



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADO PELOS CONTEÚDOS DA MÚSICA

EL PROCESO DE HUMANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL  
MEDIADO POR EL CONTENIDO DE LA MUSICA

THE PROCESS OF HUMANIZATION IN CHILDHOOD EDUCATION  
MEDIATED BY THE CONTENT OF THE MUSIC

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo  
Sistema Municipal de Educação de Bauru-SMEB  
gislaine.gobbo@educa.bauru.sp.gov.br

Karina Locilha Cocato  
UNESP - Marília - CEPLLI  
kkcocato@gmail.com

**Resumo:** A música é de todas as artes, a mais subjetiva, pois particulariza as emoções, possibilita a expressão do ser humano e contribui para a humanização. O papel da escola é proporcionar a aquisição de diferentes tipos de linguagem estética, incluindo a musical. O Objetivo do estudo é apresentar situações de ensino na escola considerando a música como fonte sonora, na apreciação na diversidade dos gêneros musicais e na contextualização da música como produto cultural e histórico. Para tanto, explicita-se o processo de humanização, ancorado nas funções psicológica superiores e na situação social do desenvolvimento. Coloca-se a favor da questão, uma sequência didática aplicada por uma professora da Educação Infantil, com a música Outono-Allegro de Antônio Vivaldi, adotando para validação dos fundamentos teóricos, um texto escrito por uma mãe, direcionado à professora, explicitando elementos da humanização defendidos pela Psicologia Histórico Cultural. Os resultados denotam que o processo de humanização do homem é uma possibilidade, pois existem formas de ensino, que elevam esse patamar, incluindo-se os conteúdos da educação musical como linguagem em práticas de contextualização e sentido. A educação musical sensibiliza, alterando a realidade material da criança por meio de uma ação docente que recria e transforma o próprio sujeito.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Educação como humanização. Educação Musical.

**Resumen:** La música es de todas las artes, la más subjetiva, ya que particulariza emociones, posibilita la expresión del ser humano y contribuye a la humanización. El papel de la escuela es facilitar la adquisición de diferentes tipos de lenguaje estético, incluida la música. El objetivo del estudio es presentar situaciones de enseñanza en la escuela considerando la música como fuente sonora, en la apreciación de la diversidad de géneros musicales, en la contextualización de la música como producto cultural e histórico. Para ello, se explica el proceso de humanización anclado en las funciones psicológicas superiores y en la situación social de desarrollo. A favor de la pregunta, secuencia didáctica aplicada por una docente de Educación Infantil, con la canción Otoño-Alegro de Antônio Vivaldi, adoptando para la validación de los fundamentos teóricos, un texto escrito por una madre, dirigido a la docente, explicando elementos de la humanización propugnada



por la Psicología Histórico-Cultural. Los resultados muestran que el proceso de humanización del hombre es una posibilidad, pues existen formas de enseñanza que elevan a ese nivel, incluyendo los contenidos de la educación musical como lenguaje en prácticas de contextualización y significación. La educación musical sensibiliza, modificando la realidad material del niño a través de una acción didáctica que recrea y transforma al propio sujeto

**Palabras clave:** Educación Infantil. La educación como humanización. Educación musical.

**Abstract:** Music is of all the arts, the most subjective, as it particularizes emotions, enables the expression of human beings and contributes to humanization. The role of the school is to provide for the acquisition of different types of aesthetic language, including music. The objective of the study is to present teaching situations at school considering music as a sound source, in the appreciation of the diversity of musical genres, in the contextualization of music as a cultural and historical product. To this end, the process of humanization is explained, anchored in superior psychological functions and in the social situation of development. In favor of the question, a didactic sequence applied by a teacher of Early Childhood Education, with the song Autumn-Alegro by Antônio Vivaldi, adopting for the validation of the theoretical foundations, a text written by a mother, directed to the teacher, explaining elements of the humanization advocated by Historical-Cultural Psychology. Results show that the process of humanization of man is a possibility, as there are forms of teaching that elevate to this level, including the contents of music education as a language in practices of contextualization and meaning. Music education sensitizes, changing the material reality of the child through a teaching action that recreates and transforms the subject himself.

