

VIVÊNCIAS RELACIONADAS À MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Experiences related to the music in early childhood education: theoretical and methodological reflections from the historical cultural theory

Adélia Mara Schmitt Aguiar¹
Elvenice Tatiana Zoia²

RESUMO: Este estudo originou-se da vivência em um Centro Municipal de Educação Infantil, onde percebeu-se que o trabalho com a música, como forma de contribuição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, é pouco valorizado e explorado, pois utiliza-se muito de músicas do cotidiano infantil, porém com pouca finalidade cultural. Assim, os objetivos são discutir quais são as contribuições da música para o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com propostas de intervenções pedagógicas presentes nas atividades que envolvem o projeto analisado, denominado de SARAU, e refletir sobre como tais experiências podem contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Para tanto, são abordados alguns aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil, o processo de periodização do desenvolvimento infantil e as vivências musicais, especificamente no que tange ao projeto denominado de SARAU. O trabalho finaliza discutindo sobre a inserção de projetos voltados para a apreciação cultural da música, os quais podem ser vistos como recursos complementares que auxiliam na valorização musical e artística, presentes nas instituições escolares, em destaque as de Educação Infantil. Projetos com este intuito podem, além de proporcionar a aproximação com o mundo musical, cultural e social, contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Vivências musicais. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT: This study was originated from the experience in Municipal Early Childhood Education Center, where it is perceived that the work with the music, as a way of contribution to the development of the higher psychological functions of the child is undervalued, because much use is made of songs of daily routine children, but with little cultural purpose. Thus the goal is discussing which are the contributions of the music to the children's development in the perspective of Historical-Cultural Theory, approaching proposals of pedagogical interventions present in the activities that involve the analyzed project, called SARAU, and reflecting on how these experiences can contribute to the development of the higher psychological functions of the children. For this purpose it is approached some historical aspects of Early Childhood Education in Brazil, the periodization process of the child development, and musical experiences, specifically the project called SARAU. The work finalizes by

1 Pedagoga, especialista em Educação Infantil pela UNIOESTE – Campus Cascavel; docente da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, adelia.ms.aguiar@gmail.com

2 Pedagoga, Mestre em Educação pela UFPR. Docente do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE - Campus Cascavel, tatianozoia.zoia@gmail.com

pointing out that the insertion of projects aimed to the cultural appreciation of music, can be seen as complementary resources that help in the musical and artistic valorization present in the school institutions, highlighting those of Early Childhood Education. Projects on this purpose can beyond provide an approaching to the musical, cultural and social world; also contribute to the integral development of the children.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Musical Experiences. Historical-Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

A música faz parte da rotina dos espaços educativos de Educação Infantil e é um instrumento de grande relevância na formação das crianças, pois auxilia a desenvolver a capacidade de aprendizagem das mesmas bem como possibilita o desenvolvimento de potencialidades como concentração, criatividade, iniciativa, aprimoramento da linguagem, coordenação motora, movimento corporal e humanização dos sentidos.

Percebe-se que o trabalho com a música enquanto contribuição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança é pouco valorizado, pois utiliza-se muito de músicas infantis do cotidiano da criança, porém com pouca finalidade cultural. Desta forma, torna-se necessário incluir no trabalho pedagógico projetos que visem às práticas de cunho musical, para que professores e crianças possam ter acesso, por materiais amplamente selecionados, às riquezas humanas elaboradas.

Uma das formas encontradas para proporcionar às crianças vivências afetas à música, em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Cascavel, foi a inclusão de um projeto denominado de SARAU, na rotina dos alunos. Com este projeto, professores e alunos interagiram e vivenciaram elementos de músicas culturais previamente selecionadas.

A partir desta vivência e fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural deseja-se com esta pesquisa discutir quais são as contribuições da música para o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, abordar propostas de intervenções pedagógicas presentes nas atividades que envolvem o projeto analisado, denominado de SARAU, e refletir sobre como estas experiências podem contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das

crianças.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, interpretativista e bibliográfica e direcionou-se para a análise da experiência da pesquisadora com o mundo musical no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil em que atualmente trabalha.

Diante do objetivo proposto, este trabalho apresenta a seguinte estrutura: inicialmente, é abordado o processo histórico da Educação Infantil em nosso país; em um segundo momento, discute sobre o desenvolvimento infantil de acordo com a periodização do desenvolvimento pautado na Teoria Histórico-Cultural e em um terceiro momento, discorre sobre a música na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, com propostas referentes às reflexões teóricas e metodológicas a respeito do projeto SARAU.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nas últimas décadas, no Brasil, a Educação Infantil se expandiu de forma vultosa. Entretanto, é necessário compreender que o processo de institucionalização do atendimento às crianças pequenas foi marcado por um contexto de luta e de transformações econômicas, políticas e sociais. Nesse panorama, Kuhlmann (2007) destaca a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias.

