

EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INFANTIL

THE MUSICAL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S THINKING

Cleudet de Assis Scherer¹

RESUMO: Este estudo teve como objetivo investigar a contribuição da música na organização do pensamento infantil em 15 crianças de três a cinco anos sem experiência em musicalização de uma pré-escola pública no município de Campo Mourão - PR. Buscamos respaldo teórico na perspectiva Histórico-Cultural que preconiza serem as relações entre os sujeitos imprescindíveis para a formação do pensamento. Desse modo, nos sentimos encorajadas a produzir e efetivar situações de ensino com a linguagem musical, já que as mesmas originam-se e ocorrem na prática social. Neste texto, discutiremos a respeito dos dados da pesquisa que foram coletados e analisados conforme as seguintes etapas: 1) conhecimento musical prévio das crianças; 2) apropriação do conteúdo desenvolvido; 3) verificação da influência dos conteúdos musicais sobre a organização do pensamento das crianças envolvidas. Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que a música, como uma das manifestações da linguagem humana, é, sem dúvida, uma forma de expressão que promove o desenvolvimento infantil por permitir à criança a utilização de instrumentos verbais que podem ser transferidos para outras circunstâncias, uma vez que a qualidade do pensamento, depende das associações e generalizações que ela aprenda estabelecer. No entanto, para que ocorra essa apropriação, é necessária, por parte dos professores da Educação Infantil, uma prática organizada e consciente no ensino da música.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento do pensamento; Educação musical; Educação Infantil.

ABSTRACT: This study aimed to investigate the contribution of music in the Organization of thought on 15 children from three to five year's experience in a public kindergarten in music to the municipality of Campo Mourão - PR we seek theoretical backing in prospect. Cultural-historical that advocates are relations between the subjects essential for the formation of thought. In this way, we feel encouraged to produce and make teaching situations with the musical language, since they originate and occur in social practice. In this text, we will discuss about the survey data that were collected and analysed according to the following steps: 1) prior musical knowledge of children; 2) appropriation of content developed; 3) verification of the influence of the musical contents on the Organization of thought of the children involved. On the basis of the results obtained, we can say that music, as one of the manifestations of human language, is undoubtedly a form of expression that promotes child development, for allowing to the child the using of verbal instruments that can be moved to other circumstances, once the quality of thought, depends on associations and generalizations that the child learns to establish. However, this ownership to occur, it is necessary for teachers of early childhood education, a conscious and organized practice in music education.

KEYWORDS: Development of thought; Musical Education; Early Childhood Education.

¹ Mestre em Educação; Professora Assistente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão.

INTRODUÇÃO

Pretendemos realizar, neste artigo, uma reflexão sobre a influência da atividade musical no desenvolvimento do pensamento infantil. Tomamos como critério para essa discussão uma intervenção pedagógica musical, realizada com alunos do nível II de uma Escola de Educação Infantil em uma pré-escola municipal no primeiro semestre de 2009.

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

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

Conforme aponta Vigotski (1999, p. 328-329), “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, [...] é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Na visão vigotskiana, a importância da arte, e em particular nesse texto, da música como uma linguagem artística, no desenvolvimento do sujeito é fundamental por promover a oportunidade do desenvolvimento de novas aptidões intelectuais para a organização e difusão do conhecimento.

No entanto, os desafios desse campo de conhecimento são grandes, uma vez que, a educação musical esteve ausente por cerca de trinta anos dos currículos escolares, fato que contribuiu para a não formação de professores nessa área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96, que atualmente normatiza o sistema educacional brasileiro, apontou para uma nova maneira de encarar o ensino de artes e incrementou o seu valor pedagógico, representando um importante passo no resgate de seu papel no desenvolvimento dos alunos. Com os documentos orientadores pós LDBEN (BRASIL, 1996),

como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1999), a educação musical recebeu enfoques específicos; é clara a intenção desses documentos em fornecer informação e orientação aos professores, no entanto, em contrapartida, enfatiza-se a necessidade de cada escola, cada equipe, elaborar o seu próprio plano de atuação a partir da situação real enfrentada cotidianamente.

A Lei nº. 11.769 (BRASIL, 2008), sancionada em 18 de agosto de 2008, altera a LDBEN nº. 9.394/96, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. O maior desafio, contudo, está na formação de futuros profissionais e programas adequados para não fragilizar o papel essencial e humanizador que a música propicia, em meio a “nomes, números e datas”, favorecendo o conhecimento, a criatividade e a expressão musical (KATER, 2008, p. 2).

