquina lavar roupa, não sei
- 3ª opção - (pensou) Numa floresta.

- **Reco-Reco:**

- 1ª opção - Um violão e um rádio.
- 2ª opção - Não sei.
- 3ª opção - São animais.

- **Kalimba:**

- 1ª opção - Não sei.
- 2ª opção - São de fazer suco.
- 3ª opção - São animais.

- **Violão:**

- 1ª opção - Não sei.
- 2ª opção - Troço de fazer suco e troço de tirar a sujeira.
- 3ª opção - Leão e vaca é bicho, o leão faz o som assim...

- **Harpa:**

- 1ª opção - Violão, isso é um piano, são de tocar.
- 2ª opção - Batedor e máquina de lavar, não sei.
- 3ª opção - Vaca e onça, ah, são animais.

Na análise deste teste, pudemos perceber que quase todas as crianças já conseguem estabelecer as semelhanças, sobretudo na opção dos animais, que é um conteúdo já conhecido por eles, conseguiram incluí-los em uma categoria abstrata, ao dizer que são animais ou bichos. No entanto, na 1ª e 2ª opções, que são conteúdos ainda não estudados, eles não conseguiram estabelecer as semelhanças. Como explica Luria (1986), isso ocorre

porque, nessas etapas iniciais do desenvolvimento, ainda não amadureceu o complexo de separação do traço geral e da introdução de ambos os objetos em uma categoria geral abstrata, para que ocorra esse desenvolvimento, é necessário a mediação.

Com o intuito de auxiliarmos no entendimento de o que é música e o que a diferencia dos outros sons, iniciamos a aula com a seguinte questão:

- **Pesquisadora:** Vocês sabem me dizer o que é som?
(silêncio)
- **Pesquisadora:** Som é tudo o que ouvimos.
- **Pesquisadora:** Vocês já perceberam que os sons estão ao redor o tempo todo?
(silêncio)
- **Pesquisadora:** Vamos ficar quietos e ouvir os sons da escola, do pátio, da rua. Vamos fechar os nossos olhos e “arregalar” nossos ouvidos. O que estamos ouvindo?
- **Violão:** Olha, é o som de uma moto?
- **Marimba:** Não, agora é um carro na rua.
- **Pesquisadora:** E aqui na escola, não tem nenhum som?
- **Harpa:** Tem, é a turma da tia Ana que está fazendo barulho. Olha, é a voz do Felipe!

Explicamos que em diferentes situações para ouvir é preciso fazer silêncio, já que todos sabiam que silêncio é ficar quietinho como responderam na entrevista.

- **Pesquisadora:** E ruído vocês sabem me dizer o que é?
- **Harpa:** Ruído é o que a barata faz na nossa roupa.
- **Viola:** Não, quem rói as roupas é o rato.

Nesse momento, chamamos a atenção das crianças afirmando que o nosso ouvido é capaz de ouvir sons e ruídos, e que eles podem ser agitados ou calmos, agradáveis ou desagradáveis. E que a música é a combinação de sons e silêncios, como explica Brito (2003, p.260) “[...] é linguagem que organiza os signos sonoros e o silêncio [...]” ou, simplesmente, como diz Schafer (1991, p.120), “música é sons”.

Para melhor compreensão desses conceitos, contamos a História: “Monique no reino dos sons”⁵ Pereira (1996), explicamos que o som se propaga pelo ar por meio de ondas sonoras. Levamos uma bacia grande com água e pedrinhas para que pudessem jogar na água e perceber as ondas que se formam ao seu redor e vão se propagando. Revelamos o segredo do som, ele se propaga pelo ar, mas não podemos vê-lo. Utilizamos a flauta para que entendessem o fenômeno sonoro: ouvimos o som, mas nenhum movimento é visível. Explicamos também, para melhor compreensão do conceito de vibração, que o som chega ao nosso ouvido por meio das vibrações. Fizemos a experiência de colocar a mão no pescoço, na região da garganta e falar Ah... todas as crianças participaram e puderam sentir a vibração de sua voz. Perceberam que não podemos ver a vibração do ar, mas apenas ouvir e sentir as ondas sonoras, que chegam ao nosso ouvido por intermédio do ar. Iniciamos com esse diálogo:

- **Pesquisadora:** (amassamos uma folha de papel) Vocês podem ver o som?
- **Violão:** Sim!
- **Marimba:** Não, a gente escuta.

- **Pesquisadora:** Como acontece o som?
- **Flauta:** O meu pé faz som, quer ver?

- **Pesquisadora:** Isso! Para fazermos som, precisa ter movimento. Todos objetos, se movimentados, fazem som. Mas será que todo som é música?
- **Harpa:** Não, você falou que tem barulho e música.

- **Pesquisadora:** Sim, a música e o ruído ou barulho são sons. Mas será que todos os sons são agradáveis?
- **Harpa:** Não o barulho do carro de lixo é ruim...

- **Pesquisadora:** Muito bem! Os sons musicais possuem vibrações regulares e o ruído e o barulho tem vibrações irregulares, querem ver como escrevemos?
- **Harpa:** Legal!! É um monte de linha curva! Mas tia o que é vibração?

- **Pesquisadora:** Sim, as vibrações da música são linhas curvas iguais, como podemos ver nesse desenho, já a do ruído são irregulares, isto é são todas diferentes, por isso são sons desagradáveis. Mas vocês me perguntaram o que são vibrações? Vamos fazer uma experiência? Vamos colocar a mão na garganta e dizer Ahhh. O que vocês sentiram?
- **Violão:** Eu senti assim oh... (pulando a mão).

⁵ Vide Anexo B.

Elkonin (1969b) explica que é nesse período da infância que a criança começa a fixar fatos ou palavras na memória voluntariamente. Mesmo que ocorram de maneira casual, são fundamentais para o desenvolvimento da memória voluntária da criança. Podemos perceber essa ação por meio da ampliação do vocabulário que desenvolve qualitativamente, e a criança passa a empregar a memória, que começa a ter caráter voluntário quando recorda as novas palavras aprendidas. O autor complementa que, “apesar do caráter involuntário dos processos de memória, na idade pré-escolar já se pode advertir que existe uma elaboração lógica elementar do que se fixa na memória” (ELKONIN, 1969b, p.519, tradução nossa)⁶. Por exemplo, quando o aluno Violão diz: “Você não vai começar a aula hoje com atividade de instrumento?” questionando o diferente início da aula.

No entanto, o pesquisador adverte que, se as condições de ensino forem apropriadas, além da ampliação do vocabulário, as suas relações sociais também serão ampliadas, porque a criança se torna mais falante não só com as pessoas que conhece, mas também com outros adultos e crianças. Nessa perspectiva, procuramos sempre intercalar as explicações com canções condizentes com os conteúdos, como, por exemplo, na aula que estamos relatando a canção “Bochecha”⁷ de Josette Feres, coadunando com Elkonin quando afirma que

Cresce muito o papel da linguagem na atividade independente das crianças. Nesse período, as crianças fixam na memória com facilidade pequenos versos e cantos, reproduzindo-os com ampla perfeição, o qual é fonte fundamental para enriquecer sua linguagem (ELKONIN, 1969b, p.511, tradução nossa)⁸.

Em continuidade, à atividade realizada em sala de aula, procuramos trazer mais alguns elementos para a compreensão do conceito de vibração:

- **Pesquisadora:** Muito bem! Nós podemos sentir a vibração, mas não podemos vê-la. O ar conduz a vibração até nosso ouvido e ouvimos as ondas sonoras. Vamos jogar uma pedrinha nessa bacia com água e vamos ver o que acontece.
- **Marimba:** Olha! Faz círculos!

⁶ “A pesar del carácter involuntario de los procesos de memoria, en la edad preescolar ya se puede advertir que existe una elaboración lógica elemental de lo que se fija en la memoria” (ELKONIN, 1969b, p.511).

⁷ Vide Anexo E.

⁸ “Crece mucho el papel del lenguaje en la actividad independiente de los niños. En este período, los niños fijan en la memoria con facilidad pequeños versos e cuentos, reproduciéndolos con gran exactitud, lo cual es una fuente fundamental para enriquecer su lenguaje” (ELKONIN, 1969b, p.518).

- **Pesquisadora:** Isso mesmo, vocês viram que, cada vez que jogamos uma pedra, faz círculos, as ondas se formam em círculos, da mesma forma que na vibração: o som se espalha por todas as direções. Agora ouviremos a História da Monique no reino dos sons...

Essa história⁹ refere-se ao sonho de uma menina que gostava de música, e nos propiciou um passeio pelo mundo sonoro para descobrir fontes sonoras e exemplificar o nosso diálogo.

Tais atividades nos permitiram concluir com as crianças que a música é formada por vários sons, que precisam ser agradáveis para serem musicais e que o nosso mundo é cheio de ruídos que podemos ouvi-los e explorá-los. Segundo Brito (2003), refletir sobre a presença e o porquê do som, do silêncio e da música na Educação Infantil, é fundamental e essencial para um trabalho significativo.

Na sequência, fizemos uma retrospectiva ao início da história da música ilustrada com desenhos de pinturas rupestres em um retroprojeto, que validou o que apresentamos na seção anterior sobre a importância da linguagem como transmissora de conteúdo dotado de significado social (PINO, 1993, RUBINSTEIN, 1973b).

- **Pesquisadora:** Vocês sabiam que, no início da civilização, muito antes de existir a escrita, o homem primitivo já se comunicava por meio de desenhos e símbolos feitos nas paredes das cavernas?
- **Flauta:** Tia, como ele desenhava, com os dedos?
- **Pesquisadora:** Desenhavam com pedaços de madeira ou pedras. Chamamos de pintura rupestre. Vamos ver no retroprojeto algumas figuras que nos trazem pistas de como eles viviam e se comunicavam.
- **Guitarra:** Nossa! vamos ver filme?
- **Flauta:** Que legal!
- **Pesquisadora:** A pintura rupestre é a manifestação artística mais antiga que existe. O homem primitivo utilizava as pinturas para registrar sua caçada, suas danças, desenhos de sons em forma de música, desenho de instrumentos musicais, entre outros.
- **Guitarra:** Se não tinha loja, como eles compravam tinta para desenhar?
- **Pesquisadora:** As tintas eram obtidas pela mistura de clara de ovo com sangue, gema de ovo, carvão.
- **Violão:** Por que eles colocavam a mão em cima dos animais?

⁹ Vide Anexo B.

- **Pesquisadora:** A mão representava a posse; isto é, o animal que eles haviam caçado.
- **Flauta:** Que boi esquisito?
- **Pesquisadora:** O nome desse animal era bisão. Essa figura é chamada de “Bisão ferido”. Vocês viram os instrumentos?
- **Guitarra:** Parece que é uma flauta?
- **Pesquisadora:** Isso mesmo! Era feita de ossos de animais..., a outra figura é de uma dança ritual.
- **Harpa:** Tia, mas, naquela época das cavernas, já existia música?
- **Pesquisadora:** Sim, a música sempre esteve presente nas manifestações sociais, para festejar suas caçadas e para se alegrar. Agora, vamos imaginar uma máquina do tempo, essa máquina nos levará à pré-história, dentro de uma caverna. E nessa caverna vocês irão desenhar com carvão os desenhos da pré-história.

Seguem dois desenhos feitos com carvão por duas crianças baseados na exploração de figuras rupestres sobre danças, ilustrando a pré-história da música.

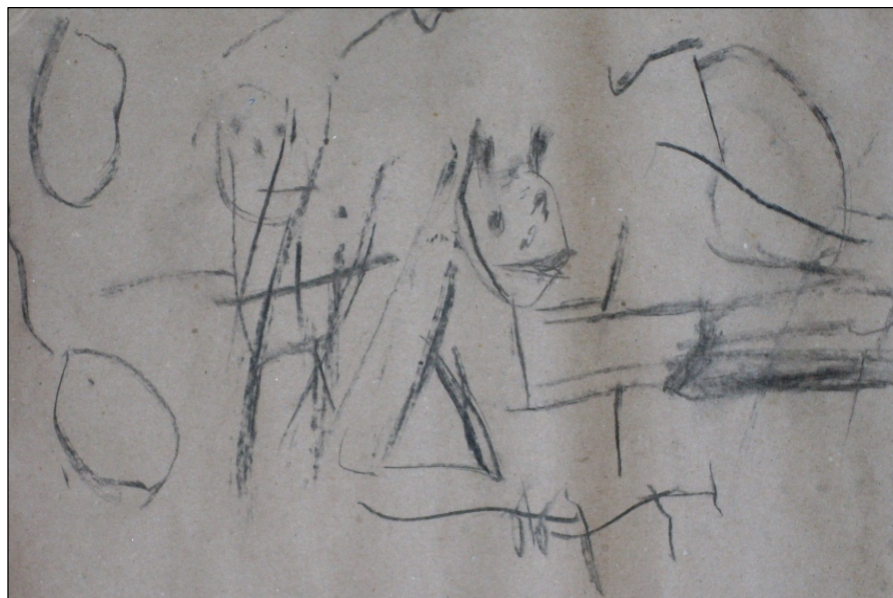


Figura 1: Desenho com carvão feito por Viola



Figura 2: Desenho com carvão feito por Marimba

À escola, desde a Educação Infantil, cumpre realizar a apropriação da música historicamente acumulada, em seus aspectos essenciais, considerando “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 1991, p.21). Essa realização deve ser apropriada por meio de procedimentos pedagógicos intencionalmente dirigidos, uma vez que as primeiras noções musicais originaram-se de uma etapa muito elementar da história do desenvolvimento humano. Nessa etapa, o homem se viu diante da necessidade objetiva de registrar as suas atividades do dia a dia, entre elas as musicais. Desse modo, é importante enfatizar o sentido histórico-social da criação musical, uma vez que, na perspectiva Histórico-Cultural, o homem progressivamente transforma a natureza em função de suas necessidades e, nessa atividade, o homem produz conhecimento. As crianças ficaram deslumbradas com os instrumentos musicais produzidos e sua progressiva transformação até os dias atuais. Conforme aponta Leontiev (1988, p.59), “a infância pré-escolar é o período da vida da criança em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

Esses conhecimentos históricos propiciaram às crianças ricos questionamentos e argumentos mais elaborados e complexos, o que, sem dúvida, ampliou suas experiências cognitivas. Nesse sentido, concordamos com Pasqualini (2006), ao afirmar que o ensino,

nesta faixa etária, deve superar a espontaneidade do pensamento e ação e proporcionar aquisições para a tomada de consciência dos motivos de sua atividade e dos conceitos que constituem o movimento do pensamento, por meio da gradativa transição do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento.

É importante ressaltar que, na primeira infância, a percepção da criança está focada na atividade com objetos. Já na idade pré-escolar, ocorrem mudanças, a percepção vai se separando aos poucos das ações com objetos e “[...] começa a formar-se como um processo relativamente independente, como um fim determinado, com tarefas especiais e meios de ação particulares” (ELKONIN, 1969b, p.518, tradução nossa)¹⁰. Para que a criança consiga distinguir um objeto de uma série deles, apontar signos, torna-se de fundamental importância o uso da palavra. Desse modo, é papel do adulto ensinar a criança a usar corretamente as palavras, ampliar seu vocabulário e mediar a sua compreensão de palavras desconhecidas. Por meio dela, podemos dirigir o olhar da criança ao objeto sem necessidade de apontá-lo, por isto é prioritário o desenvolvimento da linguagem.

