

## 1 INTRODUÇÃO

O modo pelo qual a criança estabelece a noção de si mesma e do mundo que a cerca tem sido tema de estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento científico. Sob o pretexto de compreender e conhecer os diversos aspectos que abrangem o desenvolvimento infantil, a educação se vale de tais estudos e teorias aprimorando-os e envolvendo-os no contexto educacional, sob esses diversos aspectos encontra-se o estudo do desenvolvimento musical na criança. Pode-se perceber um crescente interesse pelo cognitivo-musical da criança nas últimas décadas (SWANWICK, 2003; OLIVEIRA, 2008; ILARI, 2002; entre outros).

O desenvolvimento global da criança tem incentivado significativas análises nas metodologias utilizadas nos estudos realizados e provocando pertinentes retificações no âmbito educacional. Por conseguinte, tem reformulado a visão geral concernente o desenvolvimento infantil sob vários aspectos. A respeito disso, destacam-se importantes teóricos como Gardner (1994), Hargreaves (1996), Vygotsky (1984), Swanwick (2003). Porém, a teoria piagetiana do desenvolvimento infantil tem norteado muitos desses teóricos. Esta teoria de Piaget (1986), ainda nos dias de hoje, serve como divisa teórica para outros estudos sobre o processo formativo do conhecimento da criança, principalmente referente ao desenvolvimento musical infantil. Além disso, deve-se destacar as contribuições teóricas de Vygostisky em que é exposta a influência do meio sobre o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança, mais pormenorizadamente a zona de desenvolvimento proximal.

A Teoria Espiral de Keith Swanwick (1994) é considerada como sendo a contribuição mais consistente sobre o desenvolvimento cognitivo musical. Porém, nessa teoria apenas pode-se perceber os aspectos comportamentais ocasionados pelo desenvolvimento cognitivo, mas não mostra de maneira explícita o sistema processual do conhecimento infantil. Considera-se que a teoria do desenvolvimento infantil em Piaget tem a capacidade de elucidar o processo de desenvolvimento musical da criança a partir das aquisições cognitivas processuais do crescimento intelectual infantil.

O interesse nesse tema partiu de minhas observações sobre o uso da música nas práticas pedagógicas durante o meu percurso profissional como professora de Educação infantil, e também pela minha formação musical, ainda que básica, quando criança. Porém, o que de fato aguçou a minha curiosidade com relação à Educação musical, foi o curso de extensão oferecido pela Escola de Música desta Universidade, o qual considerava possível e

indispensável o professor da Educação Básica ter noções de música e conduzir aos alunos na sua formação musical e crítica.

Por esse motivo, considero relevante a educação musical na educação infantil, porque a despeito de como o conhecimento musical é visto pela maioria da sociedade, ou seja, como algo inatingível e conhecimento para poucos privilegiados, no entanto, “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.” (BRASIL, 1998. p. 48).

O presente trabalho, para explicar a influência que a música, exerce nas crianças da Educação Infantil, irá se apropriar de investigações das aprendizagens que definem a transição entre os dois primeiros níveis da supracitada Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003), a saber, *Materiais e Expressão*, que se adéquam relativamente ao primeiro e segundo estágio do desenvolvimento em Piaget: sensório-motor e pré-operacional, qual a influência dessas teorias no desenvolvimento cabal da criança e a até onde o professor pode interferir nesse processo.

Pretendeu-se com esse estudo responder as seguintes questões:

- De que maneira se dá a construção musical na criança em fase pré-escolar segundo a Teoria Espiral?
- O trabalho com a música nas escolas é, de fato, um meio de expressão e forma de conhecimento acessível?
- Qual a influência exercida pelo professor na aquisição musical das crianças de 3 a 6, a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal?

O tema tratado nesse estudo se destaca pelo seu constante desenvolvimento, trazendo nele um recorte que perpassa pelas principais teorias da educação fazendo aportes com a educação musical. Para a realização desse estudo, foi selecionada uma turma de oito crianças da Educação Infantil (Grupo 5) de uma escola regular de Salvador. Sabendo que as crianças dessa faixa etária compreendem o período pré-operacional, segundo a teoria de Piaget. Trata-se de um estudo especulativo sobre a influência que tem a música no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Esse estudo está estruturado em sete capítulos. O primeiro capítulo é a introdução, o segundo trata da influência da música no processo cognitivo da criança em fase pré-escolar, propriamente dito, e introduz os principais pontos desse estudo: a trajetória do ensino da música ao longo dos tempos e a importância desta na educação contemporânea. No terceiro capítulo, o desenvolvimento musical na criança é discutido com o intuito de buscar uma

fundamentação teórica que elucide o papel da música na vida escolar da criança de 3 a 6 anos. No quarto capítulo, o desenvolvimento cognitivo e musical da criança é discorrido à luz das teorias de Piaget e Swanwick. No quinto capítulo, procura-se relacionar a importância da música na Educação infantil e a formação musical do pedagogo, A descrição e análise da pesquisa de campo compõem o sexto capítulo e, ainda traz-se algumas sugestões para uma prática musical em sala de aula para os professores da Educação Infantil. Por fim, o último capítulo traz as considerações sobre a relevância do ensino da música na Educação Infantil.

Diante do exposto, pretendo no presente estudo, analisar a influência da música no processo cognitivo da criança em fase pré-escolar, ressaltando as contribuições que esse campo do conhecimento pode trazer para o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança nessa fase, visto que esta se encontra no auge do processo de desenvolvimento.

É nessa perspectiva que o estudo é conduzido, e considero que música deve ser compreendida como um discurso possível nas turmas da Educação Infantil e que o desenvolvimento de outros estudos nessa área são necessários no sentido de oferecer subsídios para a formação pedagógico-musical do professor da Educação Infantil, de maneira que haja maior preparo didático e metodológico para a integração da música na totalidade da vivência da criança. Tendo em vista essas questões, cabe a pergunta: a música influencia no desenvolvimento cognitivo da criança em fase pré-escolar? Com o objetivo de responder a essa pergunta, apresento esse estudo. Desse, fez parte pesquisa bibliográfica sobre o tema, estudo de caso realizado em instituição escolar da capital baiana, além de observação pessoal nos anos de prática docente na Educação Infantil.

## 2 A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO COGNITIVO DA CRIANÇA EM FASE PRÉ-ESCOLAR

Dentre os variados tipos de comunicação existentes, a música é sem dúvida um dos mecanismos mais significativos criado pela humanidade para se comunicar e, por seu intermédio, o ser humano pode ser capaz de também expressar suas emoções e sentimentos. Pesquisadores da música, como Swanwick (2003), Piaget (1986), Vigotsky (1984), dentre outros, afirmam que quando atrelada aos fatores cognitivos e sócio-afetivos essa forma de linguagem pode ganhar significados capazes de desenvolver a comunicação social entre seus pares.

A música sempre esteve vinculada à expressão artística e cultural de um povo. Na maioria das sociedades a música estava vinculada basicamente a rituais religiosos ou como parte de tratamentos terapêuticos, porém, em muitas ocasiões a música exercia significativa importância na educação e na formação do indivíduo e servia de auxiliar na construção da cidadania. Stahlschmidt (1999) faz uma exposição de algumas civilizações antigas que usavam música na educação de seus povos: o Egito, os chineses, Grécia, Roma, dentre outras civilizações. Pode-se perceber, no entanto, que a educação musical foi parte preponderante na formação moral, religiosa e social desses povos. No entanto, hoje estudos revelam que a música influencia não só os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos do indivíduo.

A Educação musical no Brasil, por muito tempo, foi ofertada por instituições religiosas. O que nos remete à importância dada à música na Idade Média, que era de cunho preponderantemente religioso. Foi sob essa forma que a música foi instituída de maneira formal na educação dos autóctones da *Terra Brasilis*, ou seja, com a finalidade de difundir a doutrina cristã entre os nativos. Desde então, a música tem exercido inúmeras funções para o povo brasileiro: música de divertimento, crítica, resistência, repressão, ensino, etc. A respeito disso e da relevância da Educação musical na atualidade, Stahlschmidt (1999, p. 52) afirma que:

[...] parece importante lembrar que o contato com a arte, exemplificada aqui pela arte musical, foi valorizado, por diferentes motivos, nas mais variadas culturas, e pode ser um importante meio de estimular a criatividade e crítica, pois, como salienta Rosa (1990), podemos estabelecer correlações entre a criatividade e a criação de diferentes formas de pensar ou entender o

mundo lançando um olhar crítico para o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, a arte pode possibilitar à criança a expressão de uma forma autônoma e livre, e se comunicar com os demais indivíduos.

Ao longo do tempo, mesmo com iniciativas individuais de escolas e instituições brasileiras interessadas na implantação da música em ambiente escolar, somente no ano de 2008, é que torna-se obrigatório por meio de Lei o ensino da música. Em agosto de 2008, por meio da Lei Federal 11.769/98, o ensino do conteúdo da música em todas as instituições de ensino do Território Nacional, com prazo para cumprimento, as Instituições de Ensino, o período de três anos para a adequação e adesão da música no currículo escolar, como segue abaixo:

**Art. 1º § 6º** A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo [Arte].” (NR) [...]

**Art. 3º** Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

**Art. 4º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

A música está inserida no cotidiano da criança muito antes do seu ingresso na escola, adquirindo por isso, um valor sociocultural importante e que deve ser levado em conta quando inserida no currículo escolar. O ensino da música pode ser capaz de ampliar no indivíduo o conhecimento de si mesmo, ou seja, de suas próprias emoções, entendendo que essa seja a “tarefa básica que toda escola deveria propor.” (COUTO & SANTOS, 2009, p. 110).

Fala-se constantemente sobre a relevância da música relacionada à formação social do indivíduo, porém, para esse estudo é importante ressaltar o papel que a música exerce para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Nesse caso, portanto, família é o principal vínculo de afetividade da criança, por isso pode-se dizer que os primeiros contatos musicais da criança sejam em casa com os pais.

No entanto, na escola a relação da criança com a música pode se tornar mais intensa no sentido de que o ensino favorecerá outras dimensões do intelecto infantil. Por esse motivo defende-se que a escola é o espaço fértil para o desenvolvimento integral da criança, a música deve ser utilizada não apenas como uma ferramenta auxiliar no aprendizado das primeiras letras e números, como também no desenvolvimento cognitivo, nas relações, etc.

O ensino da música na escola viria para quebrar com o estigma de que a música seria um dom especial dado a poucos, mas sim que está presente em vários aspectos da vivência da criança, por exemplo:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998. p.48).

Dessa forma, a música na escola não seria somente uma fonte de prazer (pensamento que já está arraigado na sociedade), mas também, uma possibilidade de abranger outros campos do conhecimento e formar cidadãos críticos dentro da sociedade e plenamente equilibrados.

Muitas discussões já foram feitas com relação à música e a educação escolar na escola e inúmeras são as dúvidas que permeiam sua didática. Entre elas pode-se destacar o seguinte questionamento: afinal é a música pela música ou um processo de musicalização das crianças? Fonterrada (2005, p. 10) defende que:

Este é um momento propício para levantar o que está por trás das atitudes tomadas em relação ao ensino de música nas escolas [...] de educação geral, para que se tenha clareza a respeito do valor que lhe é atribuído e do papel que representa na sociedade contemporânea, e entender os motivos da dificuldade de afirmação da área no Brasil, especialmente no que se refere à educação pública.

Na educação brasileira, a música se apresenta quase sempre de maneira mecânica e com o intuito de reforçar nas crianças o sentimento cívico ou impingir-lhes regras de condutas sociais previamente postas. A exemplo disso utiliza-se as cantigas escolares para formar a fila, para lavar as mãos, para o uso da lixeira e muitas outras “canções-regras”. Essa prática incorre no risco de tolher às crianças o desenvolvimento da sua criatividade, pois a despeito disso existe, apenas, mera reprodução sem real tomada de consciência do que seja o fazer musical.

Uma prática corrente na Educação Infantil que vem reforçar o uso da música de modo mecânico e tendo um caráter meramente imitativo, é a confecção aleatória de instrumentos musicais, os quais, por serem feitos de materiais inadequados, podem comprometer a real compreensão das “possibilidades e qualidades expressivas dos sons.” (BRASIL, 1998. p. 47). De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), o que se

pode constatar é a “dificuldade para integrar a linguagem musical ao contexto educacional”, comprometendo, assim, o resultado almejado pelo ensino musical nas escolas. (idem).