**Keywords:** Early Childhood Education. Education as humanization. Musical education.

## Introdução

Logo após o nascimento de uma criança, tem início o processo de sua humanização. O homem se humaniza em suas relações histórico-culturais, ou seja, a humanização é primeiramente um processo intersíquico ou social, posteriormente torna-se intrapsíquico ou internalizado. Todavia, para que esse processo ocorra, é necessária a intermediação de um portador da cultura, alguém ou alguma coisa que apresente a quem aprende o signo e os instrumentos materiais, desvelando a cada sujeito singular a sua segunda natureza, que é a forma da humanidade produzida historicamente (VYGOTSKI, 2000).

No processo de humanização, todo o desenvolvimento cultural entra em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no social, depois no psicológico e subjetivo; a princípio entre os homens como categoria intersíquica, depois como categoria intrapsíquica de caráter individual. Dessa forma, tal ideia pode ser considerada uma lei, na medida em que a passagem do externo ao interno modifica o desenvolvimento humano, transformando sua estrutura e sua natureza psíquica.

Perante tal constatação, é possível afirmar que, para humanizar-se, o homem se apropria do aparato cultural, representado pelo patrimônio genérico humano, aquele que foi produzido historicamente pelos homens. Nesse movimento, os elementos culturais são condição para a humanização, sendo essencial identificar quais conhecimentos provocam a humanização, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal (DUARTE, 2007).



Tais reflexões encontram respaldo na Psicologia Histórico-Cultural, a qual defende que o desenvolvimento psíquico resulta das apropriações culturais e sociais, tendo como base a unidade dialeticamente contraditória entre natureza e cultura (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Segundo esse aporte teórico, nascemos com as características da espécie, mas não humanizados. Portanto, para que o processo conquiste suas formas máximas, é essencial que desde o nascimento a criança tenha contato com outros seres humanos mais desenvolvidos – pares/parceiros mais experientes – e assim possa se apropriar dos conteúdos historicamente acumulados pela sociedade.

Conforme explicações de Leontiev (1978), para que a criança se aproprie dos resultados da riqueza humana e faça deles suas aptidões e parte de sua individualidade, é essencial o contato com outros homens, num processo de comunicação que exige da criança a aprendizagem da atividade adequada. Isso ocorrerá em um processo educativo pela própria função que ele mesmo exerce.

Ainda de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1987), a criança nasce com uma única capacidade, qual seja: a capacidade ilimitada de aprender em contato com outras crianças e com adultos e pelo acesso à cultura que lhe for apresentada a fim de que desenvolva suas máximas qualidades humanas.

Destarte, o desenvolvimento do psiquismo resulta do processo de apropriação do mundo pelo sujeito por meio da mediação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade. A teoria em questão determina saltos qualitativos e rupturas a cada novo período do desenvolvimento do psiquismo. Tais saltos e rupturas são marcados por mudanças provocadas na relação da criança com a realidade objetiva, ou seja, por sua situação social de desenvolvimento em cada período.

Continuando nessa temática, a criança aprende se estiver em uma atividade de sentido. Segundo Leontiev (1960, 2022), há características gerais que explicam a categoria da Atividade, que se orienta por uma estrutura, composta por necessidades, motivos e objetivo, o qual é dirigido por interesses para se atingir um fim. O traço principal de toda necessidade é o objetivo. O segundo traço fundamental da necessidade é o conteúdo concreto, de acordo com as condições e a maneira como se satisfaz essa necessidade. O terceiro traço da necessidade é que uma mesma necessidade pode se repetir. O quarto traço geral da necessidade consiste no fato de que ela se desenvolve à medida que se amplia o campo de objetos e os meios para satisfazê-la. No início, enriquece-se o círculo de objetos que participam da vida dos sujeitos; no presente es-



tudo trata-se do ensino da música. Sobre essa base, se enriquece e se desenvolve a necessidade correspondente (LEONTIEV, 1960). Vale destacar que, no espaço escolar, o professor é a pessoa que incentiva a criança para a categoria da atividade, ao mostrar os motivos da ação. Orientando-se por uma finalidade, o professor provoca interesse no sujeito que aprende.