A percepção é uma função psicológica superior primordial para a apropriação de conhecimentos em relação aos objetos naturais e às realizações humanas, e, portanto, uma função importante para o desenvolvimento do pensamento infantil. Como uma das funções promotoras desse desenvolvimento encontra-se a percepção auditiva, que ocorre de forma diferente da visual, já que nesse âmbito, o objeto é um dado concreto e estável no decorrer do processo perceptivo. Na percepção auditiva, o objeto sonoro também é um dado concreto, mas passa por constantes modificações enquanto é percebido. Para isso, envolve o processo de captação dos sons, sua memória enquanto percepção musical e o registro de eventos sonoros do discurso musical. A primeira, a percepção auditiva, baseia-se no fato de perceber, identificar e classificar os sons, já a segunda, a percepção musical, baseia-se em ampliar a interpretação dos sons com vistas à organização e viabilização da linguagem musical. A aprendizagem dessas percepções se aperfeiçoa à medida que se enriquecem as experiências do sujeito, ou seja, uma conquista progressiva em atividades que envolvam o jogo da experiência, a memória e o quadro de referências (MARTINS, 1993). O mundo está cheio de ruídos, é preciso ouvi-los, percebê-los bem, contextualizá-los para nos conectarmos com o mundo sonoro, e a música pode, sem dúvida, contribuir.

⁹ “[...] comienza a formarse como un proceso relativamente independiente, con un fin determinado, con tareas especiales y medios de acción particulares” (ELKONIN, 1969b, p.518).

Ao trabalharmos com sons ambientais, levantamos questionamentos sobre o que eles nos informam, sobre o local em que estamos e como é possível orientar-nos por meio dos sons de cada hora do dia. Também exploramos as experiências sonoras cotidianas trazidas de sua cultura, como aconteceu na aula a respeito dos sons dos animais:

- **Pesquisadora:** Vocês já notaram que cada animal produz o seu próprio som?
- **Grupo de alunos:** Sim!

- **Pesquisadora:** Isso! Cada animal tem o seu timbre, vocês sabem o que isto significa?
- **Grupo de alunos:** Não!

- **Pesquisadora:** Timbre é o que identifica a nossa voz, pelo timbre diferenciamos as pessoas, os animais, os instrumentos, é o nosso sinal, é a cor do som. A voz do Violão é igual à da Marimba?
- **Grupo de alunos:** Não!!!
- **Harpa:** Tia, a voz do meu pai é grossa e grave igual a do leão e a da minha mãe é fina.

- **Pesquisadora:** A voz do sapo é igual à do leão?
- **Marimba:** Claro que não, quer ver... (sai pulando e imitando a voz do sapo)? Para e diz: a do leão é assim... ohhohoho, bem grossa.

- **Pesquisadora:** Será que todos os pássaros fazem sons iguais?
- **Flauta:** Não, ontem cedo vi o som do bem-te-vi, igual você falou lembra? Ele faz assim oh: bem-te-vi, bem-te-vi, bem-te-vi.
- **Violão:** O pica-pau faz assim (fez o som igual ao do pica-pau do desenho)

- **Pesquisadora:** Mas, Violão, o passarinho pica-pau faz toc, toc, toc,
- **Violão:** Não tia, na televisão ele faz assim.

- **Pesquisadora:** Olhe a figura do pica-pau passarinho, ele pica as árvores para fazer seu ninho e faz esse som toc, toc, toc, esse do desenho que você está falando são desenhos feitos por pessoas.
- **Kalimba:** Tia, na minha casa tem quero-quero, você já viu? eu acordo todo dia com eles fazendo uma gritaria.

- **Pesquisadora:** Sim Kalimba, na minha casa também, vocês sabem que existem sons curtos e sons longos, quem pode me dizer um animal que faz som longo?
- **Marimba:** O elefante (imitando o som e fazendo com o braço a tromba do elefante).

- **Pesquisadora:** Muito bem Marimba! Vocês viram como que o elefante faz som longo, agora quem poderia me dizer um animal que faz som curto?
- **Violão:** O gato, ué! Miau, miau...

Enfocamos, nessa atividade, as propriedades do som: altura e duração. Quanto à altura, explicamos que os sons podem ser graves ou agudos (grossos ou finos). Que a altura é determinada pela frequência dos sons, isto é, pelo número de vibrações que cada onda sonora emite em um intervalo de tempo. Que um som tanto pode ser mais grave quanto menor é o número de vibrações, ou seja, quanto menor é a frequência da onda sonora. Já, quanto maior for essa frequência, mais agudo o som será. Exemplificamos com os sons que os animais produzem, como na imitação da Marimba que diz: que o som produzido pelo leão é bem grosso ou grave. Com relação à duração, explicamos e exemplificamos que pode ser longo, como o som prolongado de um apito, ou seja, quando não há interrupção no som, ou pode ser curto, como um breve assopro no apito, isto é, com interrupções breves intercaladas com silêncio.

Ao destacarmos, nas atividades, os elementos do som, tivemos como intuito propiciar desenvolvimento de processos e funções psicológicas, em especial, a comparação e generalização, uma vez que, quando a criança se apropria desses conceitos musicais sistematizados, ela utilizará esses conceitos em outras circunstâncias. A fala da Flauta, quando diz que os pássaros não fazem sons iguais e que o som do bem-te-vi é assim, ela comparou e separou os sons produzidos por diferentes aves. Quando a aluna Marimba diz que na sua casa tem quero-quero, ela percebe os sons presentes na paisagem sonora por meio da percepção auditiva, mas também demonstra a capacidade de atenção ao tomar consciência de um som que já acontecia anteriormente, mas que só agora é percebido. Nesse sentido, procuramos chamar a atenção das crianças em relação aos sons, de forma a não apenas receber os sons presentes em seu ambiente, e sim percebê-los por meio da escuta sonora. Como registro dessa atividade, pedimos às crianças que desenhassem os animais que produzem os sons que mais gostam de imitar. Nossa intenção não é analisar o desenho em si, realizado pelas crianças, já que não é o foco do nosso trabalho, mas a presença do outro e a participação da linguagem nesse processo de produção. Na perspectiva Histórico-Cultural, tanto a criança quanto o seu desenho são produtos históricos, no sentido de pertencerem a uma determinada cultura e por intermédio dela se desenvolverem. É importante ressaltar que as crianças acabam olhando para os desenhos dos colegas e apropriando-se de determinados traços ou, outras vezes, de uma figura

completa. Observamos que algumas crianças requisitaram ajuda do outro na execução do seu desenho, o que significa que ela reconhece que há determinados traços que não consegue realizar. É importante lembrar que, a criança aprende com quem desenha um gato, por exemplo, até que possa dispensar a ajuda e desenhá-lo com traços peculiares. Essa ajuda deve ser encarada como um suporte que se tornará desnecessário com os progressos gráficos da criança. A ajuda incide na zona de desenvolvimento proximal e, portanto, com o desenvolvimento de capacidades, a criança terá possibilidade de realizar por si mesma o seu desenho. Também foram importantes as intervenções verbais feitas pela pesquisadora, uma vez que as interferências no desenho da criança geram mudanças no próprio desenho e em seu autor. Ao acrescentar detalhes em seu trabalho, gera novas formas de representação, o que repercute nos processos envolvidos na execução do grafismo: percepção, atenção, memória e conceitualização.

Exploramos os sons do nosso corpo com o objetivo de que as crianças percebessem que o som ocorre por meio do movimento. Uma vez que podemos realizar diferentes sons com todas as partes do corpo. Nessa atividade, trabalhamos o elemento musical intensidade, explicamos que, para percebê-lo, depende sobretudo da energia emitida pela fonte sonora. Quanto mais força for impressa pelo agente sonoro, mais alto será o som, por exemplo, quanto mais forte batermos as nossas mãos, mais forte será o som produzido e, ao contrário, se batermos as nossas mãos bem leves, o som produzido será fraco. Na exploração sonora do corpo, incentivamos as diversas possibilidades de produzir sons, de se expressar e de diferenciar sons fortes e fracos. Ao trabalhar com esses conceitos, levamos em consideração que “o processo de aprendizagem muda não só o que se pensa conscientemente, mas também os modos como se produz essa reflexão, o processo mental implicado” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 2005, p.46), ou seja, o conhecimento que a criança adquire não só amplia sua consciência, como também modifica seu próprio modo de pensar.

Com vistas à apropriação pelas crianças do conceito de distância: perto ou longe, trabalhamos com os sons de dentro e de fora de casa. Nessa atividade, levamos para a sala prospectos de lojas, nos quais existe uma infinidade de aparelhos eletrodomésticos. As crianças deveriam escolher e separar os objetos que produzem sons perto ou longe.

- **Pesquisadora:** Pessoal, quais os objetos que produzem som dentro de casa?
- **Violão:** A campainha!
- **Guitarra:** Eu já ouvi!
- **Marimba:** O telefone!

- **Pesquisadora:** Ótimo, mas o som do telefone é igual ao da campainha?
- **Violão:** Claro que não, é diferente, na minha casa tem telefone.

- **Pesquisadora:** Dentro da nossa casa existem muitos objetos que produzem sons. Vocês podem me dizer mais alguns?
- **Flauta:** O rádio, o fogão...
- **Violão:** Não, o fogão não faz som.
- **Flauta:** Faz sim, quando a gente liga... faz assim oh!
- **Marimba:** O batedor, o seu som é agudo e bem forte!

- **Pesquisadora:** Isso mesmo, esses sons acontecem perto de nós, são os sons de dentro da nossa casa. Vocês podem me dizer quais sons acontecem fora da nossa casa, longe de nós?
- **Harpa:** Sim! O som do avião é bem forte e bem longe, lá no céu.
- **Guitarra:** Tia, o cachorro da vizinha late forte e longe da minha casa.

- **Pesquisadora:** Muito bem! Todos fazem sons diferentes: alguns longe e outros perto de nós.

Segundo Vigotski (2001), os conceitos sistematizados são, inicialmente, arbitrários para a criança, uma vez que exigem o estabelecimento de relações e significações até então inéditas para ela. O significado dos signos e palavras, porém, alterna-se passando a caracterizar um objeto concreto, como a apropriação dos conceitos musicais sistematizados. Com essa atividade, notamos que as crianças perceberam a diferença entre os sons de perto e de longe, fazendo comparações e citando exemplos, nesse sentido, a intervenção pedagógico-musical torna-se fundamental, porque o significado desses signos musicais não é aprendido espontaneamente, mas carece de mediação. Conforme sugere Mukhina (1995, p.134-135), “é preciso relacionar o aprendizado da altura dos sons com uma tarefa que agrade à criança, relacionando os sons de diversos tons a objetos que ela conhece”.

Na continuidade da atividade de exploração sonora, apresentamos os sons dos meios de transporte, objetivando trabalhar o elemento andamento. Explicamos que podemos andar de várias maneiras: devagar, moderado ou correndo, e que, na música, é da mesma forma, podemos tocar, cantar ou produzir sons, lentos, moderados ou rápidos.

- **Pesquisadora:** Vocês sabem o que são meios de transporte?
- **Harpa:** Carro, moto.

- **Pesquisadora:** Por quê?
- **Harpa:** Têm roda.
- **Guitarra:** Atropela a gente.

- **Pesquisadora:** São meios de transporte porque transportam a gente de um lugar para o outro.
- **Violão:** É! eu venho de Van, então, é um meio de transporte?
- **Guitarra:** E eu venho de Kombi.

- **Pesquisadora:** Vocês conhecem o trem? Onde ele anda?
- **Harpa:** Na estrada de ferro, e é terrestre.

- **Pesquisadora:** Ótimo! Mas, por que ele é terrestre?
- **Harpa:** Porque anda na terra ué!

- **Pesquisadora:** E esse meio de transporte como se chama? O seu som é igual ao do trem?
- **Viola:** Não, isso é uma moto, o seu som é rápido e forte, o do trem não é rápido.

- **Pesquisadora:** E o avião?
- **Harpa:** É aéreo, porque anda no ar.

- **Pesquisadora:** Como é o seu som?
- **Marimba:** É grave e muuuito rápido (sic).

- **Pesquisadora:** E o carro, como é seu som?
- **Clavas:** A buzina do carro é fraca, mas ele faz som quando funciona.

- **Pesquisadora:** Os meios de transporte produzem sons diferentes, uns são rápidos, outros lentos. Vocês podem me dar um exemplo de um meio de transporte que anda devagar e faz um som lento?
- **Flauta:** Tia, esses dias eu vi uma carroça com cavalo, e ela anda bem devagar e faz som lento, assim oh!

Nessa atividade, as crianças perceberam os meios de transportes, analisaram as suas propriedades externas e sonoras, além de aplicarem conhecimentos teóricos e vocabulário em circunstâncias diferentes. Só a aluna Harpa sabia o que era meio de transporte e se era terrestre ou aéreo. Na idade pré-escolar, segundo Mukhina (1995), o aprendizado das crianças deve incidir sobre o desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento. Segundo a autora,

Uma **educação intelectual** corretamente organizada permite superar o pensamento concreto da criança, ensina-a a destacar os traços principais definidores dos fenômenos que a rodeiam, a não se perder nos detalhes secundários, a pensar nas propriedades e relações gerais do objeto, a captar a lógica simples dos fenômenos e a raciocinar e tirar conclusões próprias (MUKHINA, 1995, p.53, grifo do autor).

A organização adequada do ensino implica, para Elkonin (1969a), garantir que as ações de influência pedagógica sobre a criança estejam de acordo com as particularidades de cada idade ou período de desenvolvimento. Tal relação se faz necessária, considerando-se que as diferenças entre os períodos não são meramente quantitativas, mas qualitativas.

Como possibilidade de utilizar os conceitos apreendidos pelas crianças, contamos a História sonorizada “O domingo de Joãozinho”¹¹ (MOURA; BOSCARDIN; ZAGONEL, 1989). Essa atividade exigiu dos alunos atenção voluntária, uma vez que não bastava simplesmente imitar o som pedido, mas utilizar-se de funções psicológicas para decodificar o significado de cada elemento e o momento certo da realização sonora (RUBINSTEIN, 1973b, ZHINKIN, 1969). Os resultados foram melhores do que a primeira vez que realizamos essa atividade, visto que, foram trabalhadas várias histórias sonorizadas no decorrer da intervenção, agora, as crianças ficaram atentas às possíveis situações do texto para representar os sons.

Também no registro, como afirma Vygotsky (1982a), não se deve duvidar que a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside somente no resultado, no produto da obra criadora, mas no processo. O principal não é o que desenham as crianças, mas sim que elas mesmas são suas autoras, que se exercitam na imaginação criadora. O autor ainda ressalta a importância de permitir à criança exercitar seus anseios e hábitos criadores, dominando, assim, não só a linguagem como o sutil e complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos e seus sentimentos. Nesse sentido, cada criança da pré-escola teve a oportunidade e o espaço de expor o seu pensamento, no momento em que realizaram a sonorização da história e registraram, por meio de desenhos, essa sonorização.

Outro fato importante a ser ressaltado ocorreu com o aluno Berimbau¹². Em uma das aulas utilizamos um CD com todos os sons já experienciados pelas crianças, fizemos uma roda e todos tinham que permanecer em silêncio para ouvir e nominar os sons tocados

¹¹ Vide Anexo C.

¹² Essa criança possui necessidades especiais (Síndrome de Down) e está incluída nesse grupo de Educação Infantil.

no aparelho de som. Esse aluno não fala e não emite sons, no entanto participa das aulas com muita alegria. Quando ele percebeu os sons, saiu da roda e foi ficar perto do aparelho, ao ouvir sons dos animais que conhecia ele tentava imitar, sorria e gesticulava, se não conhecia, ficava quieto só ouvindo; ao ouvir o som da chuva, começou a fazer o gesto com a mão como fazemos ao cantar a canção “A chuva cai”¹³. Nessa mesma aula, quando brincamos de “qual é o bicho”, brincadeira que cada um deveria imitar um animal para os outros adivinharem, perguntamos a ele como era o som do leão e, para nossa surpresa ele abriu a boca bem grande emitiu o som do leão e o imitou arrastando-se pelo chão.