Pouco se percebe, portanto, nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, uma interligação entre a música e as outras áreas do conhecimento. E no âmbito educacional, a música perde sua principal característica que é de linguagem para construção de conhecimento e passa a ser apenas um instrumento reprodutor. Nesse sentido, defende-se uma prática musical para crianças na fase pré-escolar, não apenas da música pela música, mas com o intuito de favorecer o conhecimento crítico musical e fomentar o desenvolvimento cognitivo da criança.

### 3 EDUCAÇÃO MUSICAL OU MUSICALIZAÇÃO

Quando se refere à inserção da educação musical nas escolas muitas dúvidas pairam nas mentes de pais e professores sobre esse tema tão delicado, mas ao mesmo tempo, tão simples. Entende-se, portanto, que musicalização ou educação musical é um processo de construção do conhecimento musical, tendo como foco principal provocar o desenvolvimento dos gostos (da apreciação) musicais nas crianças ou, genericamente falando, torná-la musical. Sendo este processo um fator desencadeador da formação global do indivíduo, a Educação musical de ser apresentada à criança, assim com os outros âmbitos da educação, da maneira mais lúdica possível. Por isso, é correto afirmar que a ludicidade é o modo pelo qual deve conduzido o processo de musicalização, ou seja, com atividades que visam o desenvolvimento e aperfeiçoamento da imaginação, percepção auditiva, coordenação motora, memorização, socialização, dentre outras áreas do desenvolvimento infantil.

O processo de musicalização na sociedade não acontece de maneira metódica, mas se faz presente no cotidiano da criança através da indústria cultural, nas manifestações folclóricas e, principalmente, na tradição oral passada de pai para filhos. Em contrapartida, a musicalização nas escolas deve acontecer de forma sistemática e circunspecta, ou seja, visando a abrangência de todos os ângulos da formação da criança, tais como: sua capacidade criativa, sua expressividade e, sobretudo, sua criticidade.

Joly e Sanches (2001), a respeito da musicalização escolar e das impressões dos pais com relação a esse processo e a influência da música sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, afirmam que:

O processo de musicalização realmente tem contribuído positivamente para o desenvolvimento das crianças. Estas se tornaram mais tranquilas, mais organizadas, mais integradas no seu meio social e ampliaram o seu universo cultural por meio das canções e jogos musicais utilizados no decorrer das aulas. Essas crianças mostraram também um desenvolvimento significativo da imaginação, da capacidade de atenção e da coordenação motora. (JOLY E SANCHES, 2001, p.121).

Os primeiros contatos da criança com a música antecedem ao seu nascimento. Ainda no ventre da mãe, ela é capaz de sentir as vibrações sonoras maternas e a ouvir sons externos, ainda que não tão nitidamente. O ouvido do feto começa a se desenvolver a partir do 22º dia, depois de ser gerado, porém somente irá exercer real função a partir da 32ª semana, pois o

sistema auditivo estará preparado para funcionar. Ilari (2002) expõe que o útero materno não é um ambiente silencioso,

Mas, sim, um universo sonoro rico e único, que proporciona ao bebê uma grande mistura de sons externos e internos. [...] Os bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças em batimentos cardíacos e movimentos corporais quando a mesma música é tocada após o nascimento. (ILARI, 2002, p. 84).

Ilari (2002) ainda afirma ser a voz materna, dentre tantos sons ouvidos pelo feto, a sua preferida, ou seja, a que mais provoca reações intra-uterinas. Por isso, defende que as canções e a fala dirigidas ao bebê exercem relevante influência na comunicação e no vínculo afetivo com seus pais. Já no primeiro mês de vida, o bebê é capaz de reagir e reconhecer músicas que escutava ainda durante a vida intra-uterina. Portanto, quanto mais cedo a criança receber estímulos, maiores serão as condições de se desenvolver em relação à fala do que outra criança que recebeu pouco estímulo, por exemplo. Os primeiros contatos físicos, emotivos e auditivos são fundamentais para o desenvolvimento do bebê, pois alguns estudos revelam que a criança ao nascer parece ser sensível às diversas “propriedades do som, como altura e intensidade.” (BROOCK, 2009, p.21).

Ilari (2002), em seu estudo sobre a percepção e cognição musical de bebês, expõe diversas pesquisas que ratificam que o bebê tem uma inteligência musical acurada, mostrando-o como um “ouvinte sofisticado”. A autora afirma que observações feitas em bebês a partir de 6 meses revelaram que sua percepção de alturas musicais e contornos melódicos, revelam que os bebês “processam informação sobre altura musical baseando-se no contorno melódico ou no sobe-e-desce das notas.” Dos 6 meses aos 2 anos de idade o bebê tem preferência a sons agudos, portanto, a forma como a mãe fala com o bebê vem carregada de significados afetivos e um grande contribuinte para o desenvolvimento da comunicação entre os pais e o bebê.

Os últimos anos vêm registrando um crescente interesse entre as diversas áreas da ciência como a psicologia, a neurociência e a educação em todos os seus campos de atuação, em estudar a função que a música exerce na mente e no corpo humano. A neurociência em estudos interdisciplinares com outros ramos da ciência vem realizando um estudo em que comprovou que a relação cérebro-música não consiste apenas no âmbito da neuropsicologia, mas também pelo fato de estar intimamente ligada ao campo da arte e com toda carga simbólica que lhe é própria. “O fazer musical encerra e integra as funções do sentir, do

processar, do perceber em estruturas ou em uma estética de comunicação que é por si só, forma e conteúdo, corpo e espírito, mensageiro e mensagem.” (MUSZKAT *et al*, 2000, p. 71).

O cérebro comanda todas as funções do nosso corpo, controla nossas emoções e sentimentos. Então, podemos dizer que esse órgão vital é responsável pelo desenvolvimento físico, pela aprendizagem e também pela cognição. Estudos neurocientíficos revelam que o desenvolvimento cerebral se divide em quatro estágios:

1. Durante a fase fetal, em que as células se formam e determinam a estrutura básica do cérebro;
2. Ocorre logo após o nascimento, quando o cérebro começa a fazer trilhões de ligações sinápticas e estabelece “mapas cerebrais”
3. Compreende dos 4 aos 10 anos, em que o cérebro capta e organiza novas informações;
4. Ocorre após os 10 anos de idade, o cérebro memoriza e aprende novas informações, mas também ainda poderá sofrer mudanças físicas e reagir positivamente a elas. (KOTULAK, 1997 apud ILARI, 2003, p. 8).

O cérebro é dividido em duas partes ou hemisférios: o direito e o esquerdo. Cada hemisfério é subdividido em diversas outras partes, as quais exercem diferentes funções. Porém, neurocientistas descobriram que o aprendizado musical envolve ambos os hemisférios cerebrais, uma vez que para tal aprendizado aconteça se faz necessário que outras funções cerebrais atuem conjuntamente. (ILARI, 2003, p. 9).

Segundo a mesma autora, as ações, emoções e sentimentos humanos são coordenados através de funções cerebrais, conforme são citados abaixo, o cérebro é quem controla sistemas neuronais importantes como a atenção, linguagem, orientação espacial, entre outros:

- 1) *Sistema de controle da atenção* – responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro. É esse controle que mantém a criança concentrada, permitindo que dê atenção exclusiva a uma determinada tarefa e ignore as distrações.
- 2) *Sistema da memória* – responsável pelo armazenamento de informações, é importantíssimo no aprendizado de qualquer disciplina. Devido ao fato de a música ser uma arte temporal (isto é, que existe num determinado tempo e espaço), o sistema da memória tem uma importância fundamental para a educação musical.
- 3) *Sistema da linguagem* – responsável pela detecção dos diferentes sons de uma língua, pela habilidade de compreender, lembrar e utilizar um vocabulário novo, pela capacidade de expressão de pensamentos na forma da fala ou escrita, e pelo ritmo de compreensão com que o indivíduo atende às explicações e instruções verbais.
- 4) *Sistema de orientação espacial* – responsável pela capacitação do indivíduo para lidar ou criar informações organizadas em *Gestalt*, em padrões visuais ou em configurações específicas. A orientação espacial nos

permite perceber que várias partes se encaixam em um todo, como num quebra-cabeça.

5) *Sistema de ordenação seqüencial* – responsável pela capacitação do indivíduo para lidar com as cadeias de informação que têm uma ordem ou seqüência. No caso da música, é esse sistema que permite ao aluno compreender o conceito de escalas e seqüência musical.

6) *Sistema motor* – responsável pelas conexões entre o cérebro e os diversos músculos do corpo humano. Por exemplo, o sistema motor possibilita que uma determinada criança toque violino ou pratique um esporte.

7) *Sistema do pensamento superior* – responsável pelo raciocínio lógico, pela resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, pela compreensão de como e onde as regras são aplicadas e válidas, e pela percepção do ponto central de uma idéia complexa.

8) *Sistema do pensamento social* – responsável pela capacidade de interagir através de relações interpessoais e de pertencimento em um grupo. Na educação musical, é o sistema de pensamento social que permite que as crianças façam música de câmara ou cantem juntas em um coral. (ILARI, 2003, p. 10).

Com relação ao que pode ser percebido na atividade cerebral através de neuroimagens quando a criança ouve uma música, Muszkat *et al* (2000) faz referência a estudos realizados por vários neurocientistas e revela que:

Em tarefas de discriminação tímbrica, havia maior ativação de áreas frontais e temporais do hemisfério não dominante. Lauter *et al.* confirmaram a organização tonotópica do córtex auditivo com ativação anterior e lateral para sons graves e médio e posterior para sons agudos. Zatorre *et al.* observaram que a audição melódica passiva envolvia, principalmente, regiões temporais do hemisfério direito, enquanto em provas mais ativas, que exigiam memória tonal, havia ativação de áreas frontais do hemisfério cerebral direito. Platel *et al.*, em trabalho mais recente, estudaram a ativação de diferentes áreas cerebrais durante provas que envolviam alguns parâmetros psicoacústicos da música, a dizer: identificação de mudanças de altura, regularidade rítmica, familiaridade melódica, identificação de mudança tímbrica. Nas provas envolvendo familiaridade, havia maior ativação do giro temporal esquerdo e do giro frontal esquerdo. O reconhecimento tímbrico ativava o giro frontal superior e o giro póscentral direitos, enquanto as provas rítmicas envolviam áreas frontais inferiores e a ínsula do hemisfério esquerdo (dominante). Interessante também foi o fato de terem observado ativações de regiões occipitais, durante tarefa envolvendo o reconhecimento das alturas sonoras, sugerindo existir um recrutamento de áreas envolvidas nos processamentos das imagens como uma estratégia visual para a decodificação das alturas dos sons. (MUSZKAT *et al.*, 2000, p. 72).

O cérebro, sob a influência da música, como percebemos na citação acima, fica quase que completamente envolvido em codificar e decodificar o som por ela produzido, e percebemos, por exemplo, que devido a música não ocupar um espaço determinado no cérebro ela ocupa, portanto áreas responsáveis por outras cognições. A partir daí, podemos

dizer que o estudo da música ou a musicalização seja capaz de auxiliar ou, até mesmo, interferir positivamente no desempenho do processo cognitivo.

Desta forma, Winnicott (1975) afirma que as canções de ninar exercem um importante papel no desenvolvimento do bebê. As mães, intuitivamente, se utilizam desse recurso para acalmar e acalantar a criança. No período em que o desenvolvimento cognitivo e, principalmente afetivo da criança está em plena formação, as canções de ninar são de muita importância, além de servirem como estímulo para o sono ainda é utilizada como entretenimento e pode estabelecer um elo afetivo entre as “figuras parentais.” (WINNICOTT, 1975; 1993 apud STAHLSCHMIDT *et al*, 2009, p. 16-17).

É por meio de canções, brincadeiras e jogos pertencentes à cultura infantil que a criança é capaz de construir-se e estabelecer relações com os outros. As tradições orais são o veículo de comunicação entre esses elementos culturais e a criança. De acordo com Sloboda (apud MOURA, 2007, [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br) Acesso em 20/06/2011). “[...] as crianças simplesmente adquirem o conhecimento através de suas experiências diárias. Conseqüentemente, tal conhecimento tende a ser universal em uma cultura, e constitui a base sobre a qual as habilidades mais específicas serão construídas”.