Atualmente, pode-se inferir que uma parte significativa da sociedade está mais consciente acerca da importância das experiências e estimulação nos primeiros anos de vida, o que provoca demandas por uma educação institucional para as crianças de até cinco anos de idade.

Nesse sentido, muitas discussões foram e ainda estão sendo realizadas em relação à finalidade da Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Conforme apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos. Assim, é possível desmistificar o entendimento de uma Educação Infantil de caráter assistencialista, que permeou de forma abrangente durante décadas no Brasil. Contudo, a concepção de educação assistencialista ainda está presente em muitas instituições, além de ser o pensamento de um número expressivo de pais quando procuram a Educação Infantil, tendo a compreensão de que estas escolas são apenas para cuidar de seus filhos enquanto trabalham, desconsiderando ou, muitas

vezes, desconhecendo que existem profissionais formados e capacitados para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade.

Para compreender o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, serão referidos alguns aspectos relevantes, a partir das primeiras pré-escolas assistencialistas fundadas no início do século XX, até a Constituição Federal de 1988, em que a Educação Infantil passou a ser um direito das crianças, dever do Estado e opção da família (KRAMER, 2006).

A implementação das instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Com a necessidade de se complementar a renda familiar, a mulher inseriu-se no mercado de trabalho e conseqüentemente precisou de um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhava. Algumas indústrias, com interesse na mão de obra feminina, buscaram construir espaços assistenciais onde as mães pudessem levá-los, como relata Kuhlmann,

A recomendação da criação junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KUHLMANN, 2007, p. 82).

Várias instituições denominadas de creches foram criadas, algumas agregadas às indústrias e outras não, porém na sua maioria, objetivavam o fazer social, a fim de proporcionar às crianças cuidados médicos, de higiene, alimentação e educação. Ainda, conforme expressa Kuhlmann,

[...] as novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que tinha na questão da infância seu principal pilar (KUHLMANN, 2007, p. 87).

Haja vista a infância ser o principal pilar para a política assistencial, diversos congressos foram realizados a fim de que se discutissem as políticas relacionadas à temática, com profissionais de várias áreas. Nesta direção, em 1922, realizou-se no Brasil o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, o qual representou

[...] a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como

particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado (KUHLMANN, 2007, p. 89).

É possível observar, a partir da contribuição de Kuhlmann (2007), que a perspectiva era abranger um conjunto de questões relacionadas a uma infância assistida. Médicos, juristas, religiosos, professores, dentre outros profissionais se reuniam para tentar organizar uma sociedade intitulada por eles de moderna, a qual tinha por objetivo proporcionar uma infância mais saudável e digna. No entanto, o que permeava as discussões a respeito da assistência à criança era a disputa de poder na sociedade capitalista emergente, onde a difusão das instituições associava-se umbilicalmente à ideia da sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso (KUHLMANN, 2007).

Para os médicos-higienistas, as creches serviam como laboratórios e tinham como lema principal a superação da mortalidade infantil, além do saneamento básico, pois com estas propostas poderiam atingir a civilidade e a modernidade. Já para os juristas, o atendimento à infância ocorria como prevenção. A marginalidade e a criminalidade, de acordo com Evaristo de Moraes (1916, *apud* KUHLMANN, 2007), poderiam ter influência familiar e social, o que justificava a criação de instituições infantis preventivas. Neste contexto, as influências dos religiosos também eram evidentes e apareciam como a única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos. Contudo, cada integrante dessas discussões, na maioria das vezes, pertencia a mais de um grupo, pois conforme expressa Kuhlmann,

[...] os temários e a composição dos congressos mostram que, para além das tensões e influências específicas, ocorriam articulações entre essas forças, capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição de modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes (KUHLMANN, 2007, p.100).

De acordo com Rosemberg (1997), após esse período, marcado pela busca da modernidade, por volta da década de 1950, o Brasil passou a ser bombardeado por organismos internacionais e intergovernamentais, com recomendações e propostas para a elaboração de políticas sociais, para a área da infância, com o intuito de amenizar a pobreza e dar assistência às famílias menos favorecidas.

Nos anos de 1960 a 1970, congressos e discussões foram realizados a respeito da educação da primeira infância, mas o caráter assistencialista continuou

permeando. Creches amparadas pelas políticas sociais e da saúde com o intuito de compensação da ordem sanitária, alimentar e de diferenças culturais, surgiram por todo o Brasil, para atender principalmente às crianças das classes menos favorecidas, cuja prioridade era o cuidado físico. Neste contexto, os primeiros modelos de pré-escola de massa surgiram e, de acordo com Rosemberg (1997), foram introduzidos no Brasil sob a influência de propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais em especial o UNICEF e a UNESCO. Esses defendiam o discurso da educação compensatória e preventiva, a qual deveria solucionar os problemas educacionais e sociais em que as crianças estavam inseridas, a fim de suprirem as deficiências da saúde, da nutrição e do saneamento ambiental (UNICEF, 1980, p. 08), sem considerar que a criança não precisava apenas suprir suas necessidades físicas, mas também se desenvolver de forma integral.