Nesse sentido, defendemos que a linguagem musical favorecerá o desenvolvimento de funções psíquicas superiores nas escolas da infância, desde que os professores sejam mediadores com potencialidades educativas efetivas para esse ensino. Como escreve Leontiev (1978, p. 267, grifo do autor) “[...] cada indivíduo **aprende** a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. Enfatiza que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio de atividade social, mediado por instrumentos físicos e signos entre o sujeito e o objeto da atividade. Enfatiza que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre no interior da atividade social, sendo que a mediação estabelecida entre sujeitos e objeto da atividade é desencadeada com o auxílio de instrumentos físicos e signos.

Elkonim (1969a) também contribui para essa discussão ao explicar que o desenvolvimento do pensamento infantil está vinculado ao processo educacional e ao ensino. É por meio da mediação dos adultos que a criança se apropria das experiências e formas de conduta acumuladas pela humanidade, ampliando o seu rol de conhecimentos. Portanto, o ensino da música no contexto escolar precisa ser pensado enquanto processo histórico, que requer trocas e reconstruções, para tornar-se um conhecimento dotado de valor e significado, e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, a metodologia utilizada nesta pesquisa tem por base os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Dentre eles, destaca-se a relação dialética entre os elementos biológicos, culturais, sociais e afetivos, fatores que permeiam o processo de organização do pensamento infantil. O estudo do potencial educativo da musicalização na

Educação Infantil remete a uma discussão acerca da relação entre a música e a formação do pensamento que terá como premissa que o desenvolvimento do psiquismo humano depende, sobretudo, do contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido.

Vygotsky (1991), o principal expoente da perspectiva Histórico-Cultural, aponta que as funções psíquicas superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e outros objetos materiais e simbólicos. De acordo com esse autor, “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 412). Portanto, a linguagem promove o desenvolvimento ao atuar na estrutura das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a linguagem torna-se o principal instrumento para a organização do pensamento ao permitir a troca de informação e a comunicação entre seus pares, enfim, permite aos indivíduos se apropriar e produzir cultura. A linguagem é essencial para a elaboração de conhecimentos, por permitir a sua transmissão a outras pessoas em um processo de interação, além de contribuir na organização, planejamento e controle das ações humanas.

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

Com base nessa reflexão, podemos afirmar que a função da musicalização na Educação Infantil não é a formação de músicos, mas sim, o desenvolvimento de um trabalho em que o objeto de estudo é a própria música, representada tanto por obras consagradas, como pelos demais objetos musicais de qualidade e necessários ao processo de desenvolvimento da criança, desde os sons do cotidiano até composições musicais consideradas obras de arte.

Desde a mais tenra idade ouvimos música, desde as cantigas de ninar, até as cantigas de roda, músicas folclóricas, populares, clássicas, instrumentais, dentre outros estilos e gênero, enfim, vivemos em um mundo sonoro. Nós nos educamos e nos apropriamos de

conceitos musicais nas relações com as pessoas e com o ambiente, no entanto, na escola, esses conhecimentos devem ser aprofundados e sistematizados pois a escola é um espaço privilegiado de desenvolvimento humano.

O entendimento do potencial educativo da música no ambiente escolar não pode ser visto como expressão individual, mas como síntese das mediações sociais, uma vez que a atividade psíquica que a criança realiza e desenvolve no processo de musicalização é resultado de apropriações significativas e mediações estabelecidas entre a criança e os objetos culturais musicais, seu contato com o produto estético, social e cultural da humanidade.

Desse modo, a prática pedagógica da educação musical junto ao grupo de alunos da Educação Infantil foi planejada e organizada para favorecer a ampliação e o enriquecimento da linguagem nas crianças, propondo a apropriação de instrumentos que as ajudassem a pensar com o auxílio de conceitos sistematizados.

Os encontros de intervenção musical com as crianças ocorreram duas vezes por semana, com duração de duas horas, na própria sala de aula. No início da pesquisa, havia 15 crianças matriculadas, entretanto, no decorrer do semestre, algumas crianças saíram, tanto em função de transferência dos pais para outras cidades como pelo abandono das aulas. Entraram alguns alunos novos também, ocupando os lugares vagos. É importante ressaltar que essa turma em específico poderia ter no máximo 15 alunos, em função da inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais, o que a diferencia das outras turmas da pré-escola que têm até 25 alunos.