Para ilustrar e esclarecer o que foi exposto, trazemos a contextualização de um episódio. Antes de dormir, uma criança participante da Educação Infantil inicia uma situação enunciativa com sua mãe, que transcreveu o diálogo e o encaminhou à docente.

Quadro 1- Diálogo entre a mãe e a criança sobre a atividade do outono

Foi assim: de repente ele começou a tagarelar animadíssimo, como sempre:

- Mãe, sabia que tem uma atividade nova?

- Que atividade?

- Outono.

- Você está aprendendo sobre o outono?

- Não, é uma atividade.

- É pra fazer a atividade?

- Sim. A professora que passou.

- Tem uma atividade pra fazer? E onde está essa atividade?

Eu já estava confusa, já passava da hora de dormir, e só me faltava essa agora: ter uma atividade, que eu nem sabia, pra entregar amanhã... Será que tinha vindo um bilhete na mochila e eu não o encontrei?

Respirei fundo e continuei perguntando:

- Mas essa atividade é pra eu fazer com você ou é uma atividade que você está fazendo com a professora na escola?

Fonte: documentação pedagógica da autora e pesquisadora (2022)

Esse diálogo, se for analisado em uma situação imediata, se distanciará da categoria de atividade de Leontiev (1960, 2022), pois as primeiras linhas remetem às ideias tecnicistas, segundo as quais à criança eram propostas imagens prontas para pintar, dentre as quais estavam as estações do ano mencionadas no texto. Com referência ao outono, eram oferecidas figuras de árvore sem folhas e folhas secas caídas no chão. Tal estereótipo do outono ensinado nas escolas tecnicistas extirpa a autoria infantil. Entretanto, se delinea no trecho transcrito uma superação dos princípios da escola tecnicista.

Para a promoção do ensino na Educação Infantil, a teoria ora defendida instrumentaliza o docente, colocando a serviço da escola a relação triádica constituída por destinatário (para quem ensinar), conteúdo (o que ensinar) e forma (como ensinar).



## Quadro 2- Educação musical como produto cultural e histórico

- Ah é? E vocês fazem o que então?

- Adivinha.

- Hummm... jogos.

Respondi achando que iria acertar de primeira, já que no dia anterior ele tinha levado um jogo de casa - pula macaco - segundo ele, a pedido da professora.

- Não, música. Ele rebateu de pronto. Parece que sabia que eu nunca iria acertar.

- Estamos treinando ritmo e ...

- Ritmo e o quê?

A última palavra ficou inaudível, misturada com os ruídos dos meus afazeres, de ele pulando na cama e devido à minha total falta de atenção para com o assunto dele.

- Ritmo e tons, ele repetiu enquanto cantarolava a música fazendo gestos como se estivesse tocando um instrumento. Depois veio o violino imaginário, juntamente com o som, o que tornou muito fácil identificar, mesmo que ele não tivesse dito.

- E depois vem o violino e a música fica mais alta.

- Aguda?

- Sim, aguda e alta.

Fonte: Documentação pedagógica da autora e pesquisadora (2022)

Na relação triádica, o destinatário refere-se à criança e à especificidade da escola de Educação Infantil; a forma compreende como a professora organiza seu ensino planejando sua ação; e o conteúdo orienta o que ensinar. Nesta pesquisa, trata-se da música, como elemento que compõe o patrimônio cultural, aquilo que foi produzido pela humanidade. No campo da educação musical, o desenvolvimento se dá pela apropriação da música e pela oportunidade de acesso a ela (BAURU, 2016). Assim, o desenvolvimento da percepção auditiva se produz na e pela atividade humana, sendo pela categoria de atividade de Leontiev supracitada que há as reorganizações das esferas sensoriais. Por esse caminho, as percepções auditivas resultam das experiências e contextos musicais em que acontecem. Portanto, ser musicalizado, segundo Brito (2003), inclui conhecer os elementos da linguagem musical, usando-a para expressão e comunicação. Pederiva (2017) enfatiza essa ideia:

Não se educa musicalmente com o fim que, algum dia, as crianças se tornem profissionais em música, A educação da musicalidade da criança, o seu desenvolvimento nessa área, que faz parte da expressão, de sua comunicação, da vida, é um direito educativo. Deve ser pensada e vivida no aqui e no agora. Mesmo com uma intencionalidade educativa frente ao desenvolvimento da musicalidade da criança, [...] os professores devem organizar suas atividades pedagógicas pensando na atual necessidade de seus alunos. Não importa se mais à frente eles serão músicos. Essa escolha pertence a eles no futuro (PEDERIVA, 2017, p.169-170)



A questão do excerto é trazida por Gonçalves e Pederiva (2020) ao problematizar com base na Psicologia Histórico Cultural, que a música ocupa um lugar na educação estética. Para os autores, a música como linguagem é entendida como signos musicais grafados, nos quais os músicos dominam os sinais gráficos escritos nas partituras. “Aliás, a música letrada, por utilizar a palavra, direciona o sentido e significado do som e pode, inclusive, enfraquecer o sentido altamente subjetivo de uma obra musical” (GONÇALVES, 2022, p.35).

Por outro lado, a música sem caracteres ou letras cumpre a função da educação estética, ou seja, processos educativos nas artes, organizados para o desenvolvimento da dimensão artística do humano. Tal hipótese, permite pensar que “nenhuma música instrumental é capaz de comunicar com precisão o que fizemos ou deixamos de fazer. Isto porque a função social da música não é a mesma da linguagem” (GONÇALVES, 2022. p.35). O autor quer dizer que, a linguagem composta por conceitos generalizados pelas palavras possui uma finalidade, que a distingue da música instrumental, que é a artística e particulariza as emoções. (GONÇALVES, 2022; PEDERIVA, 2022)

Para a validação da questão mencionada, explicitar-se-ão os conteúdos que fundamentam a humanização, como as funções psicológicas superiores, dando-se ênfase à sensação, à percepção, ao pensamento e à linguagem, entrelaçadas com a situação social de desenvolvimento posta na periodização psíquica.

Nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que a escola de educação infantil cumpre dupla função: amplia a compreensão do mundo, dos fenômenos e dos objetos humanos; e, para tal empreendimento, consolida o ensino no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, aquelas resultantes das relações culturais e sociais, como sensações, percepção, linguagem, pensamento, entre outras (LAZARETTI; ARRAIS, 2018).

Vale destacar que há as funções psíquicas elementares e as superiores. A primeira classe, conceituada como elementar, compreende os dispositivos naturais, biológicos, que sustentam um tipo de relação do ser com a natureza, donde deriva o caráter imediato e reflexo da resposta elementar; a segunda representa as funções humanas superiores, formadas pelas capacidades ou propriedades de ação de que se dispõe no psiquismo, no processo de captação da realidade objetiva.



## A sensação

A sensação refrata a imagem subjetiva da realidade, sendo captada pela criança como a porta de entrada para o mundo. “A estimulação gera a excitação”, isto é, variados estímulos pelos órgãos sensoriais (SMIRNOV, 1960, p.95). A sensação é uma experiência estésica, ou seja, uma situação de captação dos objetos do mundo por meio dos sentidos.

A sensação é a recepção de estímulos externos pelos órgãos dos sentidos. A condução desses estímulos é feita pelos interceptores (aparato neural); depois o cérebro realiza sua interpretação. Tal captação sensorial resulta em imagens subjetivas da realidade objetiva ou reflexo psíquico da realidade (signo). Sobre isso, esclarece-se que:

As sensações são um verdadeiro reflexo dos estímulos correspondentes apropriados a um órgão dos sentidos específico, que desenvolveu sua sensibilidade para com ele no processo de sua evolução. [...] A diferenciação fina das sensações humanas está ligada ao desenvolvimento histórico da sociedade humana e, ao mesmo tempo, à sua atividade criativa. (SMIRNOV, 1960, p. 97).

Tal processo apresenta muita complexidade, indo além do aparato fisiológico das sensações. Luria (1991) Smirnov (1960) e Martins (2013) organizam as sensações em três níveis: interoceptivas, propioceptivas e exteroceptivas.