### 3.2 A CULTURA MUSICAL INFANTIL

Existem múltiplos recursos para que o processo cognitivo musical da criança seja desenvolvido, porém, o que deve ter em mente, é que a criança tem a capacidade de se relacionar intuitivamente com a música. Quando a criança canta, bate palmas, balança o corpo, bate os pés no ritmo da música, pode-se entender que já exista uma comunicação entre a criança e a música ou, como afirma Brito (2003), a criança se “transforma em som”. Por isso, considera-se válido dizer que é através de brincadeiras e jogos que a criança constrói seu aprendizado, conforme afirma o professor Antônio Bahia em seu texto publicado na internet:

É através dos jogos e brincadeiras que a criança começa a descobrir o mundo, explorando e se relacionando, ela constrói e socializa o conhecimento, na troca de experiências com outras crianças, permitindo que tarefas e habilidades possam ser executadas de maneira independente, ou mesmo com a ajuda dos colegas caracterizando assim zonas de desenvolvimento proximal, a partir dessas atividades lúdicas. Tal afirmativa ganha reforço em Kishimoto (1984) quando afirma que: “Vygotsky (1988) deixa claro que, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de

desenvolvimento proximal. Ao prover uma situação imaginativa, por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza regras sociais.” (BAHIA, 2007, <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-musica-e-o-jogo-no-jogo-da-aprendizagem> acesso em 03/02/2012)

Diante disso, pode-se dizer que a música tem o poder de estabelecer relações entre as muitas identidades do indivíduo e pode influenciar na sua formação, no que se refere à identidade pessoal e na identidade social, além de interferir no desenvolvimento do convívio sócio-cultural da criança.

Entendendo-se a cultura infantil como a experiência, as descobertas, o fazer da crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interações com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança – teremos que buscar a compreensão da música da cultura infantil dentro deste mesmo contexto, como parte que é de um mesmo corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensão da vida na sua complementaridade e inteireza. (HORTÉLIO, 1977 apud BRITO, 2003, p.95).

É importante perceber que as crianças fazem parte em uma rede cultural que abrange uma diversidade musical muito abrangente. Desde a mais tenra infância, as experiências musicais das crianças são estimuladas, sobretudo, pela vivência musical da família, seguidamente vem a música vivenciada na escola ou compartilhada pelos colegas, e até mesmo as veiculadas pela mídia. Todos esses gêneros musicais exercem um grande influência na formação de valores e preferências musicais na criança.

De acordo com Ilari (2002), as músicas para crianças são separadas em dois tipos: canções de ninar e canções de brincar, o que as distingue é seu andamento. Enquanto a primeira é cantada de forma lenta, com a intenção de acalmar a criança e lhe estimular o sono, a segunda é usada, de forma geral, cantadas mais rápidas, sugerem movimentos e servem para estimular brincadeiras, trabalhando a percepção auditiva, a coordenação motora, a sociabilidade e a linguagem da criança.

Detalhando melhor as canções de brincar e a importância que as mesma exercem nos estágios do desenvolvimento infantil, podemos defini-las da seguinte forma:

- ACALANTO – Canções cantadas às crianças, sobretudo quando bebês, para fazê-las dormir ou acalmá-las.
- PARLENDAS - São brincadeiras rítmicas com rima e sem música, por exemplo a parlenda “Hoje é domingo, pede cachimbo ...”

- BRINCOS – São, de forma geral, cantados tendo, porém poucos sons e envolvem também movimentos corporais, por exemplo cavalinho, balanço, dentre outros.
- BRINCADEIRAS DE RODA- de acordo com o RCNEI (1998), são músicas advindas de várias culturas, principalmente da lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa. Essa modalidade de brincadeira infantil mescla poesia, música e dança.

De acordo com o RCNEI (1998), essas modalidades de canções, citadas acima, são pertinentes à cultura infantil, estando inseridas nos jogos e brinquedos musicais. A mesmas, portanto se constituem das “legítima expressões da infância”. Hortélio (1977) citada por Brito (2003, p. 95) afirma que:

Os brinquedos com música fazem parte da vida da criança desde muito cedo. Aos acalanto e brincos da mais tenra infância, de iniciativa materna, seguem-se as lengalengas e parlendas, onde os primeiros gestos da melódica infantil se insinuam a par com o elemento rítmico da palavra. E, aos poucos, vão chegando os brinquedos cantados, cuja ação, com suas variadas qualidades de movimento, talha uma música de caráter e perfil diferenciados. Finalmente, surgem as rodas de verso, verdadeiros ritos de passagem em que o conteúdo poético, a atmosfera própria e a movimentação, mesmo guardando dimensões da infância, apontam, cada vez mais, a expressividade da nova etapa a ser vivida. [...].

Nesse sentido, é pertinente afirmar que o universo musical infantil é vastíssimo, pois as crianças cantam, dançam, vêm e, sobretudo, brincam com a música. Por isso, o educador deve levar consigo a seguinte indagação, as quais poderão norteá-lo em sua prática pedagógica: que conhecimentos musicais elas levam para a sala de aula? De que forma suas vivências musicais se tornam objeto de criação musical?

Pode-se, portanto, afirmar que em todas as definições musicais citadas acima, o elemento cultural é facilmente percebido. Ao permitir que a criança se aproprie dessas canções, estamos possibilitando que ela se insira no universo da cultura que a cerca e interaja com o mundo construindo sua própria identidade. Diante disso, considera-se que a musicalização tem a capacidade de otimizar também o desenvolvimento de outras funções cerebrais. E, por isso, compreende-se que o ensino sistemático da música nas escolas poderá influenciar no desenvolvimento de outras habilidades cognitivas que também são inerentes do ser humano.

#### 4 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MUSICAL DA CRIANÇA EM PIAGET E SWANWICK

A partir da promulgação da Lei 11.769 de agosto de 2008, citada anteriormente, torna-se necessário refletir sobre a possibilidade de aproximação entre a concepção dos aspectos pautados em teorias do desenvolvimento e aprendizado musical propostas por Keith Swanwick (2004), com a concepção do desenvolvimento cognitivo e os processos evolutivos do pensamento humano, teoria fundamentada nos aportes teóricos Jean Piaget. Entendemos que a pertinência desse assunto se dá pela necessidade de discutir a atuação do professor da educação infantil em relação ao uso do conteúdo música nas escolas. Como defende os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil: “O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais.” (BRASIL, 1998, p. 49).

Abaixo, segue a correspondência entre os estágios de formação musical de Swanwick e os aspectos figurativos e operativos do pensamento, presentes na teoria da Equilibração de Piaget. Para que seja feita uma abordagem musical significativa e consistente é preciso, como foi dito anteriormente, levar em conta as fases do desenvolvimento da criança, a maneira como percebe, sente e pensa o mundo que a cerca e a si mesma. Goulart (1987) comentando Piaget destaca que o desenvolvimento cognitivo abrange quatro estágios:

- Estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) – na primeira fase desse estágio, a criança adquire o conhecimento do mundo que a cerca por meio de percepções e movimentos primários que paulatinamente vão se tornando mais complexos até que ela atinja o ápice do desenvolvimento desse estágio capacitando-se para a *passagem* do próximo estágio.
- Estágio pré-operacional (2 a 7 anos), o que demarca esse período é o surgimento da função simbólica, ou seja, quando a criança, inicia construção da linguagem. Acarretando, portanto, mudanças importantes no que diz respeito aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança.
- Estágio das operações concretas (7 a 12 anos), fase em que a criança passa a estabelecer relações mais estreitas com o outro e coadunar-se a diferentes pontos de vistas. Sendo nesse período também construída a noção da reversibilidade.

- Estágio das operações formais, que corresponde adolescência (dos 12 anos em diante), fase em que o senso crítico da criança começa a ser desenvolvido e a mesma é capaz de construir argumentos lógico-formais cada vez mais complexos.

Cada estágio determina um período do desenvolvimento como um todo, a partir daí a criança é capaz de construir determinadas estruturas cognitivas. Ainda segundo Piaget, cada novo estágio se diferencia um do outro através do comportamento por meio do qual a criança dá mostras de que já dispõe de novos esquemas, dominando ações diferentes das que já foram aprendidas nas fases anteriores. (PIAGET, 1970, s/d).

Em analogia a essa teoria de Piaget, Swanwick juntamente com Tillman (1986), “descobriram” que o conhecimento dos alunos se dava através de estágios de desenvolvimento. Essa conclusão se deu a partir de uma pesquisa que se constituiu da análise de 745 composições recolhidas ao longo de 4 anos, de um universo de 48 estudantes na faixa entre os 3 e os 14 anos. Essas crianças, alunas de três escolas em Londres, eram procedentes de diferentes grupos étnicos e culturais (crianças de origens asiáticas, antilhanas, africanas e sul e norte européias). Convém, portanto enfatizar que esse estudo utilizou a metodologia chamada 'oficinas de música', que priorizava uma visão de linha 'criativa' do ensino musical. (FOTERRADA, 2005).

Swanwick (2003), que atuava como professor de música de escolas londrinas, aprimorou os estudos partindo da premissa de que o aprendizado musical, deve obedecer etapas sucessivas, consoantes com o nível de amadurecimento psicológico do indivíduo. Seu embasamento teórico estava centrado nos recentes estudos da psicologia do desenvolvimento e na psicologia social e se apoiava na teoria do desenvolvimento da criança de Piaget.

A partir dessa pesquisa realizada, Swanwick (2003) organizou as composições segundo o nível de desenvolvimento musical demonstrado através do uso dos materiais musicais, o que resultou na 'Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical'. Para representá-la, elaborou um gráfico em forma de espiral demonstrando, através dele, os níveis de desenvolvimento, relacionados com a idade das crianças estudadas. (Swanwick, 2003)

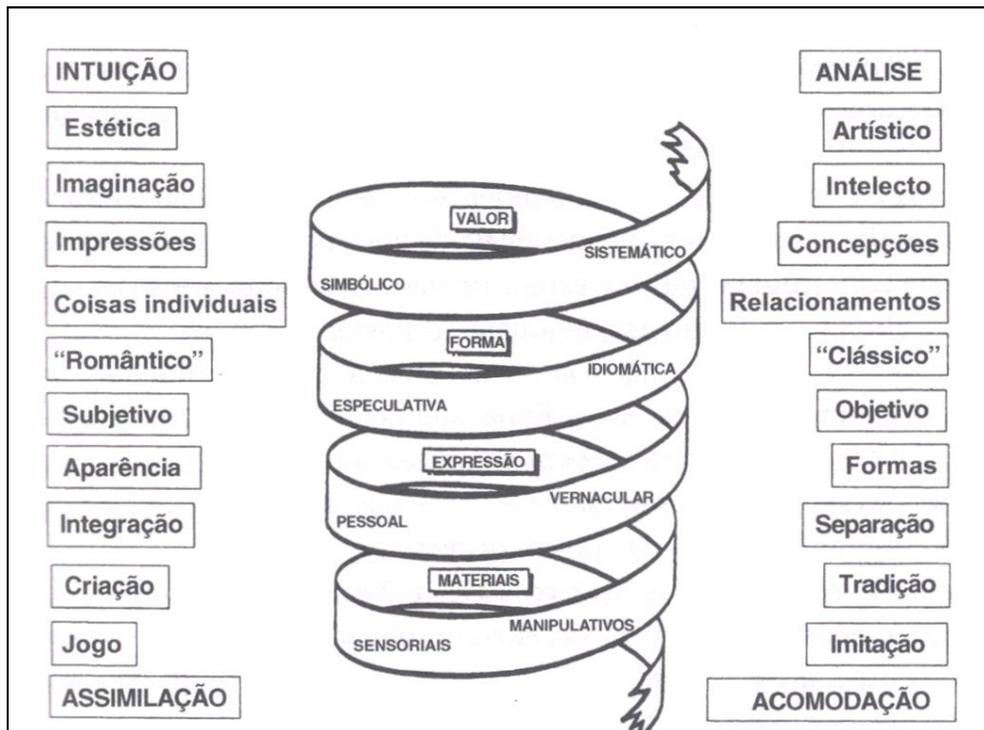


Figura 1 - Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1994, p. 87; trad. Fonterrada, 2005).

A primeira dimensão da espiral diz respeito à fase *material*, a qual foi dividida em dois níveis: o *sensorial* e o *manipulativo* e corresponde a crianças de 0 a 4 anos de idade. A segunda dimensão, portanto é a da *expressão*, que compreende crianças na faixa etária dos 5 aos 9 anos. A terceira dimensão na espiral corresponde à *forma*, esta foi dividida em dois segmentos: o *especulativo* e o *idiomático*, e diz respeito às crianças de 10 a 15 anos. A quarta e última dimensão, a do *valor*, subdividida em: *simbólico* e *sistemático*, conferidos às crianças a partir de 15 anos.