Outro aspecto que precisamos destacar é o vínculo afetivo estabelecido entre a pesquisadora e o aluno. Isso foi percebido, por exemplo, no fato ocorrido em que o aluno Berimbau estava deitado no colchonete por estar com sono e não querer participar da aula, mas, com a chegada da pesquisadora, ele se levanta, guarda o colchonete e corre para a roda participar das atividades. Nesse processo, para que a mediação seja eficaz, é necessário segundo Joly (2008) obedecer alguns critérios, como: proposição de atividades que estejam ao alcance das crianças e estimulem a sua autoestima e confiança, seleção cuidadosa de materiais utilizados na sala de aula para que não despertem frustrações desnecessárias, mas ao contrário, que permitam que as habilidades e possibilidades de cada criança possam revelar-se.

De acordo com Vygotsky (1995b), o desenvolvimento psíquico é determinado pela apropriação das formas históricas, sociais e culturais, torna-se evidente, pois, que as possibilidades de desenvolvimento dependem da inserção da criança na atividade coletiva e da mediação estabelecida por outro ser humano. Essa inserção pode oferecer condições adequadas e ajustadas às necessidades especiais da criança, privilegiando as potencialidades e não as dificuldades. Mesmo que a criança apresente atraso em seu desenvolvimento mental, a mediação estabelecida com o auxílio de instrumentos físicos e psicológicos – nesse caso a música – pode ampliar sua capacidade de desenvolver-se cognitivamente. Dessa forma, as crianças com alguma necessidade especial, do mesmo modo que as consideradas “normais” podem beneficiar-se positivamente de uma educação musical voltada ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores (memória, linguagem, generalização, entre outras) ainda que atinjam níveis de desenvolvimento diferentes. Enfim, de acordo com o autor, não é o déficit em si que vai traçar a vida da criança, e sim o

¹³ Vide Anexo E

modo com essa deficiência for significada, pela educação recebida e notadamente pelas experiências que lhe forem asseguradas.

Pudemos perceber que Berimbau apresentou diferentes formas de aprendizado, como o desenvolvimento da linguagem e mobilidade psicomotora, ao acompanhar as canções e brincadeiras musicais com gestos e movimentos corporais, sempre atento às ações da pesquisadora, tentando articular as palavras das canções aprendidas.

Nesse sentido, Zaporozhets e Elkonin (1971, p.18, tradução nossa)¹⁴ postulam que “o processo de socialização não só enriquece o conhecimento e as habilidades da criança, como antecipa mudanças em vários processos psíquicos e também gera um desenvolvimento genuíno no psiquismo da criança”.

A musicalização propicia essa ambiência de socialização e, no caso de Berimbau, contribuiu para o desenvolvimento de funções psíquicas, como percepção, atenção, memória, que subsidiam a organização do pensamento.

Dentre as atividades desenvolvidas com as crianças, destacamos a atividade com sons dos instrumentos musicais.

- **Pesquisadora:** Será que os sons são todos iguais?
- **Grupo de alunos:** Não!

- **Pesquisadora:** Sabemos que não. Cada objeto possui um som diferente e depende do material com que é construído. O som dos instrumentos, da mesma forma, depende do material com que são fabricados e também do modo como produzem sons. Cada instrumento possui seu timbre próprio. Esse por exemplo:
- **Guitarra:** é uma flauta, ih, é um instrumento de assopro.

- **Pesquisadora:** Sim, há instrumentos que precisam ser soprados para produzirem sons, são chamados de instrumentos de sopro. Que tipo de som podemos fazer com esse instrumento?
- **Ganzá:** Deixa eu ver tia (soprou várias vezes), acho que posso fazer um som curto (ficou apitando com a flauta).

Nesse momento, todos tiveram a oportunidade de fazer diversos tipos de som com instrumentos de sopro, como a tuba de conduíte, o apito, a flauta, sempre dizendo se era curto ou longo.

¹⁴ “The socialization process not only enriches the knowledge and skills of the child; it precipitates essential changes in various psychic processes and engenders a genuine development of the child’s psyche as well” (ZAPORozHETZ; ELKONIN, 1971, p.28).

- **Pesquisadora:** Há instrumentos que produzem som quando tocamos em suas cordas. São chamados de instrumentos de corda. Quem já viu um instrumento de corda?
- **Violão:** Tia eu já, na minha casa, tem um violão (sic), ele tem um monte de corda.
- **Pesquisadora:** Alguém conhece outro instrumento de corda?
- **Guitarra:** (faz o movimento de como se toca o violino) Como chama tia?

- **Pesquisadora:** Ah! É o violino. Será que o som do violino é igual ao do violão?
- **Guitarra:** Claro que não! O do violino é bem fininho eu já vi, e o do violão é grosso, é grave, né tia?

Esses questionamentos auxiliaram as crianças a diferenciarem e compararem os instrumentos musicais, se produzem sons curtos ou longos, graves ou agudos, se possuem cordas ou são de sopro.

- **Pesquisadora:** Será que não existem outros tipos de instrumentos além dos de corda e sopro? Sim, há instrumentos que produzem som quando batidos ou agitados. São os instrumentos de percussão. Quem sabe um exemplo?
- **Ganzá:** De percussão! O tambor a gente tem que bater. (sic)

Nesse momento, utilizamos uma variedade de instrumentos permitindo às crianças a oportunidade de improvisar e explorar os sons. E conforme aponta Brito (2003), criar a possibilidade de se considerar o ruído como material criativo por meio da apreciação e do fazer musical.

- **Pesquisadora:** Vocês sabiam que a nossa voz também é um instrumento musical?
- **Violão:** Nossa!!

- **Pesquisadora:** Sim, ela é o instrumento musical mais perfeito que existe. É, ao mesmo tempo, um instrumento de sopro e de corda. O ar entra pelo nariz ou pela boca e passa pela faringe e pela laringe onde estão as cordas vocais.
- **Flauta:** Faringe... laringe... nunca vi isso!
- **Ganzá:** Cordas vocais na nossa boca?

- **Pesquisadora:** Sim, a nossa boca é uma caixa de som, onde o som é ampliado. Querem ver? Vamos fechar a nossa boca e fazer aahahahaha. O que acontece na nossa boca?
- **Pandeiro:** Chii, faz cócega.

- **Pesquisadora:** Isso mesmo! É o movimento do som. Será que existe uma voz igual à outra?
- **Grupo de alunos:** Não!
- **Pesquisadora:** Nossa voz é diferente como o nosso rosto, não há dois rostos iguais como não há duas vozes com timbres iguais.
- **Pandeiro:** Tia, por que o nosso olho tudo é marrom e o teu é verde?

Ao realizar esse questionamento observamos a transferência de uma situação para o cotidiano que desencadearam na criança a necessidade de comparação, expressa nesta última pergunta; o que significa isto? Menchinskaia (1969) explica que a comparação é uma função psíquica importantíssima para o conhecimento da realidade. Somente por meio dela podemos determinar as diferenças e semelhanças fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Como complemento, desenvolvemos vários jogos para que as crianças pudessem entender como acontece a nossa voz, como o jogo da barriguinha, do balãozinho, da ressonância¹⁵ entre outros.

Segundo Saviani (2000, p.40),

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

Nessas aulas, houve uma discussão muito rica em torno das diferenças sonoras, do nosso corpo como instrumento musical, dos elementos mais importantes da nossa voz, dos pulmões como responsáveis pela entrada e saída do ar, de como reconhecemos a voz do outro pelo timbre, enfim, como argumenta o autor acima citado, conhecimentos científicos de grande importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

No entanto, segundo Vigotski (2001, p.337), “a aprendizagem ocorre em todas as fases do desenvolvimento da criança, mas [...] em cada faixa etária ela tem não só formas específicas mas uma relação totalmente original com o desenvolvimento”. Enquanto nos períodos anteriores predomina a união entre o afeto e a percepção, o que torna a criança

¹⁵ Ver Anexo D.

presa à situação imediata, com o jogo pré-escolar, atividade principal dessa faixa etária, a criança passa a agir mais em função de tendências e motivos internos do que estímulos fornecidos por objetos externos.

Para Elkonin (1969a), no jogo de papéis, efetua-se a transição do pensamento objetivo/concreto em função da exigência de subordinação às regras implícitas (inerentes ao papel), na medida em que exige a contenção de impulsos imediatos e a capacidade de dominá-los enquanto se mantiver a situação lúdica. Elkonin (1987b) afirma que as funções do professor na organização do jogo infantil não são tão claras. Nesse sentido, o autor considera a tarefa de organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares mais difícil do que qualquer outra coisa. Com isso:

As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, muitas vezes, a que o pedagogo prefira em lugar do jogo criativo (o qual frequentemente provoca alteração da ordem, barulho, etc.) organizar tarefas em que tudo transcorre tranquilo e facilmente (ELKONIN, 1987b, p.85, tradução nossa)¹⁶.

Dessa forma, Elkonin (1987b) propõe que a natureza do jogo deve permitir não apenas compreender a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, mas dirigi-lo conscientemente e utilizá-lo como instrumento de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar.

Nas realizações de atividades de jogos musicais, pudemos perceber que as crianças progrediram no controle da voz, nas representações dos conceitos de duração, andamento e altura dos sons e nas dramatizações de canções folclóricas¹⁷. A princípio, ficavam tímidas, mas, no decorrer das aulas, conseguiam representar os papéis propostos e sincronizar os movimentos das mãos e dos pés com a música. Como sugere Elkonin (1987b), foi importante utilizar canções folclóricas e jogos musicais próprios para a idade das crianças, compreender e esclarecer o que cada jogo determina para o desenvolvimento do pensamento infantil, bem como, ter objetivos claros para possibilitar a estimulação de processos psíquicos como: a imaginação, a percepção, a memória e a vontade. Ficou

¹⁶ “Las dificultades para organizar el proceso de juego creativo, la incapacidad del educador para encontrar su lugar en juego infantil y dirigirlo elevan, a veces, a que el pedagogo en lugar del juego creativo (el cual frecuentemente provoca alteración del orden, ruido, etc.) prefiera organizar tareas en las que todo transcurre tranquila y facilmente” (ELKONIN, 1987b, p.85).

¹⁷ Vide Anexo E

evidente durante a pesquisa, a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento da personalidade das crianças, que só tem a possibilidade de se efetivar plenamente, como aponta Elkonin (1969a), por meio de um bom direcionamento pedagógico musical.

Após a compreensão dos conceitos de altura, de timbre, de duração, de andamento e de intensidade, partimos para a confecção de instrumentos de percussão com materiais recicláveis.

- **Harpa:** Nós vamos fazer instrumentos de latinha?

- **Pesquisadora:** Sim, cada material que colocarmos dentro faz um som diferente.
- **Violão:** Oba! Oba! Tem pedrinhas!
- **Guitarra:** Tem até sagu, eu gosto.
- **Flauta:** Tem até de fazer pipoca!
- **Harpa:** Tia, a gente tem que fazer um para o Kalimba, ele não veio hoje.

- **Pesquisadora:** Sim, Piano, você me ajuda? Conforme a semente ou pedra que colocarmos dentro, vai ter um timbre diferente. Vamos pesquisar, primeiro, os diversos tipos de sons que podemos produzir com esses objetos. Depois vocês podem escolher com qual material querem construir o seu instrumento.
- **Kalimba:** Esse parece som de chuva!
- **Ganzá:** Não, é arroz cru.
- **Kalimba:** Eu sei, mas parece som de chuva.
- **Violão:** Eu quero com feijão, olha parece que é som grave!
- **Harpa:** Todo mundo vai fazer chocalho?
- **Ganzá:** Você não viu que o arroz faz um som fininho?
- **Guitarra:** É agudo.
- **Harpa:** Tia, não vai ter feijão na sua casa?
- **Flauta:** Olha! eu quero essa lata ela faz som de tambor!
- **Reco-Reco:** Tia, eu quero o som igual o do violão, é de pedrinha.

- **Pesquisadora:** Qual a altura desse som?
- **Reco-Reco:** (chacoalhou) acho que é alto.
- **Violão:** É agudo, não é tia?

Segundo Jeandot (1997), quando propiciamos um ambiente musical no qual as crianças podem ouvir música, cantar, dançar, confeccionar instrumentos musicais, elas pesquisam e criam, ou seja, fazem experiências para obter todas as sonoridades possíveis. Nesse processo, o desenvolvimento do pensamento das crianças, conforme explica Menchiskaia (1969, p.270), na idade pré-escolar, ocorre por meio da ampliação da experiência infantil e da profundidade dos conhecimentos da realidade em que a criança

está inserida, “como todas as funções psíquicas, o pensamento, se desenvolve na atividade, à medida que se exercita nas operações racionais”.

Durante a construção de instrumentos, as crianças exploraram e perceberam as diferenças sonoras, como ficou evidenciado no diálogo acima, e começaram a envolver um círculo mais amplo de conhecimentos, por meio de descrições e explicações verbais da pesquisadora e dos colegas, como, por exemplo: a fala do Violão quando diz que não é som alto, mas agudo. Uma vez que, nessa idade, a criança já não se interessa só por objetos e fenômenos isolados, “[...] mas também pelas relações e conexões entre eles”, como na fala da Flauta, “essa lata faz som de tambor!” (MENCHISKAIA, 1969, p.70).

Outro fator importante a ressaltar na realização dessa atividade foi à utilização da linguagem. É por meio da fala que a criança planeja a solução do problema, para depois colocá-la em prática, por exemplo, quando o aluno Reco-Reco diz que quer um instrumento igual ao do Violão, a escolha do instrumento consiste no planejamento da solução do problema. Após a escolha, ele faz o instrumento, isto é, coloca em prática o seu planejamento e também toca e identifica a altura do som. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (2001) quando assevera que o ato de comunicação é precedido por um ato de pensamento e todo pensamento elaborado conduz a uma comunicação organizada. Coaduna ainda com essa visão Lísina (1987) ao apontar que a comunicação com os adultos é a condição mais importante para o desenvolvimento psíquico da criança. Para a autora, no processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações precedentes, é preciso a interação da criança com o adulto, considerado como portador vivente desta experiência. O processo de comunicação, portanto é uma “[...] atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um dos quais atua como sujeito, como indivíduo” (LÍSINA, 1987, p.275, tradução nossa)¹⁸.

Após a confecção dos instrumentos, trabalhamos com a formação da bandinha rítmica com instrumentos reciclados e industrializados. Durante a realização da atividade, Caxixi¹⁹ mencionou:

- **Caxixi:** Tia, na minha igreja tem um homem que toca pandeiro, só que é quebrado e não bonito igual o seu.

¹⁸ “[...] actividad mutuamente orientada de dos o más participantes de la actividad, cada uno de los cuales actua como sujeto, como individuo” (LÍSINA, 1987, p.275).

¹⁹ Foi o primeiro dia de aula desse aluno.

- **Pesquisadora:** É verdade? Que legal! Você já tocou pandeiro?
- **Caxixi:** Sim, meu pai tocava, eu sei tocar uma música, é pagode, posso tocar tia?

O aluno Caxixi tocou e cantou uma música, com muito ritmo e criatividade não observados em nem um dos seus companheiros, confirmando o postulado de Pino (1993) ao afirmar que, antes mesmo de ser concebida a criança já faz parte de um universo cultural. Esse ambiente cultural é formado pela comunidade de homens, seres falantes e pensantes, que transmitem o saber acumulado e as habilidades desenvolvidas. Nesse sentido Caxixi veio de um local, segundo nos informou a professora da sala, que a cultura é baseada nesse tipo de música e, apesar da sua pouca idade, ele já se apropriou, pelo convívio social do ritmo e conhecimento musical praticado e valorizado em sua comunidade. Segundo Pino (1993, p.10), “[...] todo o contato do organismo humano com seu meio passa, necessariamente, pelos complexos sistemas sensorial e motor”, permitindo, por meio da ampliação desses circuitos de comunicação, ou seja, da codificação – decodificação, a ampliação dos circuitos neurológicos que permitem o desenvolvimento crescente da linguagem e do pensamento.