O intuito dos projetos de pré-escola de massa criado nesse período era suprir a demanda de vagas, e ainda com custeio baixo para os órgãos mantenedores, como relata Rosemberg (1997). O projeto expandiu-se à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e diminuir o custeio federal, além de serem desconsideradas a qualidade e a forma de ensino apresentadas nestas instituições.

Segundo Kramer,

[...] saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação (KRAMER, 2006, p. 800).

Tal atendimento ramificado diminuiu com a Constituição Federal de 1988, momento em que, do ponto de vista legal, a Educação Infantil passou a ser direito da criança.

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil. Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação

Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização da Sociedade Civil, a luta pela educação da infância permanece, nos fóruns estaduais, na rede de creches e nos inter fóruns, organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de educação infantil (KRAMER, 2006, p. 801-802).

A partir desse momento, as instituições de atendimento à Educação Infantil passaram a assumir um caráter educacional, o qual tem como princípio o desenvolvimento integral da criança articulando educar e cuidar. Assim, passam a estimular aspectos do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social nas crianças.

As instituições, antes administradas pelas Secretarias de Saúde e Ação Social, passaram, a partir do contexto de aprovação da LDB nº 9394/96, a ser dirigidas pela Secretaria Municipal de Educação. Contudo, o caráter assistencialista ainda não deixou de existir, perpassando por muitas instituições escolares de atendimento infantil.

Não somente o caráter assistencialista como também muitos desafios, aspectos históricos e políticos ainda devem ser discutidos, estudados e superados para se consolidar o direito de se ampliar a oferta de uma Educação Infantil com qualidade (KRAMER, 2006), a fim de proporcionar aos sujeitos integrantes a aquisição de conhecimentos científicos e de formação cultural.

Como cita Kramer,

[...] educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Esta visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana (KRAMER, 2006, p. 809).

Considerando-se que a educação é uma prática social e tem por função a transmissão de conhecimentos científicos historicamente acumulados, faz-se necessário que o profissional da educação tenha conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, para que consiga transmitir tais saberes de uma forma clara e sistematizada. Assim, a compreensão sobre a periodização do desenvolvimento

infantil torna-se um dos pontos primordiais para se realizar um trabalho significativo com as crianças, pois é por esse conhecimento que o educador direciona de forma mais expressiva o seu trabalho pedagógico.

3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2010, com o estabelecimento do caráter educativo pedagógico nas instituições de Educação Infantil, as quais devem oferecer, condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos, faz-se necessário entender o processo de desenvolvimento cognitivo da criança. Este entendimento é fundamental para a organização de situações pedagógicas mobilizadoras do desenvolvimento. Para compreendermos o desenvolvimento infantil, precisamos fazer uma conexão entre pedagogia e psicologia. Assim, de acordo com Pasqualini,

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma *condição* fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico. Psicologia e pedagogia, devem, portanto, ser pensadas em unidade (PASQUALINI, 2013, p. 72-73).

Para pensar em psicologia e pedagogia a partir de uma unidade de concepção, faz-se necessário que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre os períodos de desenvolvimento infantil e percebam que a formação humana não ocorre de forma natural e linear. De acordo com a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil é compreendido como um fenômeno histórico e dialético, transpassado por rupturas que provocam mudanças na qualidade do desenvolvimento da criança com o mundo social em que vive. Ademais, é essencial que o professor tenha conhecimento sobre a atividade dominante exercida pela criança em cada período do seu desenvolvimento, visto ser fundamental para a compreensão sobre a

relação da criança com a realidade.

De acordo com o Currículo para a Rede Municipal do Ensino de Cascavel,

[...] compreende-se por atividade principal a que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, em que o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista as suas necessidades, dependendo das transformações e aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, aperfeiçoa e impulsiona os progressos posteriores [...]. Tal atividade caracteriza-se pela importância que desempenha, pois propicia o desenvolvimento posterior da personalidade. Outras exercem papel secundário, ou atuam como linhas acessórias que não deixam de existir. Por isso, a atividade dominante deve ser entendida como função central no relacionamento do sujeito com o mundo (CASCAVEL, 2008, p. 16-17).