Os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram substituídos por nomes de instrumentos musicais conhecidos, conforme o quadro abaixo no qual identificamos o sexo e idade.

Quadro 1: Sujeitos participantes da pesquisa

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

* Idade em março de 2009.

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

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

Os dados foram coletados e analisados atendendo as seguintes etapas: 1) conhecimento musical prévio das crianças; 2) apropriação do conteúdo desenvolvido; 3) discussão acerca da apropriação dos conteúdos musicais sobre a organização do pensamento das crianças envolvidas.

As relações entre música, desenvolvimento humano e educação têm sido enfatizadas por pesquisas de posicionamentos teóricos diferenciados como contribuição para a formação do sujeito humano na sua totalidade (PENA, 1995; SCHROEDER, 2007). Tais relações são apontadas também, como uma forma de acesso ao saber culturalmente produzido e todas as crianças, independentemente da classe social, devem ter essas possibilidades, com o intuito de diminuir as desigualdades no que diz respeito à aprendizagem da música nas suas variadas dimensões.

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

DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL E COLETA DE DADOS

Quadro 2: Síntese do planejamento da intervenção

	Atividades	Objetivos	Conceitos trabalhados
10/03	1 - Sondagem do conhecimento prévio História: “O sítio da vovó Guida” (ANNUNZIATO, 2003)	- Identificar os sons já dominados pela criança.	
12/03	2 - Música, silêncio e ruído	- Estimular a criança ao silêncio para ser capaz de ouvir os sons do próprio ambiente	- Música, silêncio, ruído
17/03	3 - Som 3.1 - Sons do cotidiano	- Explorar os sons do cotidiano	- Intensidade: Sons fortes e fracos
17/03	3.1.1 - Sons do nosso corpo	- Identificar e explorar os sons do próprio corpo	- Duração: Sons longos e curtos
24/03 26/03	3.1.2 - Sons dos animais	- Identificar e explorar os sons dos animais	- Altura: Sons graves e agudos
30/03	3.1.3 - Sons da natureza – vento, trovão, chuva, mar - Brincadeiras musicais	- Identificar e explorar os sons da natureza	- Altura: Sons graves e agudos - Intensidade: Sons fortes e fracos
02/04	3.1.4 - Sons de dentro de casa - Canções folclóricas	- Identificar e explorar os sons de seu entorno	- Distância: Sons de perto
06/04	3.1.5 - Sons de fora de casa	- Identificar e explorar os sons do seu entorno	- Distância: Sons de longe
14/04	3.1.6 - Sons dos meios de transporte	- Identificar e explorar os sons do cotidiano	- Andamento: Sons rápidos e lentos

16/04	3.1.7 - História sonorizada: “O domingo de Joãozinho” (MOURA, 1989)	- Possibilitar a utilização dos conceitos aprendidos por meio da história	- Todos os conceitos trabalhados
22/04	3.2 - Elementos do som	- Desenvolver a percepção auditiva por meio do elemento: duração	- Duração: Sons curtos e longos
28/04	3.3 - Apresentação de diferentes instrumentos musicais - Pintura rupestre	- Proporcionar situações de estimulação de habilidades verbais e pictóricas	- Timbre
30/04	3.4 - História: “Monique no reino dos sons” (PEREIRA, 1996)	- Propiciar a apropriação de elementos sonoros	- Propagação do som - Ondas sonoras - Vibração
05/05	3.5 - Confeção de instrumentos com materiais recicláveis	- Estimular o estabelecimento de hipóteses, a organização, o planejamento, a imaginação e a criatividade	- Diferenciação - Comparação - Análise
12/05	3.6 - Sons dos instrumentos musicais 3.6.1 - Instrumentos de sopro	- Possibilitar o desenvolvimento da capacidade de reconhecer sons diferentes	- Timbre
14/05	3.6.2 - Instrumentos de corda	- Possibilitar a comparação entre instrumentos de sopro e corda	- Timbre - Comparação
19/05	3.6.3 - Instrumentos de percussão	- Possibilitar a comparação entre instrumentos de sopro, corda e percussão	- Timbre - Comparação
04/06	3.6.4 - A nossa voz como um instrumento musical de corda e sopro; - Canções folclóricas	- Estimular o desenvolvimento da linguagem	- Timbre
08/06	4 - Formação da bandinha rítmica: 4.1 - Com instrumentos confeccionados	- Estimular o desenvolvimento da atenção, da concentração, da oralidade	- Timbre - Comparação
16/06	4.2 - Com instrumentos industrializados	- Estimular o desenvolvimento da atenção, da oralidade	- Timbre - Comparação
18/06	5 - Verificação da aprendizagem História: “Sítio da vovó Guida”	- Identificar e registrar os sons trabalhados após a intervenção	- Todos os instrumentos trabalhados