Quanto à criatividade, Vygotsky (1982a) elucida que é uma função psicológica comum a todos, independente do talento ou da maturação precoce de determinada capacidade especial. Para o autor, compreender a criatividade dessa forma é reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora no âmbito da educação escolar e o seu papel para o desenvolvimento cultural da criança. Conclui que: quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a criatividade e a imaginação. O exemplo da experiência de Caxixi reforça esse ponto de vista.

Para verificar os conceitos aprendidos durante a intervenção, contamos novamente a história sonorizada “O sítio da vovó Guida”. Com base nessa atividade, podemos afirmar que houve aprendizado das crianças envolvidas na pesquisa, uma vez que todos participaram com criatividade, incluindo outros personagens na história. Conseguiram fazer um coral de sons de animais, isto é, cada criança escolheu um animal para imitar e, no momento certo indicado pelo comando verbal da pesquisadora, todos fizeram a imitação ao mesmo tempo, mas com sons diferentes, o que não havia ocorrido no início da pesquisa quando contamos a história pela primeira vez. No registro da atividade, demonstraram maior capacidade de memorização e de representação ao registrar uma quantidade de personagens da história, como pode ser constatado nos desenhos.

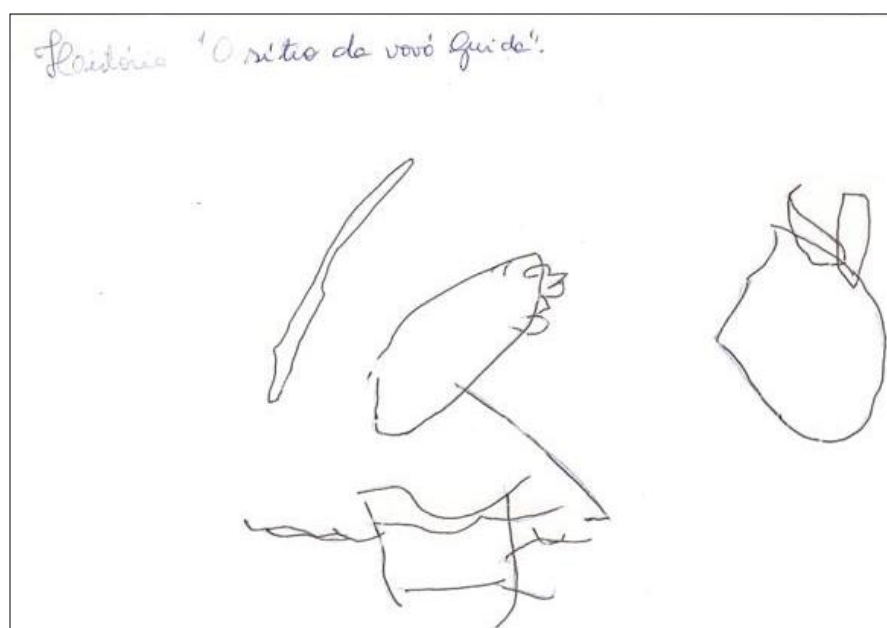


Figura 3: Desenho de Reco-Reco (10/03)



Figura 4: Desenho de Reco-Reco (16/06)

A análise dos desenhos realizou-se mediante a comparação dos desenhos solicitados no primeiro e último encontros do processo de intervenção, observamos, primeiramente, o trabalho do aluno Reco-Reco, relatado no início desta seção. Em todas as aulas durante a intervenção, fomos interagindo com ele, mostrando que cada criança tem sua maneira de desenhar e que a sua também era interessante, que, para ele se lembrar de todos os personagens das histórias, deveria prestar bastante atenção. Os resultados podemos perceber no desenho da figura 4, em que ele desenhou a vovó e alguns animais como ele mencionou, Reco-Reco mostra que conseguiu representar mais elementos e estabelecer mais relações com o que ouviu da história, diferente da figura 3 do início da pesquisa. Como explica Elkonin (1969b, p.515, tradução nossa)²⁰, “somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a planejar um fim determinado para sua atividade”.

Quando Elkonin discute a respeito de aprender a planejar, destaca que esta é a primeira dificuldade que a criança enfrenta na idade pré-escolar, visto que, para realizar essa ação, pressupõe a construção de representações mentais acerca dos objetos e fenômenos que fazem parte da realidade objetiva como cita (LAZARETTI, 2008). Após vencer essa dificuldade, a criança planeja e procura o resultado que espera, aí ocorre à segunda fase que é objetivar tais representações. Nesse processo Elkonin (1969b, p.515) explica que “os resultados se aproximam cada vez mais do projeto, se fazem cada vez mais reais, ou seja, se têm mais em conta, as possibilidades de realizá-lo de acordo com as suas próprias forças e habilidades”²¹.

Para Elkonin, é na idade pré-escolar que começa a se formar na criança uma atitude crítica de suas possibilidades; na primeira infância, a criança desenha sem ter consciência dos resultados, sob o processo de mediação dos adultos ou de seus pares, ela começa a perceber e tomar consciência de que, por meio de tais atividades, pode adquirir novos conhecimentos, como o aluno Reco-Reco que chorava por não conseguir desenhar. Mukhina (1996, p.179) postula que,

²⁰ “Somente pouco a pouco, y bajo la direccion de los adultos, el niño aprende a plantearse un fin determinado para su actividad” (ELKONIN, 1969b, p.515).

²¹ “Los resultados se aproximan cada vez más al proyecto, se hacen cada vez más reales, o sea se tienen más en cuenta las posibilidades de realizarlo de acuerdo con las propias fuerzas y habilidades” (ELKONIN, 1969, p.515).

Quando uma criança desenha e tenta fazer com que seu desenho saia bonito, está brincando, não está realizando atividade produtiva. Mas, quando nas aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar as linhas retas ou colorir bem o seu desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem.

Podemos afirmar que houve uma mudança de comportamento do aluno Reco-Reco, resultante, sobretudo, da mediação da pesquisadora e de seus colegas que, em vez de criticar como faziam no início da pesquisa, passaram a ajudá-lo a fazer seus trabalhos. Constatamos como defende Elkonin (1969b) que, na segunda metade da idade pré-escolar, já é possível planejar um ensino sistematizado, de cunho específico para a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Nos trabalhos dos demais alunos, embora só registramos a seguir os de Marimba, Viola e Cuíca, também constatamos o desenvolvimento de processos psíquicos como a percepção da cor e da forma dos objetos, que se fizeram mais claros, além da lembrança e registro de maior quantidade de personagens da história sonorizadas que contribuíram para formação de funções perceptivas das crianças. Tais evidências são confirmadas por Elkonin (1969b, p.516, tradução nossa)²² ao asseverar que

[...] esses tipos de atividades são métodos práticos para conhecer a realidade, para separar e sintetizar praticamente as qualidades e signos dos objetos. Sobre essa base, aparecem representações gerais de forma, de tamanho, de volume, da cor, da qualidade dos objetos, o que leva a criança a compreender o aspecto mais geral e abstrato.

²² “[...] estos tipos de actividad, son métodos prácticos para conocer la realidad, para separar y sintetizar prácticamente las cualidades y los signos e los objetos. Sobre esta base aparecen representaciones generales de la forma, del tamaño, del volumen, del color, de la contidad de los objetos, lo que ya comieza a comprender el niño en un aspecto más general y abstracto” (ELKONIN, 1969b, p.516).



Figura 5: Desenho de Marimba (10/03)



Figura 6: Desenho de Marimba (16/06)



Figura 7: Continuação do desenho de Marimba (16/06)

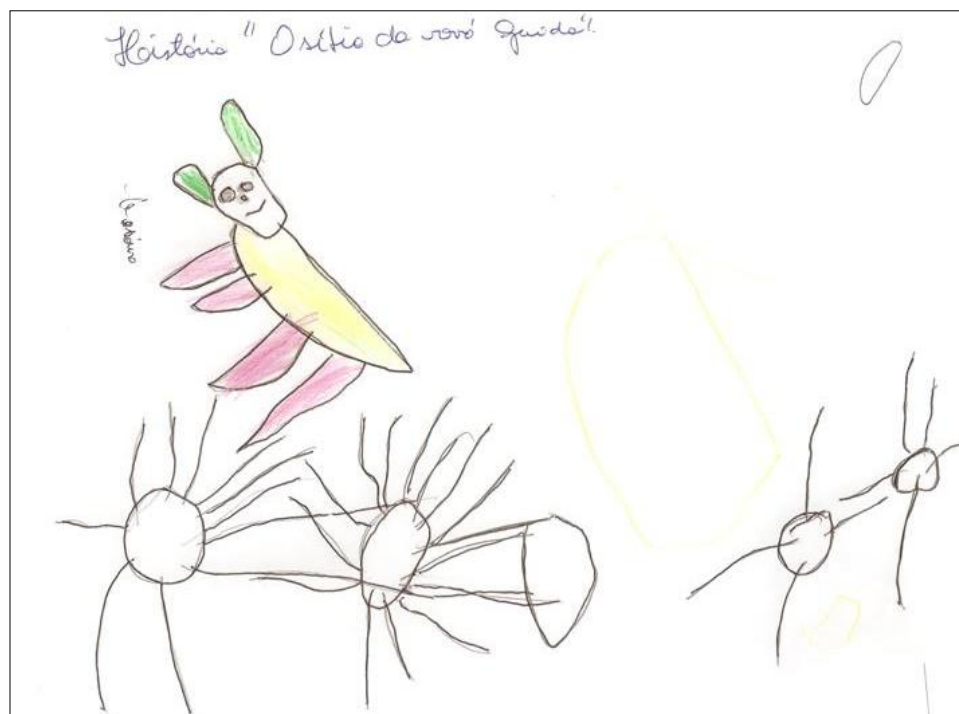


Figura 8: Desenho de Viola (10/03)



Figura 9: Desenho de Viola (16/06)

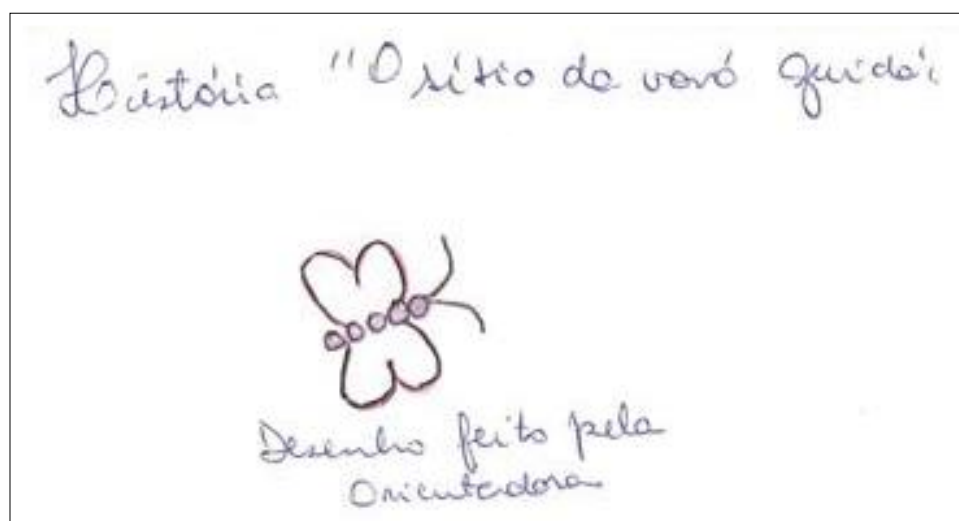


Figura 10: Desenho de Cuíca (10/03)

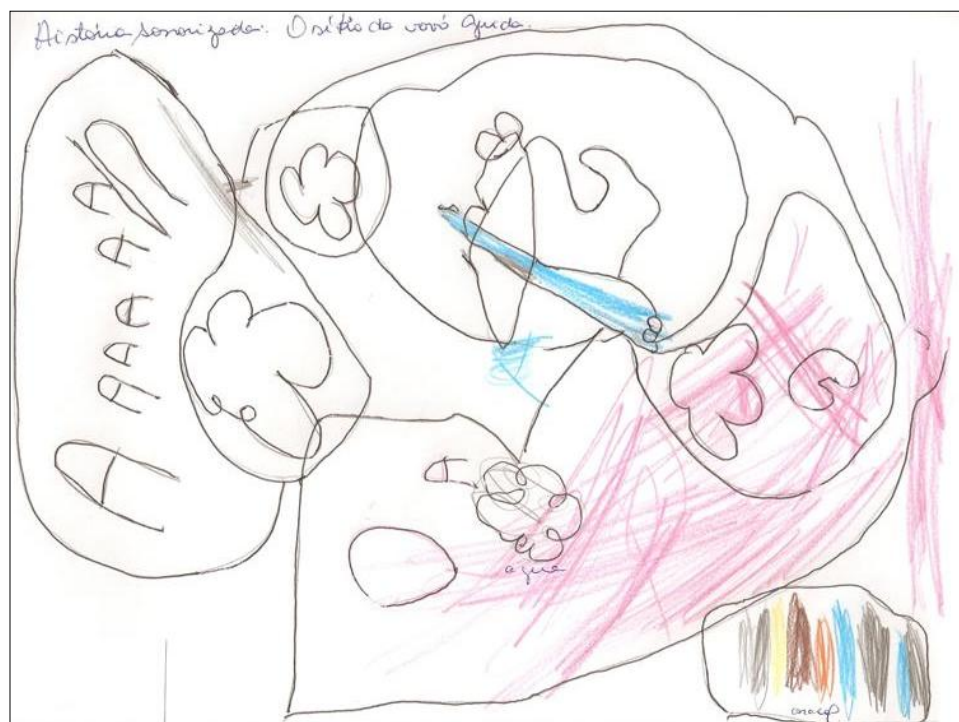


Figura 11: Desenho de Cuíca (16/06)

Os desenhos feitos no dia dez de março início da pesquisa evidenciam que as crianças não conseguiram lembrar e registrar os personagens da história. Observamos que a Marimba fez uma flor, a Viola de acordo com o seu relato fez sol e besouro relacionando com a história e a Cuíca não conseguiu desenhar, uma vez que o seu trabalho foi feito pela orientadora. Ao compararmos os primeiros com os segundos desenhos realizados no dia 16 de junho, após a intervenção, podemos perceber que houve aprendizado já que as crianças memorizaram e reproduziram muitos personagens. A Marimba fez a vovó e vários animais, mesmo alguns como o peixe, que não constava na história, utilizando para seus desenhos até o verso da folha (Figura 7), a Viola como nos explicou desenhou a vovó e quase todos os animais e uma família de cavalos. Houve, portanto, uma percepção significativa, uma vez que de todo o grupo de crianças só a aluna Cuíca não conseguiu desenhar os personagens da história.

Ante o desempenho dos alunos, avaliamos que as histórias sonorizadas permitiram às crianças, a vivência de experiências que oportunizaram o uso de mecanismos psicofisiológicos, como: atenção, as percepções, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala. Tais situações possibilitaram que as percepções que as crianças faziam do seu

entorno alcançassem novos níveis cognitivos de relação com o mundo. Como explica Zaporozhets (1987, p.244) “as novas formações psíquicas que ocorrem nas etapas iniciais de desenvolvimento têm significado permanente, ‘absoluto’ para o desenvolvimento multilateral da criança”.

Os relatos dos alunos após a realização dos desenhos evidenciam o aprendizado de cada um e seu consequente desenvolvimento.