Dessas dimensões da espiral desenvolvimento musical, iremos enfatizar mais os dois primeiros estágios do desenvolvimento em Piaget e as duas primeiras etapas do desenvolvimento musical de Swanwick e as suas subdivisões. Abordando primeiramente, o primeiro estágio, o *Material*, podemos dizer que designa-se da consciência e do domínio que a criança desenvolve sobre os materiais sonoros, sendo estes facilmente notados a partir da diferenciação de timbres, níveis de intensidades, alturas, durações e também porque a criança, nessa fase é capaz desenvolver o controle técnico sobre instrumentos e vozes.

Beyer (1999), comentando Piaget, sobre a primeira fase do desenvolvimento da criança, afirma :

O corpo e a mente são, portanto, partes indissociáveis na cognição humana. A ação motora do bebê é um saber corporal, e à medida que estes esquemas vão se ampliando em redes coordenadas cada vez mais amplas, e concomitantes ao desenvolvimento da abstração reflexiva nesta criança, o “saber fazer” vai abrindo espaço gradativamente ao “saber conceptual. (BEYER, 1999. p. 14).

De acordo com Piaget e Inhelder (1986), o primeiro estágio denomina-se sensório-motor devido à ausência de função simbólica, “[...] o bebê ainda não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles.” (PIAGET E INHLEDER (1986) apud PALANGANA, 2001. p. 24).

Essas construções são balizadas pela coordenação sensório-motora das ações, sem que haja intervenção no aspecto representativo ou no pensamento consciente da criança. As atividades cognitivas que ocorrem nesse estágio fundamentam-se, especialmente, na experiência através dos significados em que a interação com o meio venha existir. Como nesse período a linguagem ainda não foi adquirida, o infante fica limitado às experiências imediatas e, dessa forma, observam e percebem os eventos sem, contudo, conseguir categorizá-los.

Sendo assim, a experiência imediata ao longo desse estágio, segundo Piaget e Inhelder (1986), comprova que não há nada entre a criança e o meio. Isso acontece devido à sua organização mental, que ainda se acha em condição bruta, de forma que, o que é aprendido e a maneira como é feito permanece como uma experiência contínua tão vívida como qualquer primeira experiência.

Nessa fase, o indivíduo reproduz ou responde às impressões do som. Todo desenvolvimento musical, nesse primeiro estágio se resume na aquisição e organização das informações musicais e a representação estática dos conceitos. A criança interfere, ou melhor, não age sobre o real no intuito de modificá-lo. Dessa mesma forma, para Piaget, na teoria da equilibração, a criança, por meio dos aspectos figurais adquire o domínio sobre o objeto, realizando uma organização estrutural e se adaptando para novas informações ou conhecimentos que se seguirão. Enquanto isso, a ação da criança sobre o objeto é uma representação estática do real.

Dessa dimensão, Swanwick (2003) destaca duas subdivisões sendo a primeira delas a *sensorial* em que o aprendente pode manifestar-se por meio da satisfação que o som traz em si mesmo, sendo capaz de distinguir conceituações sonoro-musicais, como o timbre, dinâmica

musical (demarcada por dois extremos: o forte e o fraco). Nesta fase a criança tem uma organização musical notadamente espontânea, atonal, desestruturada e sem expressividade.

A segunda dimensão, denominada de *manipulativa*, a criança exprime-se através do prazer do manuseio e domínio dos instrumentos ou outras fontes sonoras, concentrando-se nas técnicas da produção harmônica de sons vocais ou instrumentais. Os instrumentos musicais e suas diversas formas, nessa fase, segundo Swanwick (2003) permitem à criança o manuseio a partir de diferentes maneiras, sempre se utilizando da técnica musical que a medida do tempo vai adquirindo. Enquanto na fase anterior, a criança não tinha domínio sobre a composição, nesse estágio, já começam a ser percebidos certo controle nesse ponto, apresentando inclusive uma pulsação definidamente mais regular.

A segunda fase da Espiral do Desenvolvimento é denominada Expressão, nela a criança, já com os conceitos musicais devidamente adaptados e organizados, é capaz de explorar habilidades que estão além das propriedades do som, por exemplo, as mudanças de andamento e dinâmica. (REIS e OLIVIEIRA, 2011, p. 3). Nesse estágio, Swanwick (1986) afirma que o indivíduo deixa de representar o real e passa a explorá-lo e dar sua impressão e expressão pessoal, ressaltando, portanto, seus aspectos idiossincráticos e espontâneos.

Aos poucos ocorre um maior domínio com relação melódica. Ainda que sem um controle preciso da afinação, mas já com retenção de desenhos melódicos e de momentos significativos das canções. [...] A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um “arquivo” de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que inventa. Ela é uma excelente improvisadora, “cantando histórias”, misturando ideias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando etc. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções. (BRASIL, 1998, p. 52).

O segundo estágio do desenvolvimento cognitivo, chamado de pré-operatório ou pensamento intuitivo, é essencial no processo de desenvolvimento infantil. Mesmo que ainda não consiga realizar operações complexas, a criança já se mostra capaz de usar a inteligência e o pensamento. O principal avanço desse estágio em relação ao que lhe precede é o desenvolvimento da competência simbólica estabelecida em formas distintas: a linguagem, o jogo simbólico e a imitação postergada. (PIAGET E INHLEDER, 1986).

Desta forma, a criança não depende mais unicamente das sensações e de seus movimentos. Ela dispõe de esquemas e de conhecimentos interiorizados, também chamados de esquemas representativos, podendo, desta forma, distinguir um significante (imagem,

palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. (PÁDUA, 2009).

Nesse segundo estágio, a criança já é capaz de conceber as suas experiências e a sua realidade, por meio de diversos significantes: jogo, desenho, linguagem, imagem e pensamento, animismo, realismo e finalismo. Para Piaget (1970), o jogo mais importante é a imitação, que só acontece nessa fase, nele predomina a assimilação, podemos dar exemplo do jogo de faz-de-conta, as crianças imitam os pais, brincam de *escola*, brincam de *médico*, entre outras imitações.

Se a criança quando joga está organizando e conhecendo o mundo, por outro lado, o jogo também funciona como "terapia" na liberação das suas "angústias". Os jogos favorecem o comando das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, promovendo a auto-expressão. No jogo simbólico, por exemplo, quando a criança assimila o modelo ao seu "eu", predomina a assimilação, enquanto que na imitação, onde a criança ajusta sua ação a modelos externos, predomina a acomodação.

Nesse segundo período, os aspectos culturais tomam maior relevância e a criança "torna-se capaz de estabelecer um diálogo com esses padrões musicais". (REIS e OLIVEIRA, 2011). A partir daí, faz-se necessário compreender que, de acordo com a teoria piagetiana, um estágio é capaz de comportar dentro de si outro estágio, ou seja, os aspectos figurativos vão sendo gradativamente suplantado pelos aspectos operativos a medida que a criança adquire novas informações e passa interagir com o objeto. Podemos dizer, portanto, que a função do segundo estágio é conter as informações do primeiro e ultrapassá-los.

O estágio denominado Forma, é o terceiro estágio do desenvolvimento musical, em relação à teoria de Piaget ele pode ser relacionado aos aspectos operativos do pensamento. Nessa fase, a criança tem maior domínio com as propriedades do som e da sua expressividade e "predominam regulações mais complexas das relações parte-todo". (REIS e OLIVEIRA, 2011). Beyer (1999) comentando esse estágio do desenvolvimento musical em relação à fase operativa de Piaget, afirma que:

A música privilegia a organização de totalidade e, para se gerar um significado, parte-se do todo para as pequenas unidades. Em contrapartida, a linguagem verbal – especialmente no mundo ocidental – parece seguir uma construção dos significados verbais a partir de pequenas partículas (fonemas,

sílabas, palavras), para, então chegar à construção de uma totalidade. (BEYER, 1999, p.18).

É a partir daí que se torna mais perceptível o avanço de um estágio em relação ao outro, pois a criança se apropria com mais substância os conceitos semióticos da linguagem e da música, manifestando-se “a dedução e a modificação do objeto como resultantes de um processo interno, pertencente ao sujeito”, conforme afirmam Reis e Oliveira (2011). Com relação à música, existe uma segurança maior das técnicas adquiridas um cuidado com relação à coerência musical. Nessa fase a criança é capaz de estabelecer relações entre as músicas ouvidas e formular ideias contrastantes em relação aos sons. A criança adquire uma identidade musical um maior controle das técnicas vocais.

O quarto e último estágio da espiral do desenvolvimento musical de Swanwick, denominado Valor, faz relação às duas últimas etapas do desenvolvimento cognitivo de Piaget – estágio das operações concretas e estágio das operações formais. Desse ponto podemos perceber na criança um grande avanço no senso crítico e na valoração. Segundo Swanwick (2003), é nessa fase que a criança alcança a maior possibilidade de compreender e interagir com o discurso musical.

A partir da Teoria da Espiral do desenvolvimento, Swanwick propôs um processo de aprendizagem baseado em um modelo que denominou de “C.L.A.S.P.”, que em português foi traduzido para modelo “(T).E.C.(L).A” (que é o acróstico para as seguintes atividades musicais: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação). O modelo permite ao educador musical trabalhar os conteúdos de maneira integrada, com o objetivo de beneficiar o desenvolvimento cognitivo de modo abrangente e não fragmentada. Sua intenção é que as etapas não estejam dissociadas, mas sim, mantenham interrelação contínua entre si.

Assim sendo, para uma boa educação musical o professor necessita proporcionar atividades musicais que favoreçam a criatividade, a comunicação e a expressividade. Para Swanwick (2003), as atividades de composição, apreciação e execução musical são as mais indicadas por proporcionarem o desenvolvimento musical ao mesmo tempo em que favorecem esses aspectos, disposto de modo resumido no acróstico '(T)E.C.(L).A':<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Segundo o Swanwick, as letras (T) e (L) correspondentes à Técnica e Literatura devem sempre vir entre parênteses, pois referem-se a questões secundárias no que tange à educação musical.

(T)- Técnica (manipulação do instrumento, notação simbólica, audição)

E- Execução (tocar, cantar)

C- Composição (criação, improvisação)

(L)- Literatura (história da música)

A- Apreciação (reconhecimento de estilos/ forma/ tonalidade/ graus)

Após anos de reflexão sobre o desenvolvimento da cognição musical, Swanwick (1994) “chega à conclusão de que o conhecimento artístico não é um domínio separado das outras atividades da mente” (FONTERRADA, 2008, p. 112). Ele defende que o universo sociocultural e afetivo do educando é elemento importante em sua educação musical. Para ele, a criança deve ser estimulada com músicas que façam parte do seu dia a dia e dos padrões musicais de sua cultura, ou seja, é possível ampliar o repertório da criança apresentando-lhe outros universos sonoros. (FONTERRADA, 2008).

Entende-se que o professor exerce grande influência no processo de formação musical da criança e para que essa construção seja feita de modo é necessário que haja da parte do educador um conhecimento e compreensão mais profundo possível do sistema de desenvolvimento cognitivo e musical da criança. Nesse sentido, torna-se imprescindível a constante busca pelo conhecimento, da parte do professor para que o processo de mediação realizado aluno/professor seja feito de maneira suave e construtiva. Tornando-se cada vez mais viável um trabalho mediador do desenvolvimento cognitivo-musical da criança.

## 5 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo abordaremos o importante papel que a música exerce na Educação, sobretudo na Educação Infantil e a importância de que haja na formação do professor-pedagogo ao menos uma iniciação à metodologia da educação musical. Como já afirmamos, anteriormente, a música pode contribuir para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico da criança e, pode-se afirmar também que é um dos mediatizadores do processo de aprendizagem. Portanto, a musicalização por ser um processo de construção do conhecimento, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da memória, da concentração, da atenção, da socialização e da afetividade, sendo ela também quem contribui grandemente para uma eficaz consciência corporal e motora.

Como já mencionamos anteriormente, a música está presente no universo das crianças desde o seu nascimento e no decorrer do seu desenvolvimento sócio-cognitivo os jogos imitativos e os jogos musicais tornam-se parte do cotidiano da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ratificando o valor das brincadeiras musicais e a sua presença no cotidiano da criança e a introdução da mesma no contexto escolar, sobretudo da pré-escola, afirma que:

Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo e musical. 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 outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (BRASIL, 1998, p. 71).