Após o planejamento da intervenção, constatamos que, para percorrermos esse caminho, deveríamos delinear direções que nos permitissem penetrar no interior das relações socioculturais que constituem o desenvolvimento infantil. Para tanto, buscamos suporte em Zaporozhets; Elkonin (1971, p. 23, tradução nossa) ao afirmarem que “o processo de socialização não só enriquece o conhecimento e as habilidades da criança, como antecipa mudanças essenciais em vários processos psíquicos” e, além disso, possibilita um desenvolvimento genuíno no plano do psiquismo da criança.

Com base em Leontiev (1978), compreendemos que o homem é resultado de seu trabalho, de sua atividade prática, e é pelo próprio trabalho que ocorre o processo de apropriação da natureza, abrindo-se para ele (o homem) e para a humanidade, possibilidades ilimitadas de produzir conhecimentos os quais precisam ser socializados em prol do desenvolvimento do homem e da própria humanidade.

Entendemos que o modo de produção que caracteriza uma sociedade específica é a base material sobre a qual as funções mentais humanas se desenvolvem. Essa base material é responsável por desenvolver uma forma peculiar de consciência humana, ou seja, de pensamento, de atitude individual, do coletivo, e também por formar, durante todo o percurso da ontogênese, as capacidades humanas mais complexas. Esse processo decorre de atividades sociais e culturalmente significativas, concretizadas no bojo das relações materiais de existência.

Nesse contexto, a linguagem, criação humana atrelada ao trabalho social, é entendida como um dos fatores responsáveis pelo processo de humanização e de formação das funções psicológicas nas diferentes atividades sociais. Na relação com o outro, o ser humano vai se apropriando das significações socialmente construídas e, por meio da linguagem conquista o acesso a formas culturais que o auxiliam a perceber e estruturar a realidade. Enfim, como atestam Luria; Yodovich (1985), esse conhecimento promove a reorganização de todos os processos mentais.

Enquanto se apropria de cada palavra, a criança incorpora processos de pensamento que lhe permitem novas formas de atenção, de memória, de ação, de imaginação e de sentimentos. Nessa perspectiva, a linguagem musical, entendida como um instrumento de interação social e propiciadora de conhecimentos, por estar presente em muitas situações de sua vida, pode propiciar um rol de possibilidades de aprendizagem para a criança.

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

Para Vigotski (1991) o comportamento humano consciente não pode ser explicado como apenas um processo de desenvolvimento evolutivo, maturacional da mente.

As funções psicológicas estão articuladas, porém diferenciadas, em funções elementares ou psíquicas inferiores, que podem ser observadas também nos animais, assim como complexas ou psíquicas superiores, especificamente presentes em seres humanos, as quais se desenvolvem como já foi apontado, por meio da mediação de instrumentos impregnados pela história e cultura humanas.

Concordamos com o autor ao alertar que o momento de maior significação para a formação das funções complexas do pensamento humano é, portanto, quando a criança ao internalizar a linguagem social desencadeia o processo de transformação da inteligência prática em racional/abstrata. Nesse movimento, a linguagem vai deixando de ser predominantemente pré-intelectual e passa a ser social dotada de significados sociais, formados ao longo da história dos homens. A função principal da linguagem, que compreende o emprego de palavras específicas para designar objetos no plano simbólico, possibilita a generalização verbal, que serve de base à atividade racional, ou seja, ao pensamento, uma vez que permite ao homem ir além das suas percepções imediatas.

A concepção em que nos baseamos, pensando a linguagem como produto da interação com o outro e não somente como transmissora de uma mensagem, permite que consideremos a música como forma de linguagem. Nela, o ouvinte tem uma função ativa, como vimos anteriormente, uma vez que, pela linguagem o sujeito se apropria da experiência do gênero humano pela via da interlocução, trocas e produção do conhecimento. A palavra, considerada um signo para designar e resolver problemas relacionados ao seu mundo torna-se passível de interpretações condicionadas ao contexto social dos indivíduos e, entendemos que o mesmo ocorre com a música.