Ao entendermos que a função central da atividade dominante é o relacionamento do sujeito com o mundo ao seu redor, conseguimos elencar que na Educação Infantil, a criança vivencia três períodos caracterizados por atividades dominantes. Do nascimento até aproximadamente um ano de vida, a atividade dominante do bebê é a comunicação emocional direta com o adulto. Inicialmente, o mesmo não consegue estabelecer comunicação verbal com o adulto, apenas demonstra sua insatisfação com choro, gestos, gritos, movimentos e choramingos. Porém, gradativamente, vai se construindo uma relação entre o bebê e o adulto, a partir das mediações realizadas pelo sujeito mais experiente. Nesta relação com quem o educa, a criança assimila as tarefas produzidas socialmente, pois “[...] o adulto atrai a criança à comunicação e engendra a necessidade de comunicar-se, inexistente como tal nas primeiras semanas de vida” (PASQUALINI, 2013, p. 82). É no primeiro ano de vida que começa a formar-se o processo de comunicação, ainda com caráter emocional, pois se reduz à comunicação das emoções produzidas entre o bebê e o adulto. Entretanto, é com essa relação que as funções psíquicas da criança se desenvolvem, além de ser condição importante para o processo de humanização.

Ainda no primeiro ano de vida, o bebê começa a ter contato, com o auxílio do adulto, com diferentes objetos (fraldas, brinquedos), e esta interação inicial dará sustentação para a próxima atividade dominante, a chamada objetal manipulatória. Ela ocorre entre os dois e três anos de idade, aproximadamente, momento em que a comunicação emocional com o adulto é transferida para a manipulação de objetos, os quais, primeiramente, são apresentados pelo adulto, que ensina a utilização e manipulação de determinado objeto para, posteriormente, a criança aprender a função

social do mesmo e em seguida manipulá-lo sozinho. Segundo Pasqualini,

[...] trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ação com objetos. Se anteriormente tinha centralidade a *relação criança-adulto social*, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a *relação criança-objeto social*, (mundo das coisas) mediado pelo adulto (PASQUALINI, 2013, p. 85).

Nesse período, o adulto continua sendo fundamental no desenvolvimento da criança, pois é por meio dele como mediador que a mesma apreende o significado, a utilização e a função social de determinado objeto. Todavia, não vem escrito ou indicado como se deve utilizá-lo, e a criança vai fazer uso do mesmo somente com a manipulação. Sendo assim, é essencial o papel do adulto mediador, pois é ele vai mostrar, ensinar e estimular a forma correta de utilização do objeto, e a criança, aos poucos, internaliza as funções e adquire novas funcionalidades. A aquisição de novos conhecimentos perante os objetos faz com que a criança aprenda, avance e tenha novas necessidades, e novos motivos da atividade (VIGOTSKY, 2007), pois, não basta mais ter a percepção direta do objeto, ela passa a se interessar pela função social que este possui, dando a ela novos significados e a partir desse momento, inicia-se uma nova atividade dominante, o faz de conta ou a brincadeira de papéis sociais.

A nova atividade, em geral, ocorre no período dos três aos seis anos de idade aproximadamente, caracterizando-se pela idade pré-escolar, ou seja, quando o objeto já não é mais o alvo principal, mas sim a ação sobre ele. Assim, a criança utiliza objetos carregados de sentidos para brincar e reproduz ações realizadas pelos adultos.

A brincadeira de papéis é uma atividade que emerge como resultado de uma contradição que se apresenta à criança na transição à idade pré-escolar. Por um lado a criança experimenta necessidade de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos a impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essa contradição só pode ser solucionada pela brincadeira. (PASQUALINI, 2013, p. 88.)

Neste sentido, é com a brincadeira de papéis sociais que a criança reproduz as ações adultas e apropria-se das atividades sociais humanas, além de colocar em

funcionamento todo o seu desenvolvimento psíquico.

[...] na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas (VIGOTSKY, 2007, p.29).

Por apoiar-se em motivos internos, no que está em sua mente para exercer a brincadeira, e não em motivos concretos provenientes dos objetos, torna-se indispensável a compreensão de que quanto maior for a noção de realidade da criança, mais argumentos ela terá para desenvolver seus jogos.

Sendo assim, ressaltamos a importância de que a criança que está no período da brincadeira de papéis sociais vivencie situações em que possa observar os adultos em suas relações de trabalho e vivências sociais para ter mais elementos e argumento em suas representações de papéis (CASCAVEL, 2008, p. 23-24.).

Tendo em vista a importância das vivências sociais perante a brincadeira, as instituições de Educação Infantil têm como tarefa ampliar os contatos da criança com a realidade, e o professor não deve ser mero observador das atividades realizadas pelas crianças, mas sim o mediador na ampliação do conhecimento de mundo da mesma, fornecendo-lhe elementos que enriqueçam a atividade lúdica, ou seja, que tornem o faz-de-conta uma atividade rica em elementos sociais e culturais.

De acordo com Pasqualini (2013), o desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir das leis naturais universais. O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança-sociedade. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado.

Faz-se necessário que os profissionais da Educação Infantil tenham clareza dos pontos elencados acima. Portanto, é preciso valorizar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança no momento da elaboração de atividades pedagógicas. E, como explicita Mukhina (1995), as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, e assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa

a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar à cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino.