À escola deve ser delegada a tarefa de ampliar e mediatizar a aprendizagem do sujeito, pois através dela é possibilitada à criança uma ação ativa-reflexiva sobre os conteúdos, não só musicais, mas de todo o contexto que envolva aprendizado. A criança deve ser ensinada a ter um ouvido acurado para a apreciação de boas músicas e, isso só se torna possível quando a escola intervém nesse processo. A apreciação musical é, portanto, o canal que liga a criança ao universo sonoro e, é a partir daí que a mesma pode ser estimulada a conhecer-se e interagir com o mundo a sua volta através do som.

Alguns estudos afirmam que o ensino da música pode ser eficaz no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, na criatividade, além de outras competências e habilidades (ver GARDNER, 1985; FUJIOKA, 2006; SCHELLENBERG, 2004; U.S. HOUSE OF REPRESENTATIVES, 2006)<sup>2</sup>.

A relação indivíduo/cultura deve ser intermediada pela escola, por se tratar ela de um ambiente neutro construído a favor da sociedade. É na escola também que se torna possível o contato das crianças as propriedades dos sons e as técnicas musicais pertencentes a eles. É na livre expressão musical que a criança constrói sua consciência rítmica e estética e aumenta a sua criatividade e desenvolve a autodisciplina.

Porém, ao investigarmos o processo de formação do professor/pedagogo percebemos que não se encontra no seu currículo o preparo básico para introduzir de maneira consciente crítica a música e, por conseguinte, a musicalização da criança fica comprometida. Algumas pesquisas-ação foram feitas com o intuito de introduzir tanto o professor-pedagogo quanto o professor especialista em música no cenário da sala de aula. Sobre essas pesquisas Bellochio (2003) destacou que:

Os trabalhos investigativos, de um modo geral, demonstram que o professor unidocente é um sujeito que ainda tem motivação para o aprendizado e está pronto para descobertas. Contudo, dados de pesquisa apontam que “para ensinar música tem que gostar dela. O professor tem que querer, tem que ter vontade e conhecer o mínimo de música para conseguir fazer um bom trabalho. (Prof. K in BELLOCHIO, SPANAVELLO, CUNHA, 2003, p. 125).

O podemos perceber, no entanto, que os professores ao entenderem a necessidade da inserção da música na escola, muitas vezes a fazem de forma mecânica e, como já afirmamos no capítulo anterior, com a intenção apenas de reforçar as regras sociais, cívicas ou da sala de aula. Essa prática nada tem de educação musical de fato e pode inibir o desenvolvimento criativo-crítico, que é a essência do fazer musical. E no âmbito educacional, a música perde sua principal característica que é de linguagem para construção de conhecimento e passa a ser apenas um instrumento reprodutor.

Porém, Bellochio (2003) faz indagações assaz pertinentes com relação à prática docente e a musicalização das crianças: “Como trabalhar com educação musical se na

---

<sup>2</sup> Fontes extraídas do folder Porquê estudar música? Da NAMM believe in music.

formação profissional não forem oportunizadas experiências e aprendizados musicais? Como gostar de ensinar alguma coisa a qual não se conhece as possibilidades pedagógicas de trabalho com ela?”

Consideramos que o ensino da música nas classes de educação infantil pode exercer uma importância significativa no desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança. A relação entre a musicalidade e a inteligência, defendida por Bastian (2009), sugere uma prática de educação musical muito mais voltada para a produção, execução e apreciação da música.

A partir daqui iremos apresentar uma proposta de trabalho com as crianças da Educação Infantil, levando em consideração as possíveis correspondências entre a teoria das Zonas do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky e a sugestão da Abordagem PONTES da Professora Doutora Alda Oliveira, para que discorramos sobre as práticas em sala de aula e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças sob a interação aluno-professor.

Zanella (1994), detalhando a influência de Vygotsky, afirma que seus estudos sobre as zonas de aprendizagem forma de grande relevância para o desenvolvimento dos estudos da psicologia e da educação de modo geral, sobretudo por causa da maneira pouco usual com que esse pesquisador se refere à relação existente entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem a partir da *comunicação* entre as zonas de desenvolvimento: real, proximal (ZDP) e potencial ou ideal, principalmente no que se refere a aplicação dessa teoria na relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Neste sentido, Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem se interrelacionam desde o nascimento da criança, ou seja, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento. Seu pressuposto teórico tinha como base o materialismo histórico e dialético de Carl Marx e Friederich Engels. Fazendo um breve comentário sobre a base epistemológica de Vygotsky, Zanella (1994), considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente, mas é simultaneamente, determinante da história.

Ao desenvolver a teoria das zonas do desenvolvimento, Vygotsky foi de encontro às principais correntes psicológicas da sua época – a ambientalista, a qual acreditava que era exclusivamente através do meio que o indivíduo estabelecia seu desenvolvimento. Porém, existiam também, os inatistas, que davam ao meio um papel secundário nesse processo de desenvolvimento defendendo que a maturação seria o motor da constituição humana (ZANELLA, 1994).

As pesquisas de Vygotsky apontam conceitos que se tornaram conclusivos no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem. Dentre esses pressupostos encontrava-se o da Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que tem a ver com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que passa a realizar com o auxílio de seus pares, sejam eles adultos ou crianças mais experientes. É na ZDP, portanto, que a criança se apropria de todo desenvolvimento intelectual que seja capaz de adquirir em termos cognitivos quando a ela é dado o apoio educacional adequado (NEVES e DAMINANI, 2006).

Para Vygotsky, os níveis do desenvolvimento do indivíduo consistem em três dimensões: o nível de desenvolvimento real (ZR), o nível de desenvolvimento proximal (ZDP) e nível de desenvolvimento potencial (ZP). O primeiro estágio a ZP caracteriza-se exclusivamente pela construção do conhecimento em si. Esta zona de desenvolvimento abre precedente par o segundo estágio, a ZDP, que refere ao conhecimento em construção, que a criança se apodera do conhecimento através de experiências intermediadas com seus pares. Já o terceiro e último estágio, a ZR, diz respeito ao aprendizado já internalizado pela criança, ou seja, o conhecimento prévio das coisas. É o nível em que a criança se apropria completamente do conhecimento (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

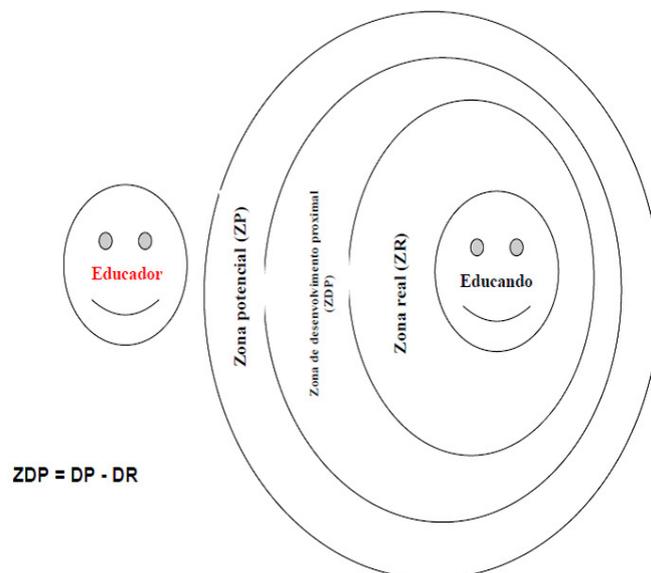


Figura 2 – Gráfico representativo da mediação no processo de desenvolvimento em Vygotsky.

Fino (2001) afirma que quando Vygotsky define a relação de ensino e aprendizagem com a expressão *obuchenie*<sup>3</sup> “coloca aquele que aprende e aquele que ensina numa relação

<sup>3</sup> Expressão idiomática propriamente russa, sem tradução literal para o português.

intimamente ligada.” Estabelecendo, assim um novo conceito: o da mediação, que é colocar o aluno e o professor como agentes do mesmo processo. “Essa relação não se dá necessariamente pelo outro em sua presença física, mas pela capacidade de interação com signos, símbolos culturais e objetos”, partindo da relação com o outro, a formação do indivíduo passa a se tornar plausível. (FINO, 2001, p. 273-291).

Levando em conta não somente o fator biológico e psicológico, mas principalmente a influência que o meio exerce sobre as crianças no processo de aquisição cognitiva, a Abordagem PONTES tem como premissa avaliar o desenvolvimento respeitando, portanto essas questões. Porém, debruçando-se mais detidamente na participação do educador musical como mediador do aprendizado da música bem como, na teoria sócio-histórica de Vygotsky, problematizando o ensino na medida certa para que a criança se sinta cada vez mais motivada e desenvolva plenamente suas faculdades cognitivas e afetivas.

Pensando nessa interação com os pares ou com os professores de música como o principal fator de mediação da aprendizagem e tendo como fundamentadores teóricos Vygotsky, Paulo Freire, por exemplo, a educadora musical Alda Oliveira desenvolveu a teoria da Abordagem PONTES que é “uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, tendo como principal objetivo auxiliar na formação do educador musical” (OLIVEIRA, 2008).

Sendo assim, as articulações pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento de atitudes interativas e colaboradoras por parte do professor, por intermédio do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Oliveira (2005, p.4),

A Abordagem PONTES é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica focaliza aspectos que podem ajudar a favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. Professores aprendem como podem estar articulados a conteúdos, atitudes, valores, hábitos e habilidades, interesses, talentos e experiências anteriores dos estudantes, assim como interagindo com o contexto sociocultural, focalizando especialmente nas transições pedagógicas tão necessárias no ensino em geral, e mais especialmente na área artística.

Oliveira (2005) sugere que o processo de ensino e aprendizagem seja “customizado” para que possa no contexto de educação musical “permeiar tanto as aulas individuais como as aulas feitas em grupos”, chamando a atenção do educador musical para observar cada aluno e estar pronto a atendê-lo em sua necessidade isoladamente ou em grupo. Para a abordagem

PONTES, o educador passa a ser considerado um “produtor de conhecimento”, um agente ativo, prático-reflexivo. (OLIVEIRA, 2005, p. 4).

A autora define o termo PONTES como metáfora para o desenvolvimento de articulações pedagógicas que devem ser posta em prática pelo professor na sua práxis, em forma de acróstico, a saber:

**POSITIVIDADE** na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver.

**OBSERVAÇÃO** cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto sociocultural, das situações do cotidiano e da realidade de sala de aula, os repertórios musicais e as representações.

**NATURALIDADE** nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.

**TÉCNICA** pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.

**EXPRESSIVIDADE** musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.

**SENSIBILIDADE** às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas (OLIVEIRA, 2008, p. 8).

Seguindo a premissa vygotskyana da importância do outro no processo de construção do conhecimento e de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, nesta abordagem, o educador transforma-se num “fabricador” de conhecimento, um participante ativo, prático-reflexivo. Oliveira (2008, p.4) defende, portanto, que

A missão do professor de música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros personalizados ou customizados entre a música e os indivíduos, explorando, desenvolvendo e fortalecendo o potencial de cada realidade de ensino encontrada.

Quando o professor passa a usar a abordagem PONTES como orientação para o seu fazer pedagógico assume a hipótese de que toda a metodologia de ensino carrega em si a

necessidade de mudanças ou conexões didáticas. A que Oliveira, exemplifica como sendo os “empurrões”, as dicas que facilitam o aprendizado, os quais são produzidos pelo próprio professor e que possibilitam ao aprendente a aproximação da solução dos problemas por si mesmos, atuando diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal, abordado por Vygotsky.

De acordo com Oliveira (2008), desse ponto de vista o docente precisa ser preparado num formato mais cabal e extenso para aceitar as diferenças dos estudantes, e estar aberto aos sinais produzidos pelo aluno sinalizando suas necessidades de aprendizado. Estando sempre atento às particularidades de cada um como docente e atento às características de cada situação e de cada aluno respeitando o seu nível de desenvolvimento e empenhos, “aos diferentes repertórios, aos diferentes problemas e situações junto a pessoas, instituições, contextos socioculturais e repertórios” (OLIVEIRA, 2008, p.5).