Nesse sentido, entendemos a música como linguagem humana, por ser produto da cultura, que se constitui nas interações sociais, não como um dado a priori e sim por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. Portanto, deve ser usada na escola da infância como forma de conhecimento próprio, e não como algo ornamental ou ainda como complemento no ensino de outras disciplinas. Enfim, consideramos a música como uma linguagem capaz de propiciar desenvolvimento de capacidades psíquicas tipicamente humanas, que são constituídas no decorrer de uma interação, mediadas por signos (no nosso caso como linguagem musical), dentre outros instrumentos materiais e simbólicos, presentes na humanidade.

ATIVIDADE “CONTO SONORO” E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Como previsto na proposta de investigação, desenvolvemos todas as atividades pontuadas no quadro dois, as quais nos subsidiaram na efetivação dos resultados obtidos na pesquisa. Descreveremos neste texto, para exemplificar como aconteceram as intervenções, apenas a atividade intitulada “Conto Sonoro”, que consiste no relato de uma história, cuja finalidade é ressaltar os elementos sonoros que a constituem. A utilização de histórias sonorizadas fornece um rico material para ser explorado nas aulas de musicalização, além de estimular o prazer da leitura. Como ressalta Brito (2003, p. 161),

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

Ao contar uma história, devemos, como mediadores, ter claro o tipo de história que é própria para uma determinada idade, “[...] o que lhes pode ser acessível [...]”, para que ocorra participação efetiva das crianças e desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1969a, p. 503, tradução nossa). Ao utilizarmos esse recurso pedagógico, nosso objetivo foi realizar uma sondagem sobre a percepção dos sujeitos a respeito do mundo sonoro que os cerca e também como fariam a representação gráfica dos sons produzidos pelos personagens da História “O sítio da vovó Guida”. Oferecemos aos participantes papéis e lápis de cor e pedimos para que representassem a história por meio do desenho dos seus personagens. Os questionamentos foram muitos:

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

Nesse momento, fomos questionando se esses personagens faziam parte da história relatada e explicando que cada criança deveria desenhar os personagens de que se lembrasse, sem se preocupar com o desenho do colega. O aluno Reco-Reco começou a chorar e dizer que não sabia desenhar, falamos que ele era capaz e que não precisava ficar triste e que, nesse primeiro momento, ele poderia fazer como conseguisse. No entanto, fomos direcionando o trabalho com esse aluno de forma especial para que desenvolvesse processos psíquicos (por exemplo, a atenção) necessários para que tivesse mais confiança ao fazer suas atividades.

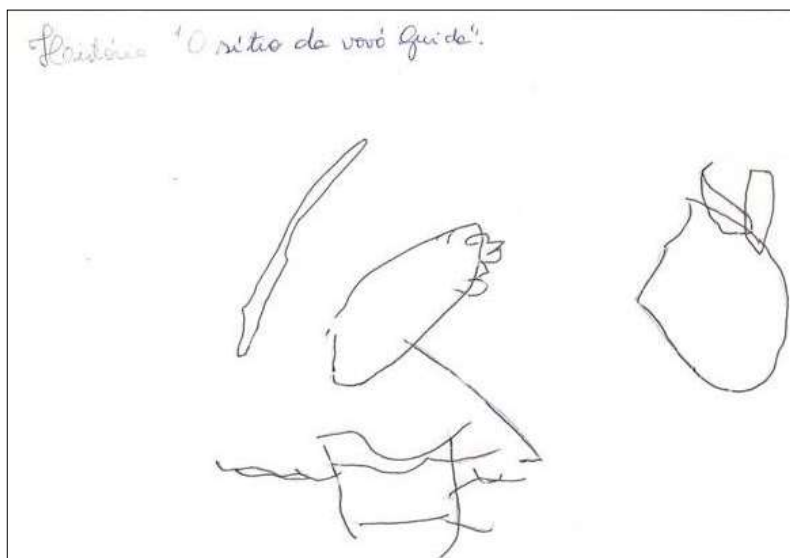


Figura 1:Desenho feito por Reco-reco (10/03)

Na figura 1 observamos o primeiro trabalho do aluno Reco-Reco, em que não conseguiu estabelecer relação com os personagens da história e nem relatar o seu desenho. Em todas as aulas durante a intervenção, fomos interagindo com ele, mostrando que cada criança tem sua maneira de desenhar e que a sua também era interessante, que, para ele se lembrar de todos os personagens da história, deveria prestar bastante atenção. Para comparação, no final da intervenção contamos novamente a história com o objetivo de verificar o desenvolvimento das crianças. Na figura 2 é possível perceber que o aluno desenhou a vovó e alguns animais como nos relatou. Reco-Reco mostra que conseguiu representar mais elementos e estabelecer mais relações com o que ouviu da história, diferente da figura 1 do início da pesquisa. Como explica Elkonin (1969b, p. 515, tradução nossa), “somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a planejar um fim determinado para sua atividade”.