- **Marimba:** A vovó Guida morava num sítio que não tinha barulho. Depois comprou bastante animal. Tinha pato, vaca, boi, esquilo, cachorro, peixe, passarinho, tubarão. Depois ficou cheio de barulho, lá ficou alegre.
- **Viola:** A casa da vovó Guida era redonda, morava num sítio que tinha árvore e pouquinho animais. Comprou bastante animais, peixe, leão, mamãe cavalo, família de cavalos, cachorro, passarinho. Daí, ficou cheio de barulho.
- **Cuíca:** Meu nome, sol, pé, água, coração. História eu não sei.

Para Vigotski (1991), o desenho é um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita. Ao contar sobre o que desenhou, lembrando, por intermédio do registro feito, objetos e coisas que quis expressar ou representar, a criança o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa manifestação é o grau de abstração que ela contém. Na medida em que a criança percebe que, além de objetos, é possível desenhar a fala, faz uma descoberta fundamental para o desenvolvimento dessa linguagem.

No grupo de crianças, apenas a aluna Cuíca não conseguiu desenhar os personagens da história, como podemos perceber nas figuras 10 e 11, e nem relatar o seu desenho. É uma criança que tem muita dificuldade na fala, ficando quase sempre quieta. Apesar da nossa mediação, não conseguiu estabelecer as relações propostas na atividade, no entanto, desenvolveu a socialização, no final das aulas, já cantava as canções e tocava os instrumentos sempre sorrindo e já se aproximava da pesquisadora para pedir ou perguntar alguma coisa. Ficou confirmado a premissa de Elkonin (1969b), que a linguagem é um dos signos mais utilizados pela criança para fixar e recordar voluntariamente alguma tarefa. Nesse sentido, propusemos atividades como canções, versos e brincadeiras com rimas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da memória voluntária. Como enfatiza esse autor, é interessante que neste período sejam propostas tarefas de fixar na memória algumas informações e recordá-las voluntariamente, bem como o emprego de meios auxiliares, ainda que elementares, para a resolução de tais atividades, o que constitui um elemento importantíssimo para o desenvolvimento do psiquismo.

Com o intuito de investigar como crianças se apropriaram do conceito de música, silêncio e ruído, aplicamos novamente os testes iniciais, baseados nas pesquisas de Luria (1986). Após os questionamentos, obtivemos os seguintes resultados:

- **Pesquisadores:** O que é música?
- **Violão:** É o que você tocou e cantou.
- **Harpa:** É som.
- **Reco-Reco:** É o som.
- **Flauta:** É som..., é som mesmo.
- **Marimba:** É som com instrumentos.
- **Guitarra:** É fazer som gostoso de ouvir.
- **Kalimba:** É cantar... (tia, a minha mãe não gosta das suas músicas, porque já enjoou, eu canto o dia inteiro).
- **Cuíca:** São instrumentos.

Na comparação e análise dessa questão podemos perceber uma mudança qualitativa no entendimento das crianças sobre a concepção de música. Relatamos anteriormente que, desde o nascimento, a criança convive com a linguagem em sua tripla função: como meio de transmissão e assimilação da experiência histórico-social dos homens; como meio de comunicação ou troca de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orienta as ações realizadas e, por fim, como ferramenta do pensamento, substrato da atividade intelectual humana, por meio da qual é possível o planejamento de atividades, sua realização e comparação de seus resultados às finalidades propostas (RUBINSTEIN, 1973b; VYGOTSKY, 1991; PINO, 1993).

Desse modo, se priorizarmos o desenvolvimento da linguagem, não podemos deixar de lado estas três funções ao promovermos atividades pedagógicas. É importante que permitam transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados, o diálogo e a promoção de ideias imbricadas na experiência humana, elemento básico para toda e qualquer atividade intelectual. Com a ampliação das vivências da criança com a realidade social, no nosso caso com a música e seus fundamentos, foram se formando equivalentes funcionais ou pré-conceitos. É possível observar como as respostas de seis crianças sobre o que é música (é som), foram diferentes daquelas dadas no primeiro teste, no qual nenhuma criança soube expressar qualquer informação. Como explica Vigotski (2000), com a ampliação do vocabulário e a formação dos equivalentes funcionais, a criança adquire maiores possibilidades para a organização do pensamento e, ao mesmo tempo, para um desenvolvimento mais completo da percepção, atenção, memória e outras funções.

O pensamento que tem por base experiências do cotidiano, predominante na etapa em que se encontram as crianças da pesquisa, permite o conhecimento do imediato da realidade, vincula-se diretamente ao plano concreto das imagens, ou seja, as propriedades de cor, forma, tamanho, semelhanças e diferenças, entre outras dos objetos físicos. No entanto, esse pensamento, apesar de amplo e importante, não é suficiente para a apreensão da realidade, é por meio da interação verbal e educação que os pseudoconceitos se transformarão em conceitos reais. Conforme aponta Vigotski (citado por VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p.291), “o conceito, em si e para os outros, existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência real”. Enfim, os pseudoconceitos permitem uma comunicação adequada, mas o seu entendimento ocorre em níveis diferentes (características concretas versus definições abstratas), que só se efetivará na adolescência quando as funções psicológicas estarão formadas.

- **Pesquisadora:** O que é silêncio?
- **Violão:** Ficar quietinho, não ouvirmos mais nada.
- **Harpa:** Sons que não ouvimos.
- **Reco-Reco:** É ficar de boca fechada.
- **Flauta:** Ficar quietinho, não ouvir nada.
- **Marimba:** Ficar quietinho.
- **Guitarra:** Não ouvir nada, ficar quieto.
- **Kalimba:** Ficar quietinho, não ouvir música.
- **Cuíca:** Pôs o dedo na boca indicando silêncio.

Ao observarmos a segunda questão o que é silêncio, percebemos que também houve uma ampliação na aprendizagem, uma vez que Harpa transferiu o que aprendeu com independência para outras situações, quando diz “são sons que não ouvimos”. Quando trabalhamos com esse conteúdo, explicamos ao grupo que mesmo com a ausência de som, ainda existem sons mais íntimos como a respiração, batidas do coração, sons do corpo, que muitas vezes não conseguimos ouvir (SCHAFFER, 1991).

Nesse sentido, podemos ressaltar a importância da linguagem como principal instrumento de mediação do professor. Conforme afirma Goulart (2004, p.110), respaldando-se nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem “[...] se constitui [...] em instrumento de mediação privilegiado no desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos, ocupando, inclusive, lugar central na caracterização dos elementos constitutivos do comportamento humano.” Esses conhecimentos permitem à criança uma

compreensão mais unitária de si e da realidade circundante, estimulando a necessidade de maior entendimento sobre os fenômenos. É importante ressaltar que os episódios nos mostraram que, corroborando com a pesquisa de Luria (1986), nessa questão, por meio da mediação, as crianças pré-escolares, em especial Harpa, conseguiu introduzir no objeto dado, o silêncio, elementos da operação de determinação de conceitos no verdadeiro sentido da palavra, ao responderem que silêncio são sons que não ouvimos.

- **Pesquisadora:** O que é ruído?
- **Violão:** Não é música, fazer barulho.
- **Harpa:** É um barulho que não é música.
- **Reco-Reco:** É o carro de lixo, mas não é música.
- **Flauta:** Não é música, é barulhento.
- **Marimba:** Papel higiênico faz barulho, não é música.
- **Guitarra:** Não é música, é barulhão.
- **Kalimba:** É o som do caminhão grande de lixo, não é música.
- **Cuíca:** Fazer barulho.

Nas respostas dessa questão, ao compararmos com as respostas do primeiro teste, podemos observar a apropriação pelas crianças do significado da palavra ruído. Notamos que, além de definirem ruído como barulho, também fizeram comparação e diferenciação ao afirmarem que ruído não é música. O aluno Kalimba exemplificou dizendo que é o som do carro de lixo e Marimba diz que o papel higiênico também faz barulho. Segundo Mukhina (1995, p.268), “para o desenvolvimento da inteligência da criança, é indispensável a aquisição de conhecimentos”. Nesse processo, ela precisa de operações mentais com as quais descobre as conexões e relações que o adulto lhe aponta, para entender as explicações e para resolver os seus problemas.

Por conviver em sociedade, as crianças ampliam a compreensão sobre o significado geral das palavras. Antes da intervenção, ruído significava para uma das crianças o buraco que o rato faz na roupa, e as outras nem conheciam essa palavra. Com o ensino, o significado generalizado se tornou claro, possibilitando a ampliação da capacidade comunicativa e a compreensão do conceito inserido na prática social. Como expressa Vygotsky (1989, p.4), “a generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso [...]”. O conhecimento ocorre por meio de comparações de objetos e fenômenos, como afirmar: “ruído não é música”, visto que, comparando as diferenças e semelhanças entre eles, é possível classificá-los de modo a identificar suas especificidades. Como vimos anteriormente com Menchiskaia (1969), a generalização é essencial para o desenvolvimento

cognitivo das crianças, por permitir transpor o conhecimento do geral ao particular, ou seja, o conhecimento generalizado possibilita a compreensão do significado da palavra.

No teste por nós organizado selecionamos figuras: 1ª opção – violão e teclado; 2ª opção – liquidificador e máquina de lavar roupas; 3ª opção – boi e tigre, e pedimos para as crianças apontarem o que há de comum entre os objetos mostrados, os resultados foram, em sua maioria, muito bons. Com base nos diálogos obtidos e transcritos a seguir, e após comparados com os anteriores, podemos afirmar que houve aprendizado dos alunos envolvidos na pesquisa.

- **Violão:**

1ª opção - São de tocar.

2ª opção- Aparelhos de fazer coisas.

3ª opção - São animais.

- **Harpa:**

1ª opção - Instrumentos musicais.

2ª opção - Aparelhos da mãe.

3ª opção- Animais.

- **Reco-Reco:**

1ª opção - São de tocar, eu tenho um violão de brinquedo.

2ª opção - Lavar roupa e fazer suco.

3ª opção - São bichos.

- **Flauta:**

1ª opção - Instrumentos que fazem som.

2ª opção - Fazem som forte.

3ª opção - Animais.

- **Marimba:**

1ª opção - São instrumentos musicais.

2ª opção - É fazer barulho.

3ª opção - Animais que fazem som.

- **Guitarra:**

1ª opção - Instrumentos de tocar.

2ª opção - Aparelhos de fazer suco e lavar roupa, ruídos fortes.

3ª opção - Animais (imitou o som dos animais).

- **Kalimba:**

1ª opção - Instrumentos musicais de tocar.

2ª opção - Coisas da mãe, ah! Faz som forte.

3ª opção - Animais.

- **Cuíca:**

1ª opção - Não sei.

2ª opção - Bater.

3ª opção - O boi faz muuuuh!

Ao analisar esta questão, podemos observar que apenas a aluna Cuíca²³ não conseguiu responder a primeira opção que preconiza o ensino da pesquisa, cinco crianças conseguiram introduzir ambos os objetos em uma categoria geral abstrata, ao dizerem que são instrumentos, e duas crianças demonstraram o pensamento concreto-imediato, ao lhe atribuírem uma qualidade, são de tocar.

Mais uma vez percebemos a linguagem como mediadora da compreensão dos conceitos e contribuidora do conhecimento social que forma o pensamento, por permitir aos sujeitos participarem de experiências vivenciadas coletivamente. Neste contexto, a transposição do pensamento concreto para o pensamento abstrato ocorre por meio das interações sociais estabelecidas entre os indivíduos, uma vez que as palavras são elaborações histórico-culturais que favorecem a apropriação dos conhecimentos.

Compartilhando a ideia de Vigotski (1989, 1991, 2000), procuramos, na vivência das atividades didático-pedagógicas musicais expostas nessa seção, articular a prática de pesquisa e a prática docente. Com base, no primeiro momento do procedimento, conhecer “conceitos espontâneos” trazidos pelas crianças e, em um segundo momento pela prática pedagógica, intencionalmente organizada e mediada, tendo como objetivo promover desenvolvimento intelectual, ponto fundamental para sua formação integral.

Na análise dos dados e intervenções, pudemos perceber que as crianças demonstraram grande satisfação com os conhecimentos musicais, entre eles, os sons dos animais, da natureza, ou seja, do seu cotidiano. Sabemos que, para eles, a convivência e descoberta de diferentes sons e ruídos foram muito importantes, uma vez que trouxeram novas descobertas e, com elas, o conhecimento e a exploração do diferente, do novo. Esse encaminhamento pedagógico possibilita que tais experiências sejam reveladas por meio de manifestações criativas. Como afirma Stefani (1989, p.32),

Diz que fulano “tem ouvido”. Mas o ouvido musical não é algo inato e tampouco é demonstrável uma disposição biológica específica para a

²³ Aluna com dificuldade na fala.

música, uma musicalidade congênita. O ouvido se forma aos poucos, é trabalhado. E formar o ouvido dentro de determinada referência acústica depende sobretudo de exercício e de motivação: o ouvido do pastor de ovelhas se forma em contato com o som do vento e das árvores; o do mecânico, com os sons do motor; o do músico, com o som dos instrumentos.

Nesse sentido, a apreciação sonora propiciou às crianças ferramentas para estabelecer relações, questionar, opinar, gostar ou não, buscar significados. Uma vez que, na escola, precisamos ter como objetivo a compreensão dos significados dos sons – como, por exemplo: a campainha de uma casa é um som, um objeto utilitário que avisa os donos da casa da chegada de alguém, no entanto, esse som pode ser repetido, gravado, organizado etc., com a finalidade de criar uma música – por meio de uma atividade participativa e crítica. Tais considerações confirmam o pensamento de Vygotsky (1982a) quando afirma que a criatividade infantil está diretamente ligada às experiências cotidianas, constatamos que, ela pode ser designada como resultado da espontaneidade da criança e a influência de variações sociais que estão ao seu redor.

Podemos afirmar que a educação musical mediada possibilita às crianças relações de sentido com a música, não apenas em virtude de aspectos musicais, mas, particularmente, em virtude do modo como as canções e atividades musicais lhes são apresentadas. Destacamos a fala de Harpa que, em determinado momento, diz: “Tia, a profe canta as músicas tudo errado, fica feio, eu falei prá ela que tava errado”. O interesse, ou mesmo o gosto ou não pelas aulas de musicalização, em especial as canções, está muito ligado a um contexto maior das situações musicais em que elas aparecem. Portanto, devemos possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música e atividades musicais, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos, do estranhamento às particularidades do novo.

Também é importante ressaltar que o professor deve levar em conta a periodização do desenvolvimento infantil proposta por Elkonin, Vigotski e Leontiev, para um planejamento adequado, lembrando que o tempo de concentração para ouvir, em cada faixa etária, é diferente, bem como a escolha das atividades musicais, dos sons, dos instrumentos deve ser feita levando-se em consideração essa capacidade de concentração e o interesse do grupo. Com vistas a proporcionar atividades na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991), uma vez que, em cada idade da vida, há uma forma explícita da relação do ser humano com o mundo, é por meio dessa forma que o sujeito mais aprende.

Enfim, como procuramos discorrer nessa seção, a musicalização é, sem dúvida uma atividade que promove o desenvolvimento do pensamento infantil ao oferecer à criança instrumentos verbais que possam ser transferidos para situações do dia a dia, mediados pela prática docente, visto que a qualidade do pensamento depende das associações e generalizações que ela aprenda a estabelecer.

5 CONCLUSÃO

Procuramos investigar, com o presente trabalho, as especificidades da relação entre musicalização e a organização do pensamento infantil na faixa etária de três a cinco anos, por meio de intervenção e análise de atividades de um grupo de (15) alunos sem experiência em musicalização inseridos em uma escola municipal de Campo Mourão-PR.