Com isso, uma das formas encontradas em instituições de Educação Infantil para transmitir uma cultura voltada para as riquezas humanas elaboradas, para o desenvolvimento das atividades dominantes e funções psíquicas superiores, foi a de incluir, no trabalho pedagógico, projetos que visem às práticas de cunho musical. Portanto, a música torna-se um instrumento de trabalho que perpassa por todos os períodos de desenvolvimento da criança e provoca curiosidade, imaginação e necessidade de se aprender.

4 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das funções da escola de Educação Infantil é oportunizar as crianças à ampliação do seu repertório cultural a partir de conhecimentos socialmente produzidos, por meio das múltiplas representações. A organização de diferentes práticas educativas, tendo em vista a ampliação das riquezas humanas, não é tarefa fácil quando se diz respeito à transmissão de conhecimentos científicos às crianças pequenas. Contudo, compreender a importância da periodização do desenvolvimento infantil e levar em consideração as especificidades de cada idade contribuem de forma significativa para a organização e a elaboração de um planejamento mais coerente. Percebe-se que proposições pedagógicas coesivas às atividades dominantes de cada período, conduzidas de forma considerável às crianças, jogos e brincadeiras ampliam a possibilidade de proporcionar um desenvolvimento amplo e significativo.

As estimulações necessárias realizadas nos primeiros anos de vida permitem que a criança desenvolva gradativamente autoconfiança, autocontrole, curiosidade, imaginação e necessidade de aprender, pois é brincando que se aprende. Segundo Arce (2014), quando as crianças brincam, demonstram seus sentimentos, pensamentos e desejos, pois é mediante a brincadeira que elas conhecem seu corpo, interagem com o outro e descobrem o mundo em que vivem.

Na Educação Infantil, as crianças iniciam seus estudos com as brincadeiras. Segundo Mukhina (1995), o estudo é para elas uma espécie de jogo dramático com determinadas regras, em que ela assimila, sem se dar conta, os conhecimentos

elementares. Porém, a autora relata que

[...] o jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. A criança desenha, modela, constrói, recorta; e todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem, etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança (MUKHINA, 1995, p. 167).

Atividades plásticas, construtivas, representativas, linguísticas, artísticas, musicais, dentre outras, proporcionadas de forma lúdica, podem promover na criança a capacidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, permitir que a mesma aprenda a ver, ouvir, atuar, movimentar, sentir, pensar e humanizar-se. São ações consideradas essenciais para o bom desenvolvimento intelectual e motor da criança.

Discutiremos a seguir a preciosidade da inserção de experiências afetas à música em Centros de Educação Infantil, levando-se em consideração a importância de todas estas atividades e suas particularidades, pois de acordo com Chaves (2011),

[...] podemos usar a música para desenvolver a sensibilidade e o ouvido das crianças [...]. Por esta via de pensamento, podemos considerar que as primeiras experiências escolares são fundamentais para o desenvolvimento, pois a partir de medidas como essas, a criança desenvolve não apenas seus pensamentos, como sua criatividade. À medida que o conhecimento aumenta, os atos das crianças tornam-se conscientes e planejados (CHAVES, 2011, p. 4).

Desse modo, é importante enfatizar a mediação realizada pelo adulto, que faz pensar a música não apenas como uma atividade extra, mas como fundamental para o desenvolvimento da cultura e das capacidades humanas. A música está presente no Currículo para a Rede Municipal de Cascavel, como um conteúdo a ser trabalhado na disciplina de Artes.

Na música, serão trabalhadas diferentes fontes e produções sonoras (sons da natureza, do cotidiano e de diversos materiais), pois o som é o objeto de estudo da música. Também serão desenvolvidas atividades com os seguintes conteúdos: altura, intensidade, timbre, duração e densidade. Outros conteúdos a serem trabalhados são: som e silêncio no contínuo espaço-tempo; produção sonora com voz, corpo, instrumentos musicais e materiais sonoros diversos e sua gravação para apreciação; transformação do fenômeno sonoro em linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, melodia, ritmo e harmonia); diversas formas de registro

sonoro e notação musical; e prática de apreciação musical (CASCAVEL, 2008, p. 144).

Ao serem elencados os conteúdos a respeito da música, e vivenciados os trabalhos realizados com a mesma no âmbito escolar,

[...] podemos observar uma grande “valorização” das vivências cotidianas nas quais as crianças trazem de sua “realidade”. O que defendemos não é a negação desta realidade, contudo, devemos levá-las muito além do que elas já conhecem. Além disso, não pretendemos culpabilizar, individualmente, os educadores, ou instituições educativas pelas fragilidades encontradas, pois entendemos que a lógica da sociedade capitalista é perversa de negação da riqueza aos homens e não poderia ser diferente se tratando de riqueza artística. Vemos que as práticas educativas empobrecidas não se devem a “má vontade” dos educadores e instituições educativas, mas sim, pela limitação e empobrecimento que sua condição de vida lhe oferece, o que acaba por limitar a realização de inúmeras possibilidades para organizar e reorganizar a rotina das escolas e Centros de Educação Infantil (CHAVES, 2011, p. 5).