Figura 2: Desenho Reco-Reco (16/06)

Os desenhos realizados no dia dez de março, início da pesquisa, evidenciam que as crianças não conseguiram lembrar e registrar os personagens da história, diferenciando dos realizados no dia dezesseis de junho, como veremos a seguir. Observamos também o desenvolvimento da aluna Viola, que no primeiro dia fez o seguinte desenho:

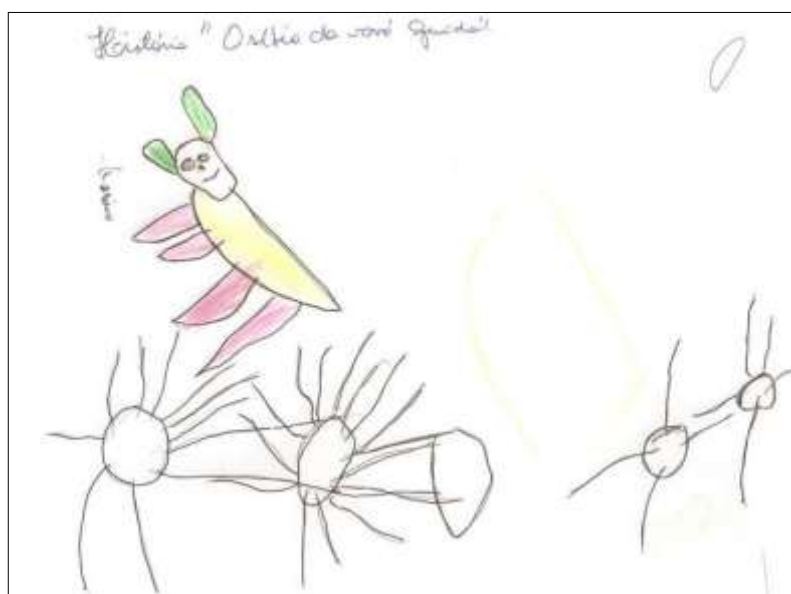


Figura 3: Desenho feito por Viola (10/03)



Figura 4: Desenho feito por Viola (16/06)

No desenho da figura 3 podemos observar que a aluna Viola desenhou um animal relacionando com a história. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de percepção dos sons foi significativo ao compararmos com a figura 4 em que ela representa a maioria dos personagens da história. Ante o desempenho de todos os alunos¹ avaliamos que as histórias sonorizadas permitiram às crianças, vivência das experiências que oportunizaram o uso de mecanismos psicofisiológicos, como: atenção, percepção, pensamento, imaginação, memória e fala. A vivência e exploração de diferentes situações possibilitaram que as percepções que as crianças faziam do seu entorno alcançassem novos níveis cognitivos de relação com o mundo.

Vimos, com Elkonin (1969a), que a ampliação do significado dos sinais verbais ficará registrada na morfologia do sistema nervoso, na estrutura de novas formações, constituindo-se na base do pensamento abstrato e das ações intencionais da criança. Portanto, cada atividade, cada estímulo, seja ele motor ou intelectual, pode resultar em novas aprendizagens. Assim por exemplo, possibilitamos às crianças a utilização de produções sonoras com as quais elas têm contato direto ou indireto: desde os sons do cotidiano, dos instrumentos, das canções folclóricas e étnicas, até músicas eruditas consagradas, procurando contribuir para proporcionar abstrações dos objetos artísticos, uma vez que essas produções revelam ao ser humano suas relações, ideias, medos e insatisfações, assim como a

generalização dos aspectos fundamentais constantes nesses objetos e fenômenos e, dessa maneira, subsidiar a capacidade da criança pensar sobre si e sobre o mundo.