Ao contrário da postura tradicional, o professor que adota a abordagem PONTES, ao dar aulas ou desenvolver planejamentos, tem uma visão de solucionar os problemas encontrados na realidade ou cotidiano dos indivíduos que estão naquele contexto. Essa atitude é fundamental para que aconteçam as pontes de articulação, tanto teóricas como práticas (práxis). São essas pontes que facilitam a aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA, 2008, p.6).

Ao professor é dada a responsabilidade de formular as situações de ensino e aprendizagem tanto na teoria como em sua prática, tendo o olhar voltado especialmente para a *práxis* educacional, dando ao aluno a oportunidade de estabelecer ligações significativas, ajudando-os na resolução de problemas cada vez mais complexos de modo construtivo e significativo.

No âmbito desta discussão ao relacionar o conceito de *palavramundo*<sup>4</sup> postulado por Paulo Freire (1981, p. 9) e a *fundamentação antropológica básica do ser humano em relação à música*, citada por Bastian (2009), notamos que, uma das leituras possíveis é que o indivíduo faz a leitura de mundo, na medida em que pratica e experimenta a música. É através desta experiência que o sujeito se realiza e se situa, como indivíduo capaz de promover a harmonia entre os mundos interior e o exterior.

---

<sup>4</sup> Paulo Freire (1981) afirma que, antes da apropriação da palavra escrita, o indivíduo é capaz de realizar leitura de mundo, a partir da tomada de consciência das coisas que o rodeiam.

É na cultura infantil que a música adquire um *valor simbólico*, podendo estabelecer *comunicação não-verbal* capaz de definir a personalidade humana. A exemplo disso podemos citar a inserção da música durante os primeiros anos da criança através de parlendas, canções de ninar, cantigas de roda e de jogos cantados. É na construção desses repertórios musicais que se estabelecem a comunicação, os experimentos sonoros e a execução de elementos sonoro-musicais com o desenvolvimento afetivo e cognitivo. (BRITO, 2003).

A música atua como um agente mediatizador das relações físico, mental, social e emocional do sujeito, estabelecendo conexão com o processo de desenvolvimento cognitivo. Bastian (2009, p 36) afirma, portanto, se “a música é a personificação da inteligência que se oculta no som”, adquirindo um conceito próprio em que o sentir e o ouvir se encontram em um só mundo – o mundo dos sentidos.

Nesse sentido, defendemos ser a escola em na sua real etimologia (do grego *scholae*), um espaço de *lazer erudito* (BASTIAN, 2009, 37) que inspire o prazer em aprender de maneira lúdica. É levando essas questões em conta, que o professor deve ter consciência de que a criança “é um ser brincante” (BRITO, 2003) e através de atividades que lhe dão prazer é que ela se torna mais susceptível a aprender a ponto de transformar a música num interessante jogo de aprendizagem. Neste contexto, a música tem um caráter alegre, vibrante e modificador do ambiente escolar, que é quase sempre austero. Portanto, é necessário que o professor aprenda a ensinar brincando para que a criança possa brincar aprendendo.

Como atividade pedagógica, é possível conjugar customizações entre a música com as diversas áreas do conhecimento em uma proposta interdisciplinar criando um ambiente favorável ao aprendizado escolar e cultural em que a aquisição da inteligência possa ser estimulada por ela. A partir daí, entendemos que a música deve ser pensada como um todo que coaduna demonstração de sentimentos, de conceitos e valores culturais que facilitam a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo cultural que o circunda.

Sugerimos, portanto, que o professor desenvolva uma atitude sensibilizada a fim de despertar na criança a consciência da sua própria existência, intermediada pela música. Sendo a música um agente que favorece ou potencializa o processo de desenvolvimento, podemos estabelecer relação entre esta e a percepção, a aquisição de habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, além de servir como um estímulo à memória e à inteligência e, conforme afirma Bastian (2009), ela é capaz de atuar na razão, ação e emoção e ganha um caráter ideal em que

suas permanentes propriedades se transformam de fora para dentro, tornando-se proveitosas para o *desenvolvimento total da personalidade*.

## 6 MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DADOS

Já abordou-se em capítulos anteriores o importante papel que o professor da Educação Infantil exerce para a construção do conhecimento, além do desenvolvimento das relações afetivas e sociais da criança. Ao professor é designada a função de mediatizar as relações entre os desenvolvimentos afetivo, social e intelectual do aluno. Nesse sentido, quando o professor leva a prática musical de modo sistematizado didaticamente e adequado a faixa etária das crianças, pode-se afirmar ser possível estabelecer diálogos entre os conteúdos da música com as outras matérias, como matemática, natureza e sociedade, Linguagem e Expressão, ou outro qualquer conteúdo que seja possível explorar em sala de aula da Educação Infantil.

Porém, é importante dizer que, em relação à prática musical na escola, o professor deve levar em consideração os conhecimentos prévios e as estruturas musicais já adquiridas pelas crianças desde os primeiros anos de vida, possibilitando-lhe o estabelecimento de conexões entre o seu mundo interior e o ambiente que a cerca e que conciliem as construções cognitivo-musicais com a possibilidade de aprendizado através da experimentação e criação inerentes da criança.

Esta pesquisa de campo, em uma instituição regular de ensino, foi idealizada devido a necessidade que se sentiu em observar, o que seria, na prática, as teorias levantadas no estudo das literaturas. Quando os dados estavam devidamente registrados ou esboçados, foi apresentada a sugestão de que este trabalho lançasse uma proposta de prática e ensino musical para professores da Educação Infantil.

Este capítulo, portanto, foi organizado no sentido de atender toda a abrangência do projeto e, por esse motivo, foi organizado da seguinte forma:

- a) Apresentação da Instituição de Ensino;
- b) Apresentação da turma observada;
- c) Apresentação da professora de musicalização;
- d) Apresentação das aulas observadas, intercaladas com comentários e análises das aulas e do comportamento (recepção) das crianças com relação ao conteúdo apresentado;
- e) Sugestões de práticas musicais aos docentes atuantes na Educação Infantil.

O espaço em que foi realizada a pesquisa foi o Colégio Adventista de Salvador (CAS), o qual é o colégio central da Rede Adventista de Educação que conta com aulas de música em todas as suas unidades de ensino em toda região soteropolitana, sobretudo de canto coral, em que as crianças são introduzidas no universo musical de forma lúdica e consciente. O CAS

oferece aulas de música como conteúdo obrigatório às turmas da educação regular e possui uma escola especializada em música, o MUSICAS além de o Sistema Adventista de Educação em Salvador contar, em todas as suas unidades, com aulas de música, sobretudo de canto coral, em que as crianças são introduzidas no universo musical de forma lúdica e consciente.

A pesquisa de campo foi realizada com 8 crianças do Grupo 5 da Educação Infantil do CAS. A faixa etária dos alunos compreendia entre 4 e 5 anos. O trabalho foi realizado em modo de observação e anotação comportamental das crianças em relação às aulas de musicalização e foram feitas pesquisas não-estruturadas com as professoras, a saber: a professora de educação musical e a professora regente.

Segundo a qual, a maioria das crianças já se conheciam desde o ano anterior, e por essa causa mantinham um excelente relacionamento e boa interação. E, também já recebiam aulas de musicalização na turma anterior (Grupo 4), o que facilitou a linguagem utilizada pela educadora musical em sala.

Alguns estudos sobre o desenvolvimento humano afirmam que à medida que a criança vai atingindo a maturidade biológica, seu intelecto tende a se desenvolver. Porém, esse desenvolvimento não se dá apenas de dentro para fora, mas também, de fora para dentro, ou seja, a criança é capaz de perceber e interagir com influências externas e, a partir delas desencadear seu processo de evolução cognitiva. A propósito disso, segundo a teoria vigotskyana, defende que o desenvolvimento humano se dá a partir da relação com o outro, nesse sentido a cultura exerce o papel de modeladora do funcionamento psicológico do homem. À guisa disso, pode-se afirmar que a cultura é de fundamental importância para o desenvolvimento musical infantil, por isso, quando as crianças em grupo têm maior possibilidade de experimentar a música em sua plenitude.

Quanto às aulas de musicalização, estas eram dadas pela professora estagiária, estudante da Universidade Federal da Bahia, na Escola de Música, em fase de conclusão. A referida professora possuía um jeito peculiar de ministrar as aulas, no qual permitia aos alunos experimentar a música de maneira diversificada e lúdica. As crianças estabeleciam com a professora boa relação o que facilitava, consideravelmente, o desempenho desta nas aulas. E, referindo-se às estruturas das aulas, pode-se dizer que a professora procurava trabalhar com as crianças, tanto quanto possível, por meio de aulas que aconteciam de modo dinâmico e interativo, sempre adequados ao nível de desenvolvimento emocional, motor e cognitivo das crianças.

Tanto para a teoria da maturação cognitiva biológica, como para a teoria da influência psicossocial na cognição, a música desempenha um papel importante, pois através dela

podemos perceber as mudanças no comportamento da criança no que concerne ao “desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, da ordenação dos sistemas sequenciais e espaciais, além de ajudar a fortalecer a relação afetiva entre as pessoas” (ILARI, 2005 apud BROOCK, 2009).

Como as aulas aconteciam sempre no último horário da sexta-feira, compreendia das 15h45min às 16h30min, portanto o último horário e a aula anterior era de Educação Física, as crianças geralmente chegavam à sala bastante agitadas. Nesse momento a professora aproveitava para fazer com eles alguns minutos de relaxamento, no qual as crianças eram incentivadas a explorar por elas mesmas os sons existentes em seu próprio corpo. Nesse sentido, pesquisadores na área da neuropsicologia vêm desenvolvendo estudos tendo a música como um auxiliar no processo cognitivo. Essas pesquisas reforçam a presença da Educação Musical nas escolas, pois “acredita-se que a prática musical estimule o desenvolvimento do cérebro da criança, auxiliando, além de aprendizado da música em si, também o desenvolvimento da afetividade e da socialização, na aquisição da linguagem, etc.” (COUTO e SANTOS, 2009).

Partindo, portanto, dos conceitos estéticos, sociológicos e psicológicos da Educação Musical entende-se que o papel do educador é de compreender que cada indivíduo chega a ele “munido” de todos seus valores sociais primariamente construídos e devem ser respeitados pelo professor, no entanto, o professor tem o poder de intervir e mediar a “transformação” da criança de modo que a criança construa a consciência de si mesma e do mundo que a cerca. “O instrumento musical por excelência é o corpo humano inteiro, ele é mais capaz, do que qualquer outro, de interpretar os sons em todos os seus níveis de duração.” (BACHMANN, 1998, p. 37).

Na primeira aula, por exemplo, o que chama atenção nesse momento é quando a professora coloca uma música instrumental e sugere que as crianças relaxem e trabalha com elas atividades que mexe com todo o corpo, mas de maneira lenta e compassada. Ao fim dessa atividade, a professora pede que as crianças sintam a pulsação do seu coração as induz sentir a sua mudança no decorrer da música, ou seja, quando agitadas, a pulsação é sentida mais forte e, quando já mais relaxadas, a pulsação se mostra um pouco mais compassada. Em seguida, professora pôs no aparelho de som uma música que incentivava as crianças a realizar diversos movimentos, como pular, girar, dançar, etc. e novamente sugere que sintam as batidas do coração e percebam a mudança de ritmo. As representaram entusiasmadas de modo sonoro as

mudanças rítmicas ocorridas nas batidas do coração. E o mais importante perceberam que com pouco movimento o coração não se acelera tanto quanto com muito movimento corporal.

Nesse momento podemos perceber que as crianças se sentem estimuladas a formular conceitos com relação ao ritmo percebido em seu próprio corpo. As crianças de 5 e 6 anos de idade já têm possibilidade de elaborar pensamentos e movimentos mais complexos. E podemos perceber nas aulas da professora essa preocupação quando é sugerido às crianças que elas sintam as batidas do seu coração e as respostas dadas por elas à intensidade de sua própria pulsação. Essa intervenção pedagógica é interessante no que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor da criança, pois é quando ela explora através das atividades as capacidades movimentos que seu corpo já possui e estimulam outras, habilitando-se, dessa forma a avançar psicologicamente. Conforme afirma-se no RCNEI:

O reconhecimento dos sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos, assim como as sensações de prazer, podem ser trabalhados com as crianças. Perceber esses sinais, refletir e conversar sobre o que acontece quando as crianças correm, rolam ou são massageadas pode garantir a ampliação do conhecimento sobre seu corpo e expressão do movimento de forma mais harmoniosa. (BRASIL, 1998, p.33).