As sensações interoceptivas dizem respeito a níveis mais elementares e primitivos, possuindo relação com os estados de fome, arrepio, frequência cardíaca, descarga hormonal, fluxo sanguíneo, etc. Essas sensações situam-se entre as formas menos conscientes, mantendo estreita relação com os estados emocionais

As sensações propioceptivas correspondem à regulação dos receptores do corpo que conduzem à sensação estática do equilíbrio, ou seja, à consciência sensorial do esquema corporal. A sensibilidade vestibular está ligada à visão, daí a orientação espacial fazer parte da sensação propioceptiva e causar desconforto em excitações visuais bruscas e aceleradas.

Já as sensações exteroceptivas correspondem ao maior grupo, sendo responsáveis por produzir no organismo as sensações do meio exterior. Esse nível canaliza e transmite os estímulos externos, gerando o tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição.

O sistema receptor desde o nascimento já se encontra desenvolvido para gerir respostas aos estímulos sensoriais. Aos poucos, o recém-nascido supera as respostas incondicionadas, que garantem sua sobrevivência, e passa a ter reações mais autônomas e elaboradas. Assim, de acordo com as vivências sociais, seu sistema se desenvolve positivamente para expressões de reflexos condicionados:





O desenvolvimento de sensações na criança está relacionado aos diferentes aspectos de sua atividade; com desenho e escultura, em que se desenvolvem sensações visuais e cinéticas; com a música, que educa as formas mais complicadas e perfeitas de sensações auditivas; com o esporte, que é o meio para o desenvolvimento da sensibilidade proprioceptiva, que desempenha um papel muito importante na vida humana, etc. (SMIRNOV, 1960, p.143).

Em consonância com o texto supracitado, Martins (2011) elucida que:

[...] o pleno desenvolvimento da sensação – a acuidade sensorial – resulta das ações realizadas pelo indivíduo, posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão interfuncional do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade. Assim, pela própria natureza das sensações, sua expressão psicológica alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, desenvolve-se sob completo condicionamento social, expressando-se sob tais condições, como sensações humanas culturalmente formadas. (MARTINS, 2011, p. 102-103).

Dessa forma, entende-se que a sensação tem uma base genética, iniciada nos fundamentos orgânicos, depois se aprimora por meio dos estímulos sensoriais do ambiente, criando as bases para a percepção dos objetos que produzem os sons na música.

Sendo assim, o desenvolvimento dos níveis sensoriais, no campo da música, qualifica as relações com o mundo e sensibiliza as crianças.

## **As percepções**

A percepção amplia os sentidos obtidos pelos reflexos e seus conjuntos de qualidades do mundo real percebidos pelo sujeito em suas representações subjetivas, seus interesses, suas necessidades e seu conhecimento. Para Luria (1991), a percepção envolve informações acerca de aspectos essenciais de um objeto e os compara uns com os outros, possibilitando a formação de hipóteses e comparação, a partir dos dados originais.

Tal ideia permite apontar que a percepção supera a sensação, pois esta se ocupa de qualidades isoladas dos objetos (cor, cheiro, som, etc.), produzindo impressões subjetivas. Já a percepção envolve um trabalho de análise, síntese e comparação em nível analítico sintético, que Luria (1991) resume como sendo *o todo apreendido*. A percepção colabora, portanto, para a atribuição de significado às impressões sensoriais; e, na unidade que se forma entre elas, reside um processo altamente complexo e estruturado (MARTINS, 2011).

Com isso, as percepções - visual, auditiva, de movimento, de profundidade, espacial, tátil, motora, sinestésica, dimensional, temporal e de ritmo - variam de acordo com as vivências propiciadas aos sujeitos e estão sujeitas a alterações de acordo com a carga emocional aliada a seu processo.





Na escola, cabe aos profissionais da educação a oferta de situações de aprendizagens enriquecidas em significações. Eles podem promover comparações meticulosas entre os objetos e materiais expressivos, dialogando com a criança e instigando-a em cada situação. No caso do ensino da música, tais profissionais identificam suas propriedades, mostrando aos estudantes analogias e diferenças na escuta. Essa relação pessoal com os objetos determinará os níveis perceptivos, as diferenças individuais e a formação dos processos subjetivos de cada sujeito. “O significado do objeto percebido não está dado desde o princípio do desenvolvimento infantil e não se institui de modo imediato, apenas a participação da criança em um universo cultural, material e simbólico possibilita-lhe essa conquista” (MARTINS, 2011, p. 110).