Contudo, a inserção de projetos voltados para a apreciação cultural da música pode ser vista como recursos complementares que podem auxiliar na valorização musical e artística. Projetos com este intuito podem, além de proporcionar uma aproximação com o mundo musical, cultural e social, contribuir também para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Chaves (2011), as vivências no âmbito musical na Educação Infantil são fundamentais,

[...] pois, estas podem impulsionar o desenvolvimento dos pequenos, aprimorar a sensibilidade, favorecer o trabalho coletivo, a disciplina, a concentração, a desenvoltura e a criatividade. E, essencialmente, desenvolver nas crianças o apreço pela música, oportunizar o conhecimento de melodias e instrumentos musicais para além dos que estão em sua vivência imediata. Sendo assim, podemos encantar os pequenos com as músicas folclóricas de diversos países, músicas infantis, apreciação musical de grupos, corais, orquestras, ampliando o universo musical e o vocabulário das crianças e instigando-as a conhecer outros tempos, espaços e costumes (CHAVES, 2011, p. 3.)

A criança, ao chegar nas instituições de Educação Infantil, mesmo que muito pequena, já traz algumas vivências musicais presenciadas no seu convívio familiar. No entanto, na maioria das vezes, são vivências cotidianas, sem o intuito de desenvolver potencialidades na criança, mas com grande importância para um contato inicial com a mesma.

Assim, para que a criança tenha enriquecimento musical, é necessário que os

educadores compreendam a importância de se inserir o trabalho com a música no contexto escolar. Desse modo, sabe-se que é possível potencializar a capacidade de aprendizagem da criança e enriquecer seu mundo social, além de poder oferecer acesso aos bens mais elaborados que foram historicamente construídos. Instrumentos e materiais selecionados pelo educador podem oportunizar às crianças condições para que desenvolvam as capacidades psíquicas superiores.

A música está presente na rotina dos espaços educativos, principalmente nos Centros de Educação Infantil, onde as crianças são estimuladas a cantarem em diferentes situações, tais como: no momento de realizar um passeio, na hora do lanche, para lavar as mãos, para se acalmarem, para aguardarem a realização de alguma atividade, ou até mesmo em datas comemorativas ou cívicas, sendo essas, na maioria das vezes, utilizadas de forma improvisada. Não que os momentos musicais não sejam importantes para o desenvolvimento infantil, muito pelo contrário, a música proporciona descontração, alegria, interação entre os envolvidos e conhecimento durante esses momentos, pois é brincando que se aprende. Como explicita Joly e Joly,

[...] o repertório de músicas infantis, seja ele da cultura popular ou da produção fonográfica, auxilia no desenvolvimento da imaginação e do brincar, relacionados às experiências de vida. Há canções infantis para todos os tipos de situação: ninar uma boneca; brincar de dirigir carros, trens, bicicletas, motos; celebrar o aniversário; falar do tempo (estações do ano, chuva, sol, vento etc.); conhecer os animais; brincar de roda; e outras tantas situações do cotidiano. Dessa forma, ter à mão um repertório de pequenas canções nos permite acessar o mundo da criança, comunicar-nos com ela e construirmos vínculos importantes de cumplicidade (JOLY; JOLY, 2014, p. 125).

A partir das contribuições de Joly e Joly (2014), fica evidente que as vivências musicais são instrumentos de grande relevância à prática escolar, pois podem desenvolver a capacidade de aprendizagem por meio de intervenções didáticas e aprendizados mais enriquecidos do que as já vivenciadas pela criança no âmbito familiar ou comunitário.

5 REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE O SARAU

Haja vista as práticas musicais serem importantes instrumentos de trabalho no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil e fundamentando-se na Teoria

Histórico-Cultural, será realizada uma reflexão da organização das práticas educativas afetas a música, mais especificamente de um projeto chamado SARAU, presente no Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Cascavel. Nele a autora principal atua e discute como estas experiências podem contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.

Foi proposta a elaboração de um projeto mensal, bimestral ou até mesmo semestral à coordenação e direção do Centro Municipal de Educação Infantil ao se compreender a necessidade de enriquecer as vivências musicais no âmbito da Educação Infantil e proporcionar às crianças momentos de interação e socialização de conhecimentos. Assim, os professores trabalhariam com as crianças músicas diversas e em um segundo momento seria selecionada uma música para ser apresentada aos demais integrantes do Centro. A direção e a coordenação apresentaram o projeto ao grupo, o aceitaram e pediram a aprovação do mesmo. Os professores mostraram interesse, mas tinham dúvidas de como deveriam trabalhar e quais músicas deveriam escolher; devido a isto, deixou-se bem livre a escolha das músicas.