Como afirmamos na introdução, tivemos como ponto de partida as inquietações teóricas e a discussão existente sobre música, de forma específica, como uma das áreas do conhecimento menos valorizada na escola, vista apenas como recreação ou como elemento para “embelezar” as datas comemorativas, que gestaram a problemática aqui desenvolvida. Portanto, este estudo tem como premissa básica a ideia de que a educação musical pode contribuir para promover o desenvolvimento do pensamento infantil por meio do planejamento e organização do ensino na apropriação de conceitos musicais.

Constatamos que, para percorrermos esse caminho, deveríamos delinear direções que nos permitissem penetrar no interior das relações socioculturais que constituem o desenvolvimento infantil. Para tanto, buscamos suporte em Zaporozhets e Elkonin (1971, p.23, tradução nossa) ¹ ao afirmarem que “[...] o processo de socialização não só enriquece o conhecimento e as habilidades da criança, como antecipa mudanças essenciais em vários processos psíquicos, e também gera um desenvolvimento genuíno no psiquismo da criança.” Nesse sentido, concordamos com os autores que é por meio da socialização que a criança sai da condição biológica para ser integrante do meio social, no qual os seres humanos fazem parte – a sociedade.

Para tanto, tomamos como referência a perspectiva Histórico-Cultural, à luz das pesquisas de Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin e outros, que evidenciam o papel das relações sociais no desenvolvimento da criança. Vimos, com base em Leontiev (1978), que o homem é resultado de seu trabalho, de sua atividade prática, e pelo próprio trabalho se dá o processo de apropriação da natureza, abrindo-se para ele (o homem) e para a humanidade possibilidades ilimitadas de produzir conhecimentos.

¹ “[...] the socialization process not only enriches the knowledge and skills of the child; it precipitates essential changes in various psychic processes and engenders a genuine development of the child's psyche as well” (ZAPORZHETS; ELKONIN, 1971, p.23).

Entendemos que o modo de produção que caracteriza uma sociedade específica é a base material sobre a qual as funções mentais humanas se desenvolvem. Essa base material é responsável por desenvolver uma forma peculiar de consciência humana, ou seja, de pensamento, de atitude individual, do coletivo, e também por formar, durante todo o percurso da ontogênese, as capacidades humanas mais complexas. Isso ocorre por meio das atividades sociais e culturalmente significativas, realizadas nas relações materiais de existência.

Compreendemos que as atividades são mediadas por instrumentos físicos e psicológicos auxiliares, constituídos por elementos simbólicos, os quais executam duas funções, de objeto e ferramenta psicológica. Estas funções nos apropriamos ao longo da vida, em um processo de aprendizagem mediada por outros seres humanos sob a direção da linguagem verbal.

Nesse contexto, a linguagem, criação atrelada ao trabalho social, é entendida como um dos fatores responsáveis pelo processo de humanização e de formação nas diferentes atividades sociais. Na relação com o outro, o ser humano vai se apropriando das significações socialmente construídas, sendo mediada pelo grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita-lhe o acesso a formas culturais que o auxiliam a perceber e estruturar a realidade. Como estudamos com Luria e Yodovich (1985), esse conhecimento promove a reorganização de todos os processos mentais. Enquanto se apropria de cada palavra, a criança incorpora processos de pensamento que lhe permitem novas formas de atenção, de memória, de ação e de imaginação. Nesse sentido, a linguagem musical, criada e desenvolvida pelo ser humano, portanto, entendida como um instrumento de interação social e formadora de conhecimento, por estar presente em todas as suas situações de vida, pode propiciar um rol de possibilidades de aprendizagem, visto permitir o diálogo entre o homem e a sociedade humana.

É importante ressaltar que, na abordagem vigotskiana, toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. Desse modo, o processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir resultam da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento produzidas socialmente. Assim como a linguagem, todas as funções mentais aparecem primeiramente no plano social e depois no plano individual como propriedade interna de pensamento de cada um.

Desse modo, vimos com Vigotski (1991) que o comportamento humano consciente não pode ser explicado como apenas um processo de desenvolvimento evolutivo, maturacional da mente. As funções psicológicas estão articuladas, porém diferenciadas, em funções elementares ou psíquicas inferiores, que podem ser observadas também em outros animais e complexas ou psíquicas superiores, especificamente presentes em seres humanos os quais se desenvolvem por meio de um processo mediatizado por instrumentos impregnados pela história humana e pela cultura.

Concordamos com Vigotski quando aponta que o momento de maior significação para a formação das funções complexas do pensamento humano é, portanto, quando a criança internaliza a linguagem social e a inteligência prática passa a ser racional. Nesse processo, a linguagem vai deixando de ser predominantemente pré-intelectual e passa a ser social, dotada de significados sociais, formados ao longo da história dos homens. A função principal da linguagem, que compreende o emprego de palavras específicas para designar elementos simbólicos parecidos e ao mesmo tempo diferentes, é a generalização verbal, que serve de base à atividade racional, ou seja, ao pensamento, uma vez que permite ao homem ir além das suas percepções imediatas.

A concepção em que nos baseamos, pensando a linguagem como produto da interação com o outro e não somente como transmissora de uma mensagem, permite que consideremos a música como forma de linguagem. Nela, o ouvinte tem uma função ativa, como vimos anteriormente, uma vez que, pela linguagem o sujeito se apropria da experiência do gênero humano pela via da interlocução, trocas e produção do conhecimento. A palavra, considerada um signo para designar e resolver problemas relacionados ao seu mundo, torna-se passível de interpretações condicionadas ao contexto social dos indivíduos. O mesmo ocorre, por exemplo, com a música, que pode trazer alegria a uma pessoa e para a outra tristeza por despertar saudade de alguém. O sentido da palavra é construído pela sua experiência social, ou seja, no convívio com o outro.

Nesse sentido, entendemos a música como linguagem humana, por ser produto da cultura, que se constitui nas interações sociais e não como um dado a priori, e sim por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. Portanto, deve ser usada na escola da infância como forma de conhecimento próprio, e não como algo ornamental ou ainda como complemento no ensino de outras disciplinas. Enfim, consideramos a música como uma linguagem capaz de propiciar desenvolvimento de capacidades mentais tipicamente humanas, que são constituídas no decorrer de uma

interação, mediadas por signos (no nosso caso como linguagem musical), e instrumentos físicos entre o indivíduo e o meio social (SCHERER; GOULART, 2009).

Vimos, com Elkonin (1969a), que a ampliação do significado dos sinais verbais ficará registrada na morfologia do sistema nervoso na estrutura de novas formações, constituindo-se na base do pensamento abstrato e das ações intencionais da criança. Portanto, cada estímulo, cada atividade, sejam elas motoras ou intelectuais, pode resultar em novas aprendizagens. Por exemplo, quando possibilitamos às crianças a utilização de todas as produções sonoras com as quais elas têm contato direto ou indireto: desde os sons do cotidiano, dos instrumentos, das canções folclóricas e étnicas até músicas eruditas consagradas, estávamos contribuindo para proporcionar abstrações das qualidades causais e secundárias, assim como a generalização dos aspectos fundamentais constantes dos objetos e fenômenos e, dessa maneira, subsidiando a capacidade da criança pensar sobre si e sobre o mundo.

Esta investigação com a educação musical procurou evidenciar de que forma a musicalização interfere no desenvolvimento de funções psicológicas, em especial do pensamento, já que para Teplov (1977, p.123), “a arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade”. Concordando com o autor, percebemos durante e após a investigação que a música contribui na formação do pensamento da criança, porque ela potencializa a humanização por meio da sensibilização dos sentidos, por estar ligada à educação do sensível e do racional, e estar em sintonia com os mecanismos de recepção do corpo humano, como ver, ouvir, sentir, tocar e expressar. Constatamos, no nosso estudo, a importância da escuta na Educação Infantil quando trabalhamos nas aulas com diversos tipos de sons – do entorno, da natureza, dos animais, do corpo, dos instrumentos musicais e de produção humana. Propiciamos às crianças a oportunidade de ouvir não apenas como um processo fisiológico, e sim como um processo contínuo de interpretação de dados com vistas à integração entre a ação e a recepção sonora. Graças a essas atividades, a maioria das crianças estabeleceram comunicação efetiva, que transcende o simples contato sensorial com o mundo circundante: permitindo-lhes compreensão e apropriação dos conteúdos trabalhados. Aprendemos com Zhinkin (1969) que a linguagem da criança se aprimora por meio da escuta e pronúncia correta dos sons e palavras. Do mesmo modo, no contato direto com a música, constatamos que elas enriqueceram o seu vocabulário e suas experiências, ou seja, ao tocarmos ou cantarmos

diversas canções em diferentes atividades, elas se apropriaram de outras situações de aprendizagem, como por exemplo: habilidades sociais e estruturas de linguagem. Enfim, da mesma forma como elas se apropriaram dos sons da linguagem, também aprenderam os sons e canções musicais e os transferiram para outras situações cotidianas, isto pode ser evidenciado, por exemplo, quando a aluna Marimba reconheceu em um desenho de Walt Disney uma música clássica que ouvimos em uma determinada aula, e o aluno Violão disse que uma música do desenho “O Pedro e o Lobo” de Prokofief estava tocando em uma propaganda de televisão. Outro fator importante a considerar é que devemos repetir frequentemente cada atividade, variando o modo de abordagem, nessa medida ampliar as oportunidades de compreensão das crianças sobre o conceito abordado.

Com Elkonin (1998), estudamos que a origem do jogo de papéis é histórica, social e cultural e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas. Por meio do jogo, da imitação e da brincadeira, a criança se prepara para a vida. No que tange a esse desenvolvimento com a educação musical, percebemos que os jogos de imitação, de faz-de-conta e as brincadeiras de roda foram extremamente eficazes, visto que contribuíram para estimular a atenção e favorecer a interação e a participação ao aprender a agir como um “ser social”, ao cooperar e competir com seus iguais, a se submeter e valorizar as regras sociais existentes tanto nas brincadeiras e jogos como no meio cultural e, ao mesmo tempo, apropriar-se de técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados historicamente e socialmente.

Discutimos neste trabalho, princípios básicos da perspectiva Histórico-Cultural, que nos fundamentaram nas investigações sobre o desenvolvimento da criança, em especial de três a cinco anos. Ficou claro que esse desenvolvimento está em dependência com o processo educativo sistematizado e que os períodos no desenvolvimento sofrem influência direta da vida e da educação. Segundo Elkonin (1969a), esses processos se formam desde a infância e vão se transformando e aperfeiçoando no decorrer da vida do sujeito. Com base no autor acima citado podemos afirmar que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como da musical é resultado do processo de educação, e como confirmamos na pesquisa a musicalização é um dos meios mais adequados para essa apropriação. Os estudos de Elkonin evidenciaram que o ambiente social é matriz de desenvolvimento, uma vez que,

Este ambiente contém as experiências da humanidade de séculos passados, definido em termos de ferramenta de trabalho, meio de comunicação, etc.; o qual a criança tem que dominar para se tornar um homem, isto é, um participante desenvolvido nas relações sociais (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p.20, tradução nossa)².

Ao propiciarmos brincadeiras de roda, canções, jogos musicais, percussão corporal e/ou percussão instrumental, construção de instrumentos de percussão, entre outras atividades musicais propostas na intervenção, permitimos às crianças transformarem-se em instrumentos vivos, com sua voz e seu corpo, uma vez que, “o domínio desta experiência social é processo extraordinariamente complexo e não pode ser obtido por uma observação passiva de mera contemplação da realidade circunvizinha” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p.20, tradução nossa)³. Isto também foi percebido pela professora da turma, ao dizer que “notou uma mudança na parte afetiva e cognitiva, e que as crianças tornaram-se mais participativas e atentas nas explicações dos conteúdos trabalhados em sala de aula”.

Ainda sobre esta questão, entendemos que é importante possibilitar às crianças, por meio da utilização de livros infantis sobre a vida dos compositores, sobre instrumentos musicais, sobre tipos de músicas existentes em diferentes países, uma articulação entre os diversos campos de conhecimento. Visto que, ao ouvir músicas e instrumentos de diferentes lugares, propiciamos-lhes uma cultura mais abrangente, a qual ocasionará a superação da visão fragmentada do conhecimento, permitindo-lhes tornarem-se sujeitos de seu saber (GOULART, 2000).

Concordamos com a pesquisadora, pudemos confirmar em nossa pesquisa que o domínio da experiência social ocorre por meio da educação, em especial da escolar. Em uma conversa com a fonoaudióloga da escola, ela nos disse que o aluno Berimbau melhorou bastante sua oralidade e propôs trabalhos que, por sinal, já fazíamos nas aulas de musicalização, como, por exemplo: mostrar com a boca as palavras e fazer com que nos olhasse enquanto falávamos ou cantávamos.

Também compreendemos a importância de o professor conhecer as características e especificidades de cada período etário, embora não sejam imutáveis, já que dependem das condições concretas da vida da criança, ou seja, da atividade e educação. No, entanto, são

² “This environment contains the centuries-old experiences of mankind, defined in terms of tools of labor, means of communication, etc.; which the child must master in order to become a man, i.e., a full-fledged participant in social achievements and social development” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p.20).

³ “Mastery of this social experience is an unusually complex process and cannot be obtained through a passive approach, an approach of mere contemplation of the surrounding reality” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p.20).

imprescindíveis para organizar e planejar um ensino que, como aponta Vigotski (2000), seja um instrumento por meio do qual podemos intervir no desenvolvimento interno da criança. Coadunando com esse pensamento, podemos aprender com base em Leontiev (1978), que não é a idade da criança que define o seu estágio de desenvolvimento, e sim o conteúdo que ela vivencia por meio das condições históricas e sociais com as quais convive. Nesse particular, é importante ressaltar que as atividades musicais, tais como: canções variadas para ninar, para brincar de dirigir carros, trens e motos e a imitação de uma diversidade de sons, facilitam a comunicação e também se constituem em uma forma determinante no desenvolvimento do senso crítico por permitir à criança conhecer, perceber e desvendar o que acontece em sua volta (JOLY, 2006).

Os estudos desses autores vêm ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que o trabalho desenvolvido nesta pesquisa é possível ser realizado nas escolas infantis sem necessariamente ser efetuado por professores especialistas em música e com materiais sofisticados e caros. Não obstante, para que ocorra um ensino que promova o desenvolvimento global das crianças, já que a finalidade da musicalização não é formar musicistas e sim compreender e apreciar a música por fazer parte de nossas vidas, é preciso que o professor goste desta linguagem, dedique-se e busque embasamento teórico-metodológico para sua atuação na sala de aula. Isso pudemos confirmar com o resultado do trabalho de dezesseis estagiárias do 3º ano do curso de Pedagogia da Fecilcam, com as quais estudamos na disciplina de Educação Infantil os fundamentos da musicalização e foram aplicados em seus estágios, que as atividades musicais oferecem oportunidades fascinantes de alegria, afeto e sobretudo de aprendizagem e desenvolvimento às crianças dessa faixa etária.

Nessa ótica, a educação musical tem muito a contribuir com a expressividade da criança por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social e, desse modo, transforme as suas relações interpessoais. Enfim, a musicalização no contexto da Educação Infantil, ao ser trabalhada de forma lúdica e dinâmica, traz experiências gratificantes para as crianças, como pudemos confirmar por meio dos dados da pesquisa, e constitui um elemento inestimável para a sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, porque a música não deve ser um privilégio de alguns, mas de todo ser humano.

REFERÊNCIAS

ALALEONA, Domingos. **História da música**: desde a antiguidade até nossos dias. São Paulo: Ricordi, 1978.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, L. M.; MANGABEIRA, W.C. **A incrível história dos homens e suas relações sociais**. 11.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

BECKER, Rosane Nunes. **Musicalização**: da descoberta à consciência rítmica e sonora. 2.ed. Ijuí: Unijuí Editora, 1989.