Enfatizamos que a investigação com a educação musical procura evidenciar de que forma a musicalização interfere no desenvolvimento de funções psicológicas, em especial do pensamento. Como Teplov (1977, p. 123) afirma, “a arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade”. Concordando com o autor, percebemos durante e após a investigação que a música contribui na formação do pensamento da criança, porque ela potencializa a humanização por meio da sensibilização dos sentidos, por estar ligada à educação do sensível e do racional, e estar em sintonia com os mecanismos de recepção do corpo humano, como ver, ouvir, sentir, tocar e expressar.

Constatamos, no nosso estudo, a importância da escuta na Educação Infantil quando trabalhamos nas aulas com diversos tipos de sons – do entorno, da natureza, dos animais, do corpo, dos instrumentos musicais e de produção humana. Propiciamos às crianças a oportunidade de ouvir não apenas como um processo fisiológico, e sim como um processo contínuo de interpretação de dados com vistas à integração entre a ação e a recepção sonora.

Graças a essas atividades, a maioria das crianças estabeleceu comunicação efetiva, que transcende o simples contato sensorial com o mundo circundante o que lhes permitiu compreensão e apropriação dos conteúdos trabalhados. Aprendemos com Zhinkin (1969) que a linguagem da criança se aprimora por meio da escuta e pronúncia correta dos sons e palavras. Do mesmo modo, no contato direto com a música, constatamos que elas enriqueceram o seu vocabulário e suas experiências, ou seja, ao tocarmos ou cantarmos diversas canções, em diferentes circunstâncias, elas se apropriaram de outros elementos de aprendizagem, como por exemplo: habilidades sociais e novas estruturas de linguagem. Foi possível observar que da mesma forma como elas se apropriaram dos sons da linguagem, também aprenderam sons e canções musicais e os transferiram para outras situações cotidianas. Este fato pode ser evidenciado, por exemplo, quando a aluna Marimba reconheceu em um desenho de Walt Disney uma música clássica que ouvimos em uma determinada aula, e o aluno Violão identificou que uma música do desenho “O Pedro e o Lobo” de Prokofief estava sendo tocada em uma propaganda de televisão.

Outro fator importante a considerar é a necessidade de retomarmos frequentemente os conteúdos de cada atividade, variando o modo de abordagem e, nessa medida, ampliar as oportunidades de compreensão das crianças sobre o conceito abordado. As

brincadeiras e jogos contribuem sobremaneira para alcançarmos essa finalidade. Conforme Elkonin (1998), a origem do jogo de papéis é histórica, social e cultural e os motivos que incitam essa atividade estão ligados à reprodução das relações humanas. Por meio do jogo, da imitação e da brincadeira, a criança se prepara para a vida.

No que tange a esse desenvolvimento e considerando a educação musical, observamos que os jogos de imitação, de faz-de-conta e as brincadeiras de roda foram extremamente eficazes, visto que contribuíram para estimular a atenção e favorecer a interação e a participação das crianças como “seres sociais”, ao cooperar e competir com seus iguais, a se submeterem e valorizarem as regras sociais existentes tanto nas brincadeiras e jogos como no meio cultural e, ao mesmo tempo, apropriarem-se de técnicas, conhecimentos e valores objetivados histórica e socialmente.

Em consonância aos princípios básicos da perspectiva Histórico-Cultural, foi possível constatar que o desenvolvimento das crianças está em dependência com o processo educativo sistematizado e que os períodos no desenvolvimento sofrem influência direta da vida e da educação. Segundo Elkonin (1969a), esses processos se formam desde a infância e vão se transformando e aperfeiçoando no decorrer da vida do sujeito. Com base nas reflexões do autor, podemos afirmar que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como da musical é resultado do processo de educação, e como confirmamos na pesquisa, a musicalização é um dos meios eficazes para essa apropriação. Os estudos evidenciaram que o ambiente social é matriz de desenvolvimento, uma vez que,

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

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

Ainda sobre esta questão, entendemos que é importante possibilitar às crianças, por meio da utilização de livros infantis sobre a vida dos compositores, sobre instrumentos musicais, sobre tipos de músicas existentes em diferentes países, uma articulação entre os diversos campos de conhecimento. Ao ouvir músicas e instrumentos de diferentes lugares, as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com objetos culturais diferentes, avançar na construção de conhecimentos e reconhecendo-se como sujeitos nesse processo.