As primeiras apresentações iniciaram-se no ano de 2015 e foram com músicas do cotidiano infantil, sem o teor de enriquecimento cultural. Porém, a cada realização, o projeto foi se incorporando e os educadores agregaram conhecimentos culturais e históricos na escolha das músicas selecionadas, até que se resolveu definir temas para os SARAUS. Foram, então, elencados autores, compositores, costumes e tradições a serem trabalhados de diversas formas, e a música foi o fio condutor.

Com o crescimento do projeto, a direção e a coordenação viram a necessidade de dar um nome ao mesmo. Então alguns nomes foram elencados, mas ao se pesquisar o significado dos mesmos, decidiu-se denominar este projeto de SARAU. Esta palavra deriva-se do latim *seranus/sérum*, termos que fazem referência ao entardecer ou ao pôr do sol, justamente por isso que convencionou-se realizar os SARAUS durante o fim da tarde ou da noite. No entanto, perante esta definição, o termo SARAU não caberia ao projeto. Contudo, escolheu-se este nome, pois normalmente um SARAU é composto por um grupo de pessoas que se reúnem com o propósito de fazer atividades lúdicas e recreativas tais como dançar, ouvir músicas, recitar poesias, conversar, ler livros e demais atividades culturais, com o objetivo de compartilhar experiências culturais e ter convívio social, sendo esse também um dos

objetivos do projeto SARAU.

Este projeto permitiu que os professores e os alunos interagissem através de músicas culturais, regionais, folclóricas. Mas, inicialmente, eles trabalharam em sala algum gênero musical e exploraram o tema apresentado pela música escolhida previamente pelo professor. Em seguida, proporcionam-se vivências com determinada música, a fim de se explorarem, de forma lúdica, aspectos relacionados à mesma: Sobre o que fala a música? O que podemos aprender com ela? Quem a produziu? Nesta música possui instrumentos musicais? Quais? Esta música é calma ou agitada? Podemos dançar? Quais movimentos podemos fazer para representá-la? Dentre outros aspectos que podem ser explorados de acordo com cada música trabalhada. Na medida do possível são providenciados os instrumentos para que os alunos conheçam, além de serem confeccionados com materiais reciclados. Tudo foi realizado de forma lúdica e intencional, para posteriormente efetivar a socialização da mesma para os demais integrantes da comunidade escolar. No momento da socialização, todas as crianças, desde as que estão no berçário até as que estão no pré-escolar, apresentaram a música estudada, preparada, vivenciada, com interação entre os alunos e professores.

Acreditamos que a realização deste projeto proporciona às crianças o desenvolvimento de potencialidades como a superação ou o enfrentamento da timidez e de medos, o envolvimento com o coletivo, a alegria, a concentração, a satisfação, a criatividade, a iniciativa, o aprimoramento da linguagem. Além de estimulá-los a exercitar a fala e a memória, ampliar o vocabulário, a coordenação motora, o movimento corporal e a humanização dos sentidos, pois humanizar-se é se reconhecer a partir da cultura construída historicamente pela humanidade, conforme expressa Leontiev (1978).

Como neste projeto, SARAU, uma turma por vez apresenta às demais, além de todas as potencialidades elencadas acima, a criança também aprende a respeitar a sua vez e a do colega, a interessar-se pelo que os demais fazem, ficando maravilhada com as palmas que recebe e também com as que oferece, sem falar que naquele momento se sente importante em poder transmitir aos outros o que aprendeu.

Perante o que foi apresentado, fica explícito que são muitas as contribuições deste projeto para o desenvolvimento da criança em seu aspecto amplo, pois atividades musicais, por meio do brincar, correr, dançar, trazem consigo grande riqueza cultural. No entanto, muitas vezes, essas atividades são tachadas como perda

de tempo ou usadas meramente para preencher lacunas, conforme expressam Assmann e Santos (2011).

No entanto, de acordo com todos os pontos já abordados, podemos concluir que as intervenções pedagógicas presentes nas atividades que envolvem o SARAU são de suma importância para o desenvolvimento infantil. Proporcionam às crianças o conhecimento de diferentes ritmos musicais de diversas regiões e países, fazendo-os perceber a diversidade musical existente. Além de desenvolver a capacidade de mover-se expressivamente, tomando consciência do tempo, do pulso, do ritmo, da dinâmica e da totalidade das canções, (JOLY e JOLY, 2014), e de adquirir habilidades para a autoconfiança, realizam movimentos expressivos, sentem interesse e prazer ao interagirem com a música ou ao escutá-la, constroem vínculos sociais e afetivos, conhecem e respeitam as diferenças individuais e desenvolvem o espírito de coletividade e de grupo.