A partir dessa conceituação prévia, a professora executou, em roda, canções populares. Nesse momento, todos ficaram de pé e executaram uma cantiga de roda, por vezes com movimentos livres, por vezes com a intervenção da professora, a qual sugeria alguns movimentos para a música, tocada no aparelho de som, a fim de que as crianças percebessem as formas musicais a partir das mudanças de movimento, normalmente simples utilizando mãos, pés, palmas, giros, levantar, abaixar, etc.

A respeito disso, o RCNEI defende que:

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos. (BRASIL, 1998, p. 30).

Pode-se dizer, portanto que essa proposta se contrapõe com o conceito de que o uso da música nas escolas é feito de maneira mecânica e sistemática e que os professores se

apropriam da música de modo a não permitir que a criança tenha a possibilidade de refletir sobre ela a partir das “as atividades a serem feitas com e através do seu corpo.” (BAHIA, disponível em <http://www.jogoscantadosbahia.com/.htm>). Segundo o autor, a partir dessa reflexão, quando são utilizados músicas apenas de repertórios previamente escolhidos pelas professoras, estariam os professores pensando nas experiências e conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo?

Além dessas atividades, a professora incentivou as crianças a observar as diferenças tímbricas com baldes de plástico, depois de experimentarem a sugestão de atividades, uma das crianças disse: “*Batendo no fundo do balde o som é baixo e no lado do balde o som é alto*”.

Sobre a experiência musical Chernoff (1979) afirma que:

Na música, os ritmos contrastantes, densamente organizados, são poderosos, poderosos porque existe conflito de vitalidade e de ritmo, poderosos precisamente porque as pessoas são afetadas e se comovem. Quando as pessoas participam de uma situação musical, elas medeiam o conflito, e sua presença direta dá poder a uma forma pessoal; então, elas têm a possibilidade de se relacionar com ela. [...] Limitando e focando o poder absoluto em formas específicas, eles encontram o poder como uma realidade que não é dominadora e devastadora, mas reforçadora e construtiva. (CHERNOFF, 1979, p. 169 apud SWANWICK, 2003, p. 33)

Com o uso de objetos e instrumentos musicais que possibilitam trabalhar as propriedades do som, abre a possibilidade de habilitar a criança em uma nova conscientização de tempo e espaço, além de estimular-lhe cada vez mais abrangente a percepção sonora e corporal da criança.

Brito (2003) fazendo referência aos estudos do compositor e pesquisador francês François Delalande afirma que a criança traz em si elementos de condutas musicais que se desenvolvem à medida que a criança atinge sua maturação. Esses elemento de conduta são: exploração, expressão e construção. Os quais, segundo a autora, se aplicam respectivamente aos estágios do desenvolvimento infantil em Piaget: jogo sensório motor, jogo simbólico e jogo com regras. Para esse estudo, portanto, torna-se útil os dois primeiros elementos de conduta musical, pois ambos podem ocorrer na idade das crianças pesquisadas.

Quando a professora oferece os instrumentos musicais para as crianças, seu primeiro impulso é explorar todos os elementos do objeto, os sons produzidos por eles, etc. Já dominando esta área, a criança passa a dar uma expressividade no manuseio e uso do

instrumento, propriamente dito. Ou seja, passa a dar significado ao som produzido por este e se apropriando da simbologia do ato de produzir e reproduzir sons.

Além desses exercícios as crianças tinham um momento de leitura de gráficos de som e gráficos musicais, os quais eram primeiramente executados e, em seguida, sistematizados em atividades escritas, que possibilitavam às crianças o conhecimento e o reconhecimento da importância desses dados para a execução musical. A leitura de gráficos musicais foi o ponto alto de toda a observação, dado o grau de dificuldade que, a princípio considerei que as crianças poderiam ter, porém em atividades posteriores foi possível observar que as crianças trouxeram à tona os conhecimentos dos gráficos mesmo quando eles não foram referenciados pela professora.

A criança da 3 a 5 anos está em pleno desenvolvimento da linguagem falada e Brito (2003) afirma que

O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí a grafia de palavras, depois frases e, enfim, a leitura e a escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações e descobertas [...] Isso ocorre também com a música. (BRITO, 2003, p.43).

Quando a professora sugere a formação de duplas para execução de sons ou para realizar alguma atividade as crianças participam sempre de forma perceptivelmente lúdica estabelecendo vínculos de coleguismo e parceria realizando trocas de conhecimentos adquiridos em outros ambientes que elas tenham contato. Estaria, portanto, de acordo com o que Kishimoto (1994) afirma que é enquanto brinca que as parcerias são realizadas, por isso o aprendizado não está somente na escola, mas também faz parte do dia-a-dia da criança e à medida que a criança avança em seu desenvolvimento e amadurecimento é preciso que ela manifeste comportamentos que são próprios de cada estágio de sua vida.

Em crítica às aulas observadas na sala de Educação Infantil, o que, no entanto, não foi percebido nas aulas com relação à questão da espontaneidade inerente desta faixa etária – crianças de 5 e 6 anos. As crianças não tinham um momento em que elas produziam seu próprio som ou cantavam sua própria música. Todas as canções e sons executados faziam parte do repertório musical sempre sugerido pela professora. E como foi visto no decorrer dos

estudos, nessa faixa etária a criança dispõe de grande habilidade de improvisação e espontaneidade, os quais poderiam ser melhor aproveitados pela professora

Segundo Kishimoto (1994), a brincadeira garante que o ser humano desenvolva seu equilíbrio emocional e adquira uma maior integração social. Cada criança, partindo desse pressuposto, poderá reagir à música de forma diferenciada dependendo da sua relação com a música, a influência externa que a mesma lhe proporciona e, por isso Gomes et al (2007) afirma que para uma aproximação significativa e duradoura com a música, é preciso levar em consideração as fases da criança, sua maneira de entender, sentir e pensar a si mesma e o ambiente que a cerca. Essa possibilidade só poderá se concretizar se forem respeitados os aspectos do desenvolvimento biológico, psicológico e social, então o crescimento do sujeito se dará de maneira integral.

Baseado nisso, sugerimos algumas práticas para a prática do professor-pedagogo no ensino da música numa perspectiva interdisciplinar. É importante que sejam estabelecidas, nessa ação, relações mediatizadoras entre o ensino e a aprendizagem no processo de desenvolvimento integral da criança.

Neste tópico faremos sugestões de práticas de ensino de musicalização num contexto interdisciplinar verificamos que esses modelos foram forjados levando em conta as necessidades inerentes de crianças em fase pré-escolar. Tendo como base os conhecimentos previamente por elas construídos, sugerimos o ensino da música e de sua técnica, levando em conta alguns elementos básicos da música: exploração, apreciação e execução, segundo Swanwick (2004).

- **Música** – conceber o corpo como fonte sonora, possibilitando o seu reconhecimento e o conhecimento do mundo a sua volta. Por exemplo, ouvir o som do próprio coração, bater palmas, bater os pés, estalar os dedos, bocejar, cantar, gritar. Relacionado esses sons com conteúdos da educação musical, como ritmo, pulsação e apreciação, fazendo uso de canções que fazem parte do repertório musical da criança e ampliando-o aos poucos através da inserção de novas músicas.
- **Linguagem e expressão** – seguindo a sugestão de conhecimento do próprio corpo, as crianças poderão explorar conhecimentos relacionados ao seu aparelho fonador e auditivo, partes importantes no desenvolvimento da comunicação.
- **Matemática** – Explorando seu próprio corpo a criança poderá realizar conhecimentos de sequência numérica pareada, divisão do corpo e musical em partes, etc.

- **Natureza e sociedade** – a partir da apreciação musical dos sons produzidos por si mesma e pelo outro, a criança deverá descrever os sons que lhe agradam, que lhe causam repulsa ou que as perturbam. Essa prática poderá possibilitar-lhe a transição entre uma fase a outro do desenvolvimento cognitivo.

O professor poderá conduzir a criança no universo sonoro, fazendo conhecer e experimentar outras fontes sonoras, externas a elas como instrumentos musicais. Quando, porém as crianças participam no processo de construção desses instrumentos sonoros, além de serem trabalhados conteúdos das outras áreas do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades de forma lúdica.

- **Música** – a partir de materiais reutilizáveis como garrafas pet, tampas de garrafas de plástico, tampas de metal, barbantes, etc. À criança deve ser possibilitada a livre expressão da sua criatividade sonora, nessa atividade. Ela poderá explorar todas as possibilidades sonoras existentes nesses materiais, construindo e reconstruindo conceitos.
- **Linguagem e expressão** – sabemos que a criança antes de se apropriar da língua escrita, realiza leitura de mundo que a possibilita conhecer símbolos e códigos do seu uso diário. Utilizando-se da fase da espontaneidade, o professor poderá sugerir construções orais espontâneas a partir dos materiais utilizados para a confecção dos instrumentos sonoros.
- **Matemática** – toda confecção é precedida por um receituário ou planta, na construção dos instrumentos, portanto segue-se a mesma regra. O professor poderá sugerir à criança que construa um plano de execução, por meio de desenhos, com quantidades e materiais que serão utilizados para a confecção desses instrumentos.
- **Natureza e sociedade** – nesse segmento as crianças poderão explorar os instrumentos musicais confeccionados, buscando elementos sonoros parecidos na natureza que possam ser estudados e experimentados.

Essa prática sugere que a criança nos primeiros anos da educação infantil está construindo o conhecimento de si e estabelecendo relações com o mundo exterior (Piaget, 1987), portanto deve haver uma construção de prática de apreciação musical a partir da exploração do próprio corpo. Fazendo uma interligação entre os conteúdos musicais e as outras áreas do conhecimento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de musicalização é típico da criança. Mesmo quando a criança ainda não se articula adequadamente, já podemos observar certo desenvolvimento musical por meio de balbucios, como vimos no decorrer desse estudo. É somente a partir dos três anos de idade que a criança começará, de fato, a se expressar musicalmente e poderá ser feita uma análise de todos os aspectos do desenvolvimento emotivo e cognitivo em relação à música.

A partir dos estudos expostos nesta pesquisa e nos contextos educacionais de música analisados durante o período de observação das aulas já citadas no capítulo anterior, consideramos que o ensino da música nas classes de educação infantil pode exercer uma importância significativa no desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança. A relação entre a musicalidade e a inteligência sugere uma prática de educação musical muito mais voltada para a produção, execução e apreciação da música.

Assim sendo, pode se afirmar que o trabalho sistemático com a música se torna um meio de expressão e forma de conhecimento favorável ao desenvolvimento da criança. Portanto, é pertinente considerar a influência exercida pela música no processo educativo e, por isso, defende-se que haja na formação do professor-pedagogo uma iniciação na didática do ensino da música e que, nesse sentido, o professor busque cada vez mais se aprofundar no conhecimento da educação musical.

Na fase pré-escolar, a criança se encontra no tempo biológico em que a espontaneidade e o improvisado. Esses aspectos podem ser utilizados pelo professor no sentido de estimular a exploração de ritmos físicos, usando o corpo como um todo, ou atividades verbais que encontre vazão aos aspectos espontâneos do indivíduo. Nesse sentido, o professor deve criar oportunidades na sala para trabalhar os conteúdos musicais, possibilitando que as crianças ampliem o universo musical através de um repertório rico e variado, composto de produções musicais não somente relacionadas ao seu ambiente sonoro, mas de contextos culturais diversos e de estilos, por exemplo, música folclórica, música popular, música erudita dentre outros.

As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem desta forma, a música se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor. Tendo em vista o desenvolvimento cognitivo da criança na Educação infantil, há grande necessidade de considerar a importância da formação acadêmica do professor, no sentido de sua instrumentalização com metodologias e recursos didáticos musicais para um melhor desempenho na prática da musicalização em sala de aula. Porém, o professor deve

estar consciente que para o desenvolvimento da criança ser completo e necessária uma equilíbrio entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Oportunizando, desse modo, um aprendizado que não esteja nem além, nem aquém da potencialidade cognitiva da criança.