Identificamos em nossa pesquisa que o domínio da experiência social ocorre por meio da educação, em especial da escolar. Em uma conversa com a fonoaudióloga da escola, ela nos disse que o aluno Berimbauⁱⁱ melhorou bastante sua oralidade e propôs trabalhos que, por sinal, já fazíamos nas aulas de musicalização, como, por exemplo: mostrar com a boca as palavras e fazer com que nos olhasse enquanto falávamos ou cantávamos. Em uma das aulas utilizamos um CD com todos os sons já experienciados pelas crianças, fizemos uma roda e todos tinham que permanecer em silêncio para ouvir e nominar os sons tocados no aparelho de som. Esse aluno não fala e não emite sons, no entanto participa das aulas com muita alegria. Quando percebeu os sons, saiu da roda e foi ficar perto do aparelho, ao ouvir sons de animais que conhecia tentava imitar, sorria e gesticulava, se não conhecia, ficava quieto só ouvindo; ao ouvir o som da chuva, começou a fazer o gesto com a mão como fazemos ao cantar a canção “A chuva cai”. Nessa mesma aula, quando brincamos de “qual é o bicho”, brincadeira que cada um deveria imitar um animal para os outros adivinharem, perguntamos a ele como era o som do leão e, para nossa surpresa ele abriu a boca bem grande emitiu o som do leão e o imitou arrastando-se pelo chão.

Nesse sentido, compreendemos a importância de o professor conhecer as características e especificidades de cada período etário, embora não sejam imutáveis, já que dependem das condições concretas da vida da criança, ou seja, dependem da atividade e educação. Tal compreensão torna-se necessária na organização e planejamento de um ensino que, como aponta Vigotski (2000), seja um instrumento por meio do qual podemos intervir no desenvolvimento interno da criança. Coadunando com esse pensamento, aprendemos com base em Leontiev (1978), que não é a idade da criança que define o seu estágio de desenvolvimento, e sim o conteúdo que ela vivencia por meio das condições históricas e sociais com as quais convive. Nesse particular, é importante ressaltar que as atividades musicais, tais como: canções variadas para ninar, para brincar de dirigir carros, trens e motos e a imitação de uma diversidade de sons, facilitam a comunicação e também se constituem em

uma forma determinante no desenvolvimento do senso crítico por permitir à criança conhecer, perceber e desvendar o que acontece em sua volta (JOLY, 2006).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os estudos dos autores aqui apontados vêm ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que o trabalho desenvolvido nesta pesquisa é possível ser realizado nas escolas infantis, sem necessariamente ser efetuado por professores especialistas em música e com materiais sofisticados e caros. Não obstante, para que ocorra um ensino que promova o desenvolvimento global das crianças, já que a finalidade da musicalização não é formar musicistas, mas sim contribuir na compreensão e apreciação da música por fazer parte de nossas vidas, é preciso que o professor goste desta linguagem, seja devidamente formado para trabalhar e busque embasamento teórico-metodológico para sua atuação na sala de aula.

A educação musical tem muito à contribuir com a expressividade da criança por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social e, desse modo, transforme as suas relações interpessoais. Enfim, a musicalização no contexto da Educação Infantil, ao ser trabalhada de forma lúdica, dinâmica, traz experiências gratificantes para as crianças, como pudemos confirmar por meio dos dados da pesquisa, e constitui um elemento inestimável para a sua formação e desenvolvimento. É preciso, pois, oportunizar às crianças na escola a apropriação da linguagem musical sem reservas; a música não deve ser um privilégio de alguns, mas patrimônio de todo ser humano.

Notas

ⁱ Nesse texto utilizamos só alguns desenhos elaborados pelas crianças.

ⁱⁱ Aluno com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

BRITO, M. T. A. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. Tradução Florêncio Villa Landa. 3.ed. México: Grijalbo, 1969a. p.493-503.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta en ingresso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. Tradução Florêncio Villa Landa. 3.ed. México: Grijalbo, 1969b. p. 504-522.

_____. *Psicologia do jogo*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOLY, I. Z. L. Cultura musical na Educação Infantil. In: ABRAMOVICZ, A. et al. *Trabalhando a diferença na Educação Infantil: propostas de atividade*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 81-97.

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

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

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

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

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

TAVARES, I. M.; CIT, S. *Linguagem da música*. Curitiba: IBPEX, 2008.

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

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

_____. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

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

ZHINKIN, N. I. El Lenguaje. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 276-307.

Recebido em outubro de 2012

Aprovado em janeiro de 2013