A proposta pedagógica do SARAU, de integração da música na rotina dos Centros Municipais de Educação Infantil, como algo que deve ser preparado e vivenciado diariamente, proporciona momentos de novos conhecimentos e novas descobertas, a respeito dos conteúdos trazidos pelas músicas trabalhadas, e não como um momento de treinamento para determinada apresentação. Nessa perspectiva, proporciona a vivência musical mais elaborada às crianças e vai ao encontro do que Joly e Joly (2014) defendem:

As atividades musicais devem fazer parte do currículo geral da escola, como uma área de conhecimento, na totalidade do programa educacional. Não é necessário destacar 20 ou 30 minutos por dia para cantar e dançar, mas é interessante que a música faça parte da rotina, auxiliando no conhecimento de mundo e no desenvolvimento geral da criança. Também é importante considerar todo o processo educativo, não apenas o “produto” musical decorrente de um treinamento (JOLY; JOLY, 2014, p. 128).

Dessa maneira, cabe ao professor rever suas práticas docentes para que incorpore em seus planejamentos uma educação musical atrelada aos conteúdos presentes no Currículo Municipal. É importante levar sempre em consideração o período de desenvolvimento em que a criança se encontra, e o repertório já conhecido pela mesma, pois deve-se conhecer o ponto de partida e prever o seu ponto de chegada, ou seja, planejar os objetivos a serem alcançados, além de ter consciência que estas atividades proporcionarão um desenvolvimento emocional, psíquico, físico

e social da criança. Nesta direção, Souza e Joly (2010) relatam que

[...] o ensino de música nas escolas tanto de Educação Infantil pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana (SOUZA; JOLY, 2010, p. 100).

É tarefa da Educação Infantil transmitir conhecimentos culturais, sociais e históricos, de forma agradável e lúdica, com ferramentas como brincadeiras, jogos e música, com o intuito de proporcionar um desenvolvimento integral e uma formação humanizadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou discutir as vivências musicais realizadas no Centro de Educação Infantil em que atuamos, tendo em vista, a análise de um projeto denominado de SARAU. Trata-se de um projeto elaborado a partir da necessidade de incluir, no trabalho pedagógico, práticas de cunho musical, em que professores e crianças pudessem ter acesso, por meio de materiais amplamente selecionados, às riquezas humanas. Para tanto, foi necessário questionar quais práticas afetas à música, pautadas na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, poderiam contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O objetivo foi incluir no contexto da Educação Infantil elementos musicais de qualidade social e cultural, para motivar a aprendizagem e proporcionar uma educação por excelência em crianças de até quatro anos.

Assim, é relevante destacar que as reflexões realizadas nos possibilitaram a compreensão de que a música é um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança e que práticas musicais na Educação Infantil são instrumentos de grande importância para uma educação humanizadora.

Contudo, uma inquietação nos conduz a pensar sobre como os educadores que não possuem uma formação que contempla música podem utilizá-la de forma humanizadora. Será que os cursos de Pedagogia ou mesmo de formação continuada oferecem elementos que contribuem para a musicalização na Educação Infantil?

A partir do exposto, observa-se a necessidade da inclusão de estudos e discussões afetas à música, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação

continuada que os educadores participam. A música proporciona aos mesmos elementos enriquecedores para a prática educativa, considerando que a inserção de projetos voltados para a apreciação cultural da música podem ser vistos como recursos que auxiliam na valorização musical e artística, presentes nas instituições escolares, em destaque as de Educação Infantil.

7 REFERÊNCIAS

ASSMANN, Mariane. SANTOS; SEGANFREDO, Leandra. I. **Musicalização no contexto da educação infantil.** Revista Eventos Pedagógicos. v.2, n.2, p. 142 – 151, Ago./Dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394/96. 20 de dezembro de 1996.

CASCAVEL-PR. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Cascavel:** volume I: EDUCAÇÃO INFANTIL Cascavel, PR: 2008.

CHAVES, Marta. **Intervenções pedagógicas afetas a música na Educação Infantil.** 3º Congresso Internacional de Educação. 2011.

JOLY, Ilza.; JOLY, Leme. Musicaliza: A música no cotidiano escolar na Educação Infantil para crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 123-142.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** Educação Infantil e/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMAN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil.** Cairu em Revista. Jan 2013, Ano 02, nº 02, p. 133-142, ISSN 22377719.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASQUALINI, Juliana. Periodização do desenvolvimento psíquico a luz da escola de Vygotsky: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento. MARCIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

ROSEMBERG. Fulvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). **História Social da Infância no Brasil.** São

Paulo. Cortez, 1997.

SOUZA, Carlos Eduardo de. JOLY, Maria Carolina Leme. **A importância do ensino musical na educação infantil.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, p. 96 - 110, jan. -jun., 2010. ISSN: 1982-4440.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. UFRJ. n. 8, abril de 2007.

Data de Recebimento: 30/05/2017 Data de Aprovação: 20/06/2017
--