O que se verifica, no entanto, é que pouco é feito nesse sentido. Raras são as Instituições de Ensino Superior que dispõem em seu currículo a Educação Musical como disciplina obrigatória para o pedagogo em formação. Apesar de muitas pesquisas estarem em andamento no Brasil nesse sentido. No entanto, a proposta desse trabalho, bem como em outros estudos feitos, é que o professor vá em busca do conhecimento e dos instrumentos que lhe proporcionarão a prática musical em sala. Dito isso, no decorrer da pesquisa detectamos que, embora encontre-se grande número de literaturas que aborde o tema sobre a musicalização nas escolas e, sobretudo, na pré-escola, pouco se fala de uma formação superior institucionalizada do professor-pedagogo no que tange à educação musical propriamente dita.

Compreende-se, portanto, que é necessário que haja por parte dos professores da Educação Infantil um entendimento mais amplificado do que realmente seja Educação Musical ou de como se dá o processo de musicalização, de modo reflexivo, no sentido de transformar as concepções musicais em atuações concebidas “a partir do” e “para o” ensino musical na sala de aula. Neste trabalho, defende-se que, assim como em estudos feitos por outros autores anteriormente, a pedagogia e Educação Musical devem caminhar juntas.

Sugerimos, portanto, que o professor se torne suscetível a uma atuação que desperte na criança a consciência adequada de sua própria essência, mediada pela música. A música é quem opera no indivíduo, no sentido de lhe favorecer o desenvolvimento, não só musical, mas também na aquisição de outras habilidades, como as linguísticas e matemáticas, além de estimular a memória e a inteligência.

A principal teoria abordada nesse estudo defende que a criança encontra o auto-equilíbrio através das trocas contínuas entre a construção do seu próprio pensamento e a interação com o mundo exterior, em outras palavras, com o outro. Portanto, considera-se importante que o professor faça a mediação entre essa construção pessoal e o meio social da criança. Mas, para que se torne possível, é necessário que haja um preparo aprofundado nas teorias que envolvem o desenvolvimento cognitivo da criança e um conhecimento mínimo, que seja na influência que a musicalização infantil exerce no complexo processo de construção da mente infantil.

Assim sendo, averiguou-se ser de fundamental importância, a inserção da música na escola, num contexto interdisciplinar em que a criança possa receber uma educação que a perceba como sujeito participante e participativo dentro do seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo.

Conclui-se, portanto, que a música na pré-escola, cumpre um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. E por causa disso, é preciso desenvolver uma educação musical cada vez mais ampla e que os professores-pedagogos, sintam a necessidade de crescer no conhecimento para, dessa forma, estabelecer novos desafios de aprendizado para as crianças e que, sob essa perspectiva, elas possam se tornar não apenas meros reprodutores musicais ou sociais, porém indivíduos capazes de ter uma visão crítica sobre o mundo que as cerca.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Luiz Antônio. *A Música e o Jogo no Jogo da Aprendizagem*. Disponível em <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-musica-e-o-jogo-no-jogo-da-aprendizagem>. Último acesso em 08/10/2012.

BASTIAN, Günter Hans. *Música na Escola – Contribuição do Ensino da Música no Aprendizado e no Convívio Social da Criança*. Trad. Paulo Valério. Ed. Paulinas. São Paulo, 2009.

BELLOCHIO, Cláudio Ribeiro. *Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: Compartilhando Espaços e Saberes na Formação Inicial de Professores*. **Revista da ABEM**. n. 7. Porto Alegre, 2002.

BEYER, Esther. *Os Múltiplos Caminhos da Cognição Musical: Algumas Reflexões sobre seu Desenvolvimento na Primeira Infância*. **Revista da ABEM**. , n.17. Salvador, BA. 2007

BUENO, Paula Alexandra Reis. BUENO, Roberto Eduardo. *Uma Proposta Metodológica para se Ensinar Música Musicalmente*. **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia**. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3568\\_2012.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3568_2012.pdf). Acesso em 02-04-2012

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil – Propostas para a Formação Integral da Criança*. Ed. Peirópolis 2ª ed. São Paulo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.; il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 6 v.; il.

BROOCK, Angelita Maria Vander. *A Abordagem PONTES na Musicalização para Crianças de 0 a 2 anos*. Dissertação de mestrado. EMUS. Bahia, 2009.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. SANTOS, Israel Rodrigues Souza. *Porque Vamos Ensinar Música na Escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. Opus, V. 15.* Goiânia, 2009.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n. 2 Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 273-291. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam.* 23 ed. Col. Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 4. Ed. Cortez. São Paulo, 1989.

FONTEERRADA, Marisa Trench De Oliveira. *De Tramas e Fios: um Ensaio Sobre Música e Educação.* São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da Educação.* Ed. Vozes. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1987.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marylin. Teorias do Desenvolvimento da Aprendizagem Musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.* Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

GOHON, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. *O papel da Música na Educação Infantil. ECCOS. Revista Científica.* São Paulo. V. 12. n. 2. 2010. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em 10-04-2012.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem música: A percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, v. 7. Porto Alegre, 2002. p. 83-90.

\_\_\_\_\_. *A Música e o Cérebro: Algumas Implicações do Neurodesenvolvimento para Educação Musical. Revista da ABEM*, n. 9. 2003. Disponível em [http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo1.pdf). Acesso em 25-03-2012.

NEVES, Rita de Araújo e DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem. In: *UNIRRevista*. Vol. 1 n. 2. Revista eletrônica. 2006. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>

OLIVEIRA, Alda. *Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música*. Apostila do curso ministrado no XVII Encontro Anual da ABEM. São Paulo, de 08 a 11 de outubro de 2008.

PÁDUA, Gelson Luis Deldegan de. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. In: *Revista Facev* 1 semestre de 2009 n. 02 pp. 22 -35. Disponível em <http://www.facev.edu.br/revista02.asp>

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a Relevância do Social*. Ed. Summus. ed. 3ª. São Paulo, 2001

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Ed. Forense. Rio de Janeiro, 1970.

PIAGET, J. e INHELDER B. *A Psicologia da Criança*. Ed. Freitas Bastos. Rio de Janeiro, 1986.

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. *Processos Cognitivos e Aprendizagem de Música: uma Análise de Aspectos Figurativos e Operativos na Formação de Conceitos Musicais*. **CONPE**, 2011. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/181.pdf>. Acesso em 20-04-2012.

STAHLSCHIMIDT, Ana Paula Melchiors *et al.* Cantigas de Ninar: Fadas e Bruxas de Mãos Dadas para um Sono Tranquilo. In: BEYER, Esther e KEBCH, Patrícia (Org). *Pedagogia da Música – Experiências de Apreciação Musical*. Editora Mediação. Porto Alegre, 2009.

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

VYGOTSKY, L. S., *A Formação Social da Mente*. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1984.

ZANELLA, Andréia vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. In: *Temas em Psicologia vol. 2, n. 2*. Ribeirão Preto, 1994. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000200011&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000200011&script=sci_arttext)

# APÊNDICES

## APÊNDICE A: Aula 1

- *Exercício de relaxamento com música instrumental fez com que as crianças, que estavam bastante agitadas, se acalmassem mais e acompanhassem as atividades no ritmo da música.*
- *A professora pediu para que as crianças sentissem a pulsação do coração no final da atividade de relaxamento, ao que elas perceberam por si só que as batidas estavam compassadas.*
- *A professora colocou uma música que fez com e as crianças se movimentassem todo o corpo obedecendo o comando da música. Depois de dançar, girar, pular, etc. a professora pediu que novamente sentissem as batidas do coração e as crianças constataram que estava mais acelerado e representaram isso sonoramente e, o mais importante, perceberam que com pouco movimento o coração não acelera tanto quanto com muito movimento.*
- *Em seguida, a professora distribuiu baldes de plástico para cada criança e elas puderam, por alguns instantes fazer sons aleatórios batendo no balde com as mãos. Até que a professora colocou a música “A loja do mestre André” e fez as crianças experimentarem o ritmo da canção e reproduzi-lo batendo no balde. Somente uma das 8 crianças conseguiu reproduzir sem tanta dificuldade essa atividade.*
- *A professora percebendo a dificuldade da turma com relação a essa atividade, modificou o procedimento do balde para uma marcha. Depois que as crianças conseguiram acompanhar o ritmo da música marchando, a professora voltou para o balde e mostrou a semelhança entre a marcação do ritmo com os pés e o a marcação do ritmo com as mãos no balde. Novamente pôs a canção e nesse momento as crianças puderam compreender e executar a atividade.*
- *Como houve na atividade crianças que bateram no fundo do balde e outras na sua lateral, a professora achou pertinente abordar a diferença entre os dois timbres e uma das crianças descreveu da seguinte forma: “Batendo no fundo a gente ouve o som baixo e batendo no lado a gente ouve o som alto”.*
- *No final da aula a professora brincou de roda com a música “Bichos da Floresta” e depois fez uma avaliação da aula com as próprias crianças. Uma delas resumiu a aula da seguinte forma: a gente pulou, a gente brincou, a gente até bateu no balde. A gente aprendeu muito.*
- *a professora perguntou para as crianças por que elas bateram no balde e uma delas disse que era pra sentir o som.*

## Apêndice B: Aula 2

- *A aula começou com a música “Vamos passear no zoológico”, que tem um ritmo bem andante e as crianças acompanharam a música com dança aleatória andando pela sala de aula.*
- *Seguida a essa música a professora colocou a música “O Elefante” que tinha um ritmo lento e o timbre grave e retornou à música do zoológico e foi notório o modo que as crianças diferenciaram os ritmos divergentes nas canções.*
- *A professora colocou mais duas músicas: “A Zebra” com um ritmo acelerado e “O Cavalo” cujo ritmo acompanhava o trotar de cavalo e as crianças acompanharam com danças.*
- *A professora distribuiu os baldes de plástico e com as músicas “O Elefante” e “A Zebra” ela trabalhou os diferentes tipos de ritmo das músicas e, como as crianças já estavam mais familiarizadas com as canções conseguiram marcar sem grandes dificuldades as pulsações das canções.*
- *as crianças sentadas em suas cadeiras e com os baldes em mãos executaram, sob a orientação da professora a primeira leitura de gráfico: para cada quadrado pintado uma batida no balde e para cada quadrado em branco as crianças não deveriam bater no balde. Nesse exercício houve uma compreensão imediata das crianças e excelente receptividade.*
- *Em seguida as crianças construíram seus próprios gráficos e o executaram.*
- *A professora deu para cada criança um papel com quadrados em branco e ela executava as batidas no balde e as crianças pintavam os quadrados conforme o toque.*
- *Finalizando a aula a professora colocou a canção “O elefante e a formiguinha” que teve grande aceitação das crianças, que cantaram e dançaram ao som da música.*

Apêndice C: Aula 3

- A aula começou com uma música orquestrada bem calma e com as crianças deitadas. Depois a professora perguntou no que elas pensaram ao ouvirem a música umas disseram que haviam pensado na mamãe, outras pensaram que estavam na árvore, dentre outras coisas.

- A professora depois colocou um vídeo com a música “Bichos da floresta” e conversou com as crianças sobre os elementos existentes na música. Depois as crianças receberam gravuras que correspondiam às coisas cantadas na canção e pintaram e conversaram com a professora sobre os seus desenhos e o que eles entendiam de cada elemento existente.

-Finalizando a aula a professora cantou com as crianças “Os bichos da floresta”, “O elefante e a formiga” com gestos e dança.

Apêndice D: Aula 4

- *A aula começou de novo com um exercício de relaxamento e apreciação musical com uma música tocada ao piano.*
- *Depois a professora pediu que alguém contasse uma história de trovão, algumas crianças contaram suas histórias. Novamente executou com as crianças uma leitura de gráfico com os sons do trovão, da chuva e do mar.*
- *Agora com baldes e claves as crianças executaram a leitura do gráfico anterior tocando nos baldes.*
- *Nas mesas as crianças receberam papel que tinha o gráfico apresentado anteriormente sem colorir. A professora tocava no balde e elas pintavam o quadrado correspondente.*
- *Foram retomadas todas as músicas cantadas nas aulas anteriores com o intuito de as crianças cantarem com o playback.*
- *a professora apagou a luz e colocou uma música orquestrada para que as crianças relaxassem no final da aula.*

Apêndice E: Aula 5

- *A aula começou com a mesma música que iniciou a aula anterior e com as crianças deitadas no tapete relaxando.*
- *A professora se referindo a uma aula em que foram apresentados alguns instrumentos musicais, colocou um áudio em que era possível ouvir esses instrumentos e pediu que as crianças identificassem os instrumentos através dos seus sons.*
- *A professora passou o restante da aula ensaiando repertório para apresentação que seria na semana seguinte.*