BEYER, Ester. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, ABEM, n.1, p.5-25, maio 1993.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual. In: LEONTIEV, Aléxis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p.37-58.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. **Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico**. Decreto-lei n.9.494, 22 de julho de 1946.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 5692 de 11 de agosto 1971. Brasília, DF: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei n.9.394/96. Brasília: DF, MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte** 5º a 8º séries. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

BRITO, Maria Tereza Alencar. Música. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Desporto/Secretaria da Educação Fundamental. 1998. v.3. p.43-82.

BRITO, Maria Tereza Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAMPOS, Rosânia. Políticas governamentais e educação infantil: histórias ou estórias? **Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação da Pequena Infância**, Centro de Ciências da Educação, UFSC, n.5, p.1-9, jan./jul. 2002.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS**. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução Florêncio Villa Landa. 3.ed. México: Grijalbo, 1969a. p.493-503.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução Florêncio Villa Landa. 3.ed. México: Grijalbo, 1969b. p.504-522.

ELKONIN, Daniil B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. A. **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1986. p.34-41.

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS**. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p.104-124.

ELKONIN, Daniil B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987b. p.83-102.

ELKONIN, Daniil B. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4. p.387- 412.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GONOBOLIN, F. N. La percepcion. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p.144-176.

GOULART, Áurea Maria Paes Leme. **O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais**. 2000. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOULART, Áurea Maria Paes Leme. A importância da interação na educação: em foco a educação infantil. In: MATIAZZO, Delva; GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. **Democratização da educação em direção à prática de inclusiva**. Maringá: Secretaria da Educação, 2004. Caderno Temático III, p.109-115.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. **Mini dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neuro desenvolvimento, para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, n.9, p.7-16, set. 2003.

JAEGER, Werner Wilhem. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur Parreira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Cultura musical na educação infantil. In: ABRAMOVICZ, Anete et al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**: propostas de atividade. São Paulo: Moderna, 2006. p.81-97.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista Educação**, v.18, n. 2, p.72-86, 2008.

KATER, Carlos. Currículo Escolar: ensino de música a ser obrigatório. **Folha de Londrina**, Londrina 22 abril 2008. Disponível em: <<http://www.bonde.com.br/folha/folhad.php?id=29463=20080422>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil, 2008. 251f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Assis, 2008.

LEONTIEV, Alexis N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p.259-284.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch, LURIA, Alex Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p.119-142.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.59-92.

LÍSINA, M. La Genesis de las formas de comunicacion em los niños. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p.274-298.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

LURIA, Alexander Romanovich. La actividad nerviosa superior. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1969. p.37-73.

LURIA, Alexander Romanovich; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Tradução José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução Diana Myriam Lichtenstecinta e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semanovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p.21-37.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a. v.1.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2.ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v.2.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2.ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991c. v.3.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAYDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elisa da Silva. **Educação infantil**: prá que te quero? Porto Alegre: Artmed. 2001. p.123-134.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MARTINS, Raimundo. Representação e imagem: em busca da aprendizagem. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre: ABEM, v.1, n.1, p.71-90, 1993.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTAIN, S.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p.232-275.

MENUHIN, Yves; DAVIS, W. C. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MIRANDA-NETO, M. H.; MOLINARI, S. L.; SANTANA, D. M. Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do sistema nervoso. **Arq. Apadec**, Maringá: Editora Chichetec, n.6, p.10-15, jan./jun. 2002.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças**: teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1989.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas. **A criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos**: práticas e perspectivas no primeiro ano. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A pesquisa em psicologia da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p.59-86.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: PLEXUS, 1994.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2006.

PENA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosa (Coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1995. p.17-22.

PEREIRA, Maria do Rocio. **Arte-Educação na escola**. Mimeo. 1996.

PINO, Angel. A criança, seu meio e a comunicação perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. **Psicopedagogia**, São Paulo: INEP, v.12, n.26, p.9-15, set. 1993.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Tradução Manoel Gomes Coelho. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1973a. v.3.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Tradução Jaime Carvalho Coelho. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1973b. v.5.

SANTOS, Marcos Ferreira. A socialidade do texto em culturas orais. **Revista Ensino Religioso**, São Paulo, n.35, p.10-15, ago. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p.33-41.

SCHAEFFNER, A. **Origene des instruments de musique**. Paris: Mouton, 1958.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHERER, Cleudet de Assis; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Linguagem musical e desenvolvimento: uma proposta para a Educação Infantil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: COLE, 2009. p.1-8.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para a formação e atuação do professor não especialista. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16.; SEMINÁRIO “LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO INFANTIL”, 5., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: COLE, 2007. p.1-10.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 226 f. Tese (Doutorado Educação) Área de concentração – Educação, Conhecimento e Linguagem. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2005.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Tradução Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOKOLOV, A. N. Las sensaciones auditivas. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p.121-126.

STEFANI, Gino. **Para entender a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

TAFURI, Johannella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. **Anais....** Belém: ABEM, 2000. p.53- 65.

TAVARES, Isis Moura, CIT, Simone. **Linguagem da música**. Curitiba: IBPEX, 2008.

TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos de educação artística. In: LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alex N.; VIGOTSKY, Lev Semanovich e outros. **Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Estampa, 1977. p.123-153. .

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia prático: estudo folclórico musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1941.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginacion y el arte en la infância**. Madri, Espanha: Akal, 1982a.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamiento y palabra. In: **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1982b. p.287-348.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipiolla Neto e Solange Castro Afeche. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. El defecto y La compensacion. In: Fundamentos da defectologia. **Obras escogidas**. Tomo V Madrid: Visor, 1995b. p.11-40.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Crisis del primer año de vida. In: **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996. p.319-340.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formacion de la personalidad infantil. In: In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p.228-249.

ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: MIT Press, 1971. p.15-23.

ZHINKIN, N. I. El Lenguaje. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1969. p.276-307.

APÊNDICE

APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Musicalização e Desenvolvimento Infantil: um Estudo com Crianças de Três a Cinco Anos

Senhores Pais (ou responsáveis)

Meu nome é Cleudet de Assis Scherer, sou pedagoga e no momento estou cursando o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, UEM - desenvolvendo uma pesquisa acerca da contribuição da musicalização no desenvolvimento infantil. Espero que os resultados deste estudo contribuam para que os educadores possam saber mais sobre a importância da musicalização no desenvolvimento de crianças de três a cinco anos.

A pesquisa será realizada com alunos do nível III da Educação Infantil da Pré-escola Municipal de Campo Mourão. A pesquisa prevê a realização de um pré-teste que se constituirá em uma sondagem inicial e um pós-teste a ser realizado após o ensino sistematizado da música pela professora pesquisadora proponente da pesquisa. A realização da coleta de dados acontecerá nos meses de fevereiro a abril de 2009. A intervenção pedagógica ocorrerá por meio de aulas de musicalização, com duração de 45 minutos, duas vezes por semana, por um período de três meses. A coleta de dados se dará por meio de observações, registros de aulas, e representações gráficas dos alunos produzidas em atividades e um pós-teste após o período de trabalho sistematizado, para a posterior comparação dos conceitos apreendidos.

Para que esse estudo se torne viável solicito autorização para incluir seu filho no grupo de crianças participantes. Cabe destacar que a identidade dos participantes será integralmente preservada e ainda, que a autorização concedida poderá ser retirada em qualquer fase da pesquisa.

Contando com sua valiosa colaboração, antecipadamente agradeço e me coloco a disposição, para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente.

1. Professora Pesquisadora: Cleudet de Assis Scherer
Telefone: (44) 30162721 Celular (44) 84152481
Endereço: Av. Goioerê 2539 Ap.502 Email : cleudet@yahoo.com.br
2. Professora Pesquisadora da UEM: Dr^a Áurea Maria Paes Leme Goulart
Telefone : (44) 32631186

Eu, _____ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Prof^a Cleudet e com a Prof^a Áurea CONCORDO VOLUNTARIAMENTE que meu (minha) filho (a) _____ participe do mesmo. Data ____/____/ 2009.

_____ Assinatura do pai ou responsável.

Eu Cleudet de Assis Scherer declaro que forneci as informações referentes ao estudo aos pais (ou responsáveis) das crianças participantes. ____/____/2009.

_____ Cleudet de Assis Scherer.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar a coordenação do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, sala 01 – Bloco 010 – Campus Central- Fone (44) 3261-4444

ANEXOS

ANEXO A

HISTÓRIA SONORIZADA: O SÍTIO DA VOVÓ GUIDA

Vânia Ranucci Annunziato(2003)

Vovó Guida vivia num sítio.

Ela achava tudo ali muito silencioso e monótono. Não havia muitos animais. Ouviam-se apenas o gorjeio dos passarinhos (*) e o barulho das águas do riacho (*). Às vezes ouvia-se também o barulho do vento nas árvores (*). Tudo era muito tranquilo.

Vovó Guida, incomodada com aquela monotonia, resolveu comprar alguns animais. Comprou um boi que fazia (*), um cavalo (*), um carneiro (*), um cachorro (*), galos e galinhas (*), patinhos (*) e porquinhos (*). E foi aquela alegria. Daí por diante vovó Guida viveu feliz em seu sítio e todos os dias ela podia ouvir o alegre barulho da sua bicharada.

ANEXO B

HISTÓRIA: MONIQUE NO REINO DOS SONS

Maria do Rocio Pereira (1996)

Esta história é de uma menina que adora música e dança.

O nome dela é Monique, a curiosa menininha parada na frente do rio, começou a jogar pedrinhas e distraída pensava:

_ Como eu gostaria de saber de onde vem o som.

Quando olhou novamente para o rio, que surpresa: Oh! Que lindas ondas. Como Monique gostou da brincadeira! Pegou uma pedra maior e BUM! Caiu na água.

- Oh! A água ficou mais agitada, os círculos vão para todos os lugares, e saem bem do lugar onde caiu a pedrinha que eu joguei... Que legal!

- Olhe! Os círculos da pedrinha sumiram mais rápido que a pedra grande. – Dizia Monique para si mesma.

Monique continuou sua caminhada pensativa, sentindo o ar e o vento e de repente veio um pensamento: aí está o segredo do som, a pedra que eu joguei no rio é igual a batida que eu dei na corda do violão ou na pele do meu tambor, nestes corpos produzem-se movimentos que se transmitem ao ar do mesmo modo que partiram as ondas da água quando caiu a pedra. Monique é muito inteligente. E Monique começou a imaginar o movimento do ar pensando:

- O movimento do ar é invisível, mas é parecido com as ondas do rio. Ah! Que legal, são as ondas sonoras, que precisam de um certo tempo para se propagar, ainda que corram mais rápidas que as ondas da água.

Que bela descoberta eu fiz, eu acho que estou no caminho certo. O vento pode aumentar ou diminuir o raio de ação do som.

Depois de descobrir o som e sentir a vibração em sua pele, começou a perceber seu corpo, e foi assim que bem feliz tirou seus sapatos e sentiu a terra em seus pés.

Descobrimos que as pontas dos dedos podia tocar seus braços, suas mãos e todo seu corpo com amor. Mas vejam! De repente apareceu um duende que ensinou a Monique que o corpo pode se transformar em mesa, cadeira, como uma mágica. A mágica do corpo que fala. Monique ficou tão feliz que começou a criar mímicas e movimentos diversos com seu corpo, junto com seu amigo duende.

Depois de uma caminhada, Monique resolveu descansar embaixo de uma árvore e entrou num profundo sono.

Começou então a sonhar e vejam só seu sonho:

Lá está ela em uma caverna com um grupo de homens e mulheres na era pré-histórica, e reunidos depois de muitas descobertas como: a caça que lhes trouxe o alimento e as vestimentas, bem alegres com a descoberta do fogo. Lá estavam bebendo água, quando um companheiro com um vaso de barro, ao tomar água sem querer quebrou, produzindo um som. Todos curiosos, ficaram admirados. Assim, o companheiro ficou animado e foi repetindo o som, os que ouviam começaram a acompanhá-lo com ossos de animais, peles e sons guturais. A alegria foi tanta que os homens e mulheres da pré-história começaram a pular e dançar de alegria.

O seu sonho continuou e de dentro daquela caverna tão cheia de festa, de repente feliz estava lá na floresta em meio a natureza, ouvindo o som dos pássaros, das cachoeiras e todo o colorido do som, descobrindo as fontes sonoras.

ANEXO C

HISTÓRIA SONORIZADA “O PASSEIO DE JOÃOZINHO”

Moura; Boscardin; Zagonel (1989)

Era um domingo de sol e Joãozinho acordou com o canto dos passarinhos (*)¹. Antes de levantar-se, olhou para o relógio e ficou ouvindo o seu tique-taque (*). De repente, os sinos da igreja começaram a tocar (*) e Joãozinho saiu rapidamente da cama (*). Depois de escovar os dentes (*) e se vestir (*), foi para a cozinha tomar café (*). Em seguida, caminhou (*) até a oficina do papai, que terminava de construir um caminhãozinho de madeira para ele. Ficou muito alegre em poder ajudá-lo. Começou, então, a martelar (*), serrar (*) e lixar (*). O brinquedo já estava quase pronto quando o papai chegou com uma surpresa: uma buzina. Cuidadosamente ela foi instalada, e Joãozinho se pôs a buzinar (*) e imaginar o quanto seus amigos iriam gostar da novidade!

¹ Breve interrupção na história, onde as crianças fazem os sons apropriados.

ANEXO D

JOGOS DE COMANDO VERBAL

Jogo da barriguinha- balãozinho

Nilsa Zimmermann (1998)

Quando respiramos (ar para dentro) a barriga deve sair para fora, (sentir que o tórax e as costelas se expandem).

Em seguida soltar o ar devagarzinho, lentamente, assoprando na própria mão, para sentir o ar sair controladamente.

Encher novamente a barriguinha e assoprar como quem quer apagar uma vela sem querer que a chama morra... aos poucos a barriga se esvazia .

Outra vez, inspirar o ar e espirá-lo assim como um pneu furado (com som).

Vocês já observaram um bebê dormindo? A barriga dele sobe e desce à medida que ele respira. Vamos fazer como o bebê?

Inspirar, barriga para fora!

Soltar o ar devagar soando as vogais:

A.....E.....I.....O.....U.....

Jogo das ressonâncias

Nilsa Zimmermann (1998)

Com os lábios fechados, vamos pronunciar a letra M (repetir varias vezes). O som (a ressonância) deve ser contínua e regular, começando bem baixinho crescendo para o meio forte até chegar ao forte.

Jogo dos sons dos animais

Vamos subir e descer montanhas com a nossa voz, imitando a voz desses animais:

Glu – Zum – Miau – Piu – Mu – Me – Quá.

Jogo de imitação o caldeirão da bruxa

O professor é a bruxa e vai mexendo o caldeirão enquanto fala:

“ Tchica thica thica bum

Vou mexer meu caldeirão

Todo mundo vai virar...”

E diz então o nome de um animal e as crianças deverão imitar.

ANEXO E CANÇÕES FOLCLÓRICAS

A Chuva Cai

Autor: Mildred Adair

A chuva cai, pingue, pingue, pingue, pam,
Pingue, pingue, pingue, pam,
Pingue, pingue, pam,
A chuva cai, pingue, pingue, pam
Deus nos mostra amor.

A sementinha dorme lá no chão,
Dorme lá no chão,
Dorme lá no chão,
A sementinha dorme lá no chão,
Deus nos mostra amor.

A plantinha cresce grande e forte,
Cresce grande e forte,
Cresce grande e forte,
A plantinha cresce grande e forte,
Deus nos mostra amor.

O botãozinho abre num estalo,
Abre num estalo,
Abre num estalo,
O botãozinho abre num estalo,
Deus nos mostra amor.

Mestre André

Domínio Popular

Foi na loja do Mestre André qu'eu comprei uma campainha tim, tim,tim,tim,
Tim, uma campainha, tim,tim,tim,tim, uma campainha,
Ai olé, ai olé, foi na loja do Mestre André, ai olé, ai olé, foi na loja do Mestre André.

Foi na loja do Mestre André qu'eu comprei um tamborzinho bum,bum,bum,bum,
Bum, um tamborzinho, tim,tim,tim,tim, uma campainha,
Ai olé, ai olé, foi na loja do Mestre André, ai olé, ai olé, foi na loja do Mestre André.

Foi na loja do Mestre André qu'eu comprei um pandeirinho, chic,chic,,chic,chic,
Chic, um pandeirinho, bum,bum,bum,bum, tamborzinho, tim,tim,tim,tim,tim, uma
Campainha,
Ai olé, ai olé, foi na loja do Mestre André, ai olé, ai olé, foi na loja do Mestre André.

Bochecha

Domínio popular

Beatriz, olhou prá cá,
Beatriz, olhou prá lá,
Quando viu o Zé Bochecha
Começou a bochechar.
Bochecha, prr, prr,
Bochecha, prr, prr,
Bochecha, prr, prr,
Bochecha, prr, prr.

Ploc – Pipoca

Domínio popular

Uma pipoca puxa assunto na panela (pula)
Outra pipoca vem correndo responder (pula)
Então começa um tremendo falatório,
Que ninguém mais consegue entender
É um tal de ploc, plo, ploc, ploc, ploc,
Plo, ploc, ploc, ploc, plo, ploc, ploc, ploc (bis).

Cristo fez os peixes

Domínio popular

Cristo fez os peixes, para o rio e o mar,
Cristo fez os peixes pô-los a nadar,
Como brincam na água té o fundo vão,
Vejam como brincam sem cuidado eles estão.

Um é pequenino, outro que grandão,
Um é bem delgadinho, outro é gorduchão,
Como brincam na água, té o fundo vão,
Vejam como brincam sem cuidado eles estão.

Gostam de minhocas, migalhas de pão,
Fogem ligeirinho do seu tubarão,
Como brincam na água te o fundo vão,
Vejam como brincam sem cuidado eles estão.

Palminhas

Autor: Olga B. Polhmann

Palminhas, palminhas nós vamos bater, depois as mãozinhas prá trás esconder.

Bem forte, bem forte nós vamos bater, depois as mãozinhas prá trás esconder.
Bem leve, bem leve nós vamos bater, depois as mãozinhas prá trás esconder.
Em cima em baixo nós vamos bater, depois as mãozinhas prá trás esconder.
Lá, lá , lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá.

Garibaldi

Domínio popular

Garibaldi foi à missa num cavalo sem espora,
O cavalo tropeçou, Garibaldi saltou fora
Garibaldi foi à missa num cavalo alazão,
O cavalo tropeçou, Garibaldi foi pro chão.

Vai abóbora

Domínio popular

Vai abóbora vai melão, vai melão vai melancia
Vai jambo, Sinhá, vai jambo Sinhá, vai doce de cocadinha.
Quem quiser aprender a dançar vá na casa do Juquinha,
Ele pula, ele dança, ele faz requebradinho,
Ele pula, ele dança, ele faz requebradinho.

A voz dos animais

Autor: Nilsa Zimmermann

Foi Deus que fez os bichos sua voz vou imitar
E bem igual a eles bonito vou cantar.
O pato faz quá quá; a vaca faz mu mu,
A ovelha faz me mé, e o peru faz glu, glu, glu.

Foi Deus que fez os bichos sua voz vou imitar
E bem igual a eles bonito vou cantar.
O sapo faz quachar; o cachorro faz au au,
O galo co-ró-có-có, e o gato, miau, miau, miau.

Foi Deus que fez os bichos sua voz vou imitar
E bem igual a eles bonito vou cantar.
Pintinho faz piu, piu; burrinho faz hip, hip,
Angola faz tofrac; o cavalo, chip,chi.

Foi Deus que fez os bichos sua voz vou imitar
E bem igual a eles bonito vou cantar.
A mula faz ploc, ploc; o grilo faz cri,cri,
Uma ave diz arara e a outra bem-te-vi.

Foi Deus que fez os bichos sua voz vou imitar
E bem igual a eles bonito vou cantar.
Mosquito faz zim, zim; abelha faz zum, zum;
Muitas vezes eles picam, machucando meu bumbum.

Eu perdi o dó
Domínio popular

Eu perdi o **Dó** da minha viola da minha viola eu perdi o **Dó**.
Dormir é muito bom é muito bom, **dormir** é muito bom é muito bom.
É bom camarada, é bom camarada, é bom, é bom, é bom.

Eu perdi o **Ré** da minha viola da minha viola eu perdi o **Ré**.
Remar é muito bom é muito bom, **Remar** é muito bom é muito bom.
É bom camarada, é bom camarada, é bom, é bom, é bom.

Eu perdi o **Mi** da minha viola da minha viola eu perdi o **Mi**.
Mingau é muito bom é muito bom, **Mingau** é muito bom é muito bom.
É bom camarada, é bom camarada, é bom, é bom, é bom.

Eu perdi o **Fá** da minha viola da minha viola eu perdi o **Fá**.
Falar é muito bom é muito bom, **Falar** é muito bom é muito bom.
É bom camarada, é bom camarada, é bom, é bom, é bom.

Eu perdi o **Sol** da minha viola da minha viola eu perdi o **Sol**.
Sol e mar é muito bom é muito bom, **Sol e mar** é muito bom é muito bom.
É bom camarada, é bom camarada, é bom, é bom, é bom.

Eu perdi o **Lá** da minha viola da minha viola eu perdi o **Lá**.
Laranja é muito bom é muito bom, **Laranja** é muito bom é muito bom.
É bom camarada, é bom camarada, é bom, é bom, é bom.

Eu perdi o **Si** da minha viola da minha viola eu perdi o **Si**.
Silêncio é muito bom é muito bom, **Silêncio** é muito bom é muito bom.
É bom camarada, é bom camarada, é bom, é bom, é bom.

A Linda Rosa Juvenil
Domínio Popular

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil;
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre num solar, num solar, num solar;
Vivia alegre num solar, num solar.

Mas uma feiticeira má, muito má, muito má;

Mas uma feiticeira má, muito má.

Adormeceu a Rosa assim, bem assim, bem assim;
Adormeceu a Rosa assim, bem assim.

Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais;
Não há de acordar jamais, nunca mais.

O tempo correu ao redor, ao redor, ao redor;
O tempo correu ao redor, ao redor.

E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor;
E o mato cresceu ao redor, ao redor.

Um dia veio um lindo rei, lindo rei, lindo rei;
Um dia veio um lindo rei, lindo rei.

Que a bela Rosa despertou, despertou, despertou;
Que a bela Rosa despertou, despertou.

Digamos ao rei: muito bem, muito bem, muito bem,
Digamos ao rei: muito bem, muito bem!

Trá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá trá, lá, lá, trá, lá, lá, lá
Trá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá. Trá, lá, lá.

A CHUVA CAI

THE RAINDROPS FALL

Letra e Música:
Mildred Adair

Tradução: Dario Pires de Araújo

Alegre ♩ = 68

1

B $\flat$ Dm F B $\flat$ Dm F

A chu - va cai, pin - gue, pin - gue, pin - gue, pam,

4

F7/C F7 B $\flat$ B $\flat$ Dm F

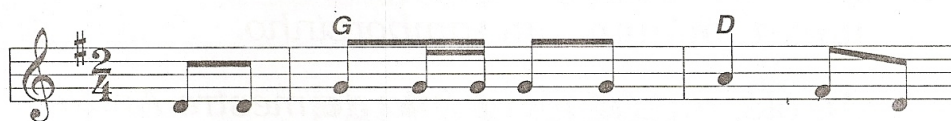
Pin - gue, pin - gue, pam, Pin - gue, pin - gue, pam. A chu - va cai, pin - gue,

7

B $\flat$ 6 Dm F F7/C F7 B $\flat$

pin - gue, pin - gue, pam, Deus nos mos - tra_a - mor! —

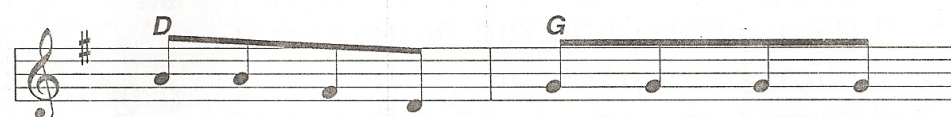
NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ



Foi na lo - ja do mes - tre An - dré que eu com -



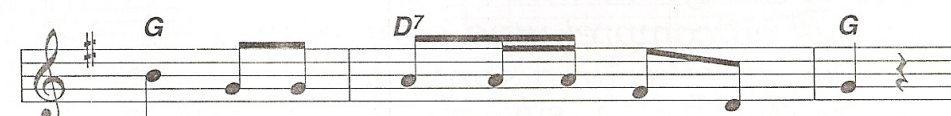
prei um tam - bor - zi - nho. Tum tum



tum, um tam - bor - zi - nho. Tum tum



tum, um tam - bor - zi - nho. Ai ó - lé, ai ó -



lé, foi na lo - ja do mes - tre An - dré.

Bochecha

Moderato popular

Be - a - triz o - lhou prá cá, Be - a - triz o - lhou prá

lá. Quan-do viu o Zé Bo - che - cha co - me - çou a bo - che -

char. Bo - che - cha, prrr prrr bo - che - cha, prrr,

prrr, bo - che - cha prrr, prrr, bo - che - cha, prrr, prrr.

Enchem a bochecha de ar e "estouram" com os dedinhos quando dizem "prrr".

Palma, palma, palma

Allegretto brasileira

Pal - ma, pal - ma, pal - ma, pé, pé, pé

ro - da, ro - da, ro - da ca - ran - guei - jo pei - xe é.



PLOC - PIPOCA

12

DATI ON
CARAZON

T1104

Beat 1.2 23

U - na pi - po - ca pu - re, as - sim - to na pa - ne - to (x) Ou - tra pi -
po - ca vem cor - ren - do res - pa - der (x) En - tão co - me - ça um tre - men - do fa - la -
to - rio, (x) Quem - guêra mais con - se - que en - ter - der é um tal de Ploc, plo -
ploc, ploc ploc, ploc ploc ploc, ploc ploc ploc ploc ploc é um tal de ploc, ploc, ploc

Uma pipoca muito gostosa

139

CRISTO FEZ OS PEIXES

Letra e Música:
Autor Desconhecido

Alegre $\text{♩} = 120$

1

1. Cris-to fez os pei-xes Pa-ra_o rio e_o mar. Cris-to fez os
2. Um é pe-que - ni - no, Ou-tro, que gran - dão! Um bem del-ga-

6

pei-xes, Po-los a na - dar. Co-mo brin-cam na_á-gua Té ao fun-do
di-nho, Ou-tro gor-du - chão!

12

vão: Ve-jam co-mo brin-cam Sem cui - da-do_c-les es - tão.

Garibaldi

Andantino brasileira

Ga - ri - bal - di foi à mis - sa num ca - va - lo sem es -
 Ga - ri - bal - di foi à mis - sa num ca - va - lo a - la -

po - ra, o ca - va - lo tro - pe - çou, Ga - ri - bal - di sal - tou fo - ra
 zão. O ca - va - lo tro - pe - - - - -

çou, Ga - ri - ba - di foi pro chão

Montados em cavalinhos de cabo de vassoura, galopam pela sala.

Vai abóbora

Allegretto brasileira

Vai a - bó - bo - ra, vai me - lã, vai me - lã, vai me - lan - ci - a. Vai

jam bo, Si - nhá, vai jam - bo, Si - nhá, vai do - ce de co - ca -

di - nha. Quem qui - ser a - pren - der a dan - çar vá à

ca - sa do Ju - qui - nha. E - le pu - la, e - le

dan - ça, e - le faz re - que - bra - di - nho.

Dança livre somente acompanhando a música.

A VOZ DOS ANIMAIS

Nilsa Zimmermann



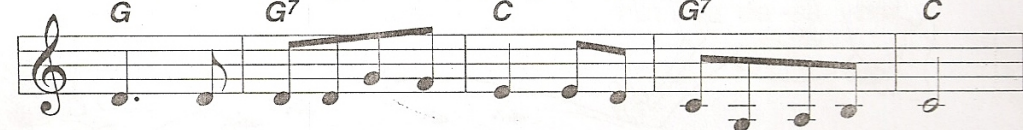
Foi Deus que fez os bi - chos sua voz vou i - mi -



tar E bem i - gual a e - les bo - ni - to vou can -



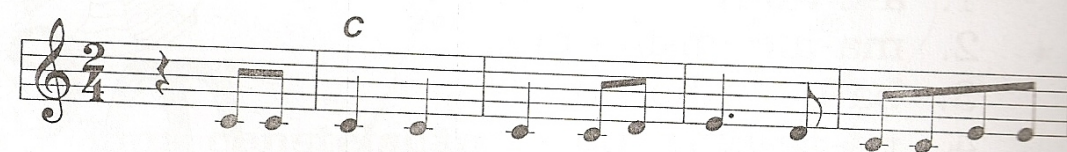
tar. O pa - to faz quá quá; a va - ca faz mu



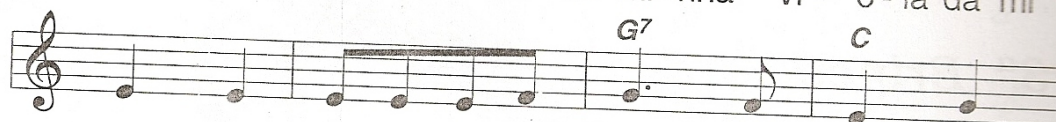
mu, a o - velha faz mé mé e o pe - ru faz glu glu glu.

V. 110

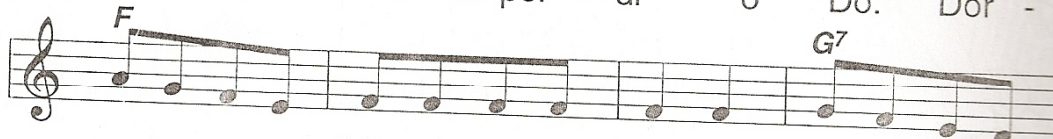
EU PERDI O DÓ



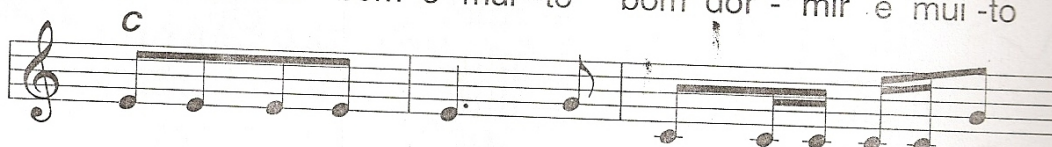
Eu per- di o Dó da mi-nha vi - o - la da mi -



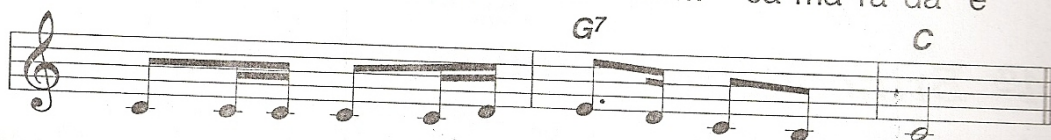
nha vi - o - la eu per - di o Dó. Dor -



mir é mui-to bom é mui-to bom dor - mir é mui-to



bom é mui-to bom. É bom ca-ma-ra-da é



bom ca-ma-ra - da é bom é bom é bom.

A LINDA ROSA JUVENIL

A lin - da Ro - sa ju - ve - nil,
ju - ve - nil, ju - ve - nil; a lin - da Ro - sa
ju - ve - nil, ju - ve - nil. A -
nil.