A educação estética, aprendida por meio dos sentidos, possibilita ao sujeito modos de expressão mediadas por diferentes linguagens. Por isso, apresentar os diferentes gêneros musicais na escola favorece a formação da percepção infantil. Nesse encontro privilegiado com o patrimônio cultural humano, a criança identifica, decodifica, classifica e reconhece elementos significativos para seu desenvolvimento. Além disso, a música humaniza os sentidos, desenvolvendo o gosto e o olhar para a diversidade cultural e social.

Nesse aspecto, a apreciação musical está relacionada à percepção da matéria-prima da linguagem sonora - o som e o silêncio - e também envolve a percepção das estruturas sonoras, como a sintaxe, e o conhecimento das manifestações musicais em diferentes culturas e períodos históricos. Portanto, é possível dizer que a apreciação musical é intermediada pela audição e pela interação com sons e músicas diversas (BAURU, 2016; ALMEIDA, 2009).

Outro fator que vale destacar, é que o som pode ser o signo da música, entretanto difere da função social da generalização de um conceito como acontece com a palavra, como signo psicológico, que encarna a fala viva, e é a cristalização do pensamento e instrumento de regulação da consciência. Na música, a palavra segue o rumo das artes e as características da sensibilização artística. (GONÇALVES, 2020; 2022).

## **O pensamento**

A intenção de trazer à tona a função superior do pensamento Infantil é justificada na medida em que essa função medeia, junto com a linguagem, o desenvolvimento dos signos na criança. O pensamento se desenvolve ultrapassando várias etapas: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2001).



No sincretismo, a imagem psíquica da realidade resulta indiferenciada, inexistindo conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas (sem relações com a realidade), carentes de qualquer ordenação lógica. O pensamento infantil, nessa fase, é sincrético. Portanto, a criança, ao manipular um objeto que produz som, muitas vezes reflete uma exploração sem objetivos claramente postos.

O pensamento em complexos caracteriza-se por um longo percurso da formação de conceitos. É chamado complexo por estabelecer conexões entre diferentes impressões concretas (coisas - signos). O estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos depende do ordenamento e da sistematização da experiência individual, consubstanciados pela imagem psíquica (imagem subjetiva -eu- do real). No pensamento em complexos, há vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência. Existe também relativa dependência das ações sensoriais (coisas palpáveis). No pensamento complexo associativo, todas as coisas têm nomes iguais. Nesse contexto, para a criança, um chocalho ou um pandeiro, por exemplo, assumem o mesmo campo conceitual. Já no complexo em coleção, começa a diferenciação das palavras e dos signos, percebendo que o nome *chocalho* difere do nome *pandeiro*, assim como o som produzido por cada um deles é diferente. No complexo em cadeia, há uma relação familiar entre os objetos e seus usos. Nesse complexo, a criança inicia sua percepção da produção musical em diferentes contextos e usos. No complexo difuso, há a busca pela compreensão dos nomes e significações culturais. No difuso, a criança amplia sua percepção e aprecia conhecer a diversidade musical e seus contextos nas práticas culturais. E, por fim, no complexo nomeado pseudo-conceito, o pensamento infantil é similar à estrutura do desenvolvimento em conceito, mas naquele há a presença de ações e de percepções sensoriais (coisas palpáveis); a criança sente ainda a necessidade dos objetos no campo visual. Exemplo disso é a situação enunciativa já mencionada anteriormente: “ritmo e tons, ele repetiu enquanto cantarolava a música fazendo gestos como se estivesse tocando um instrumento, depois veio o violino imaginário, juntamente com o som, o que tornou muito fácil identificar (mesmo que ele não tivesse dito). E depois vem o violino e a música fica mais alta. Aguda? Sim, aguda e alta”.

O pensamento em conceito, o mais elevado, encaminha o sujeito para os níveis do pensamento abstrato. Entretanto, destaca-se que a criança da Educação Infantil permanece no pensamento do nível dos complexos, pois sente necessidade da presença do objeto, no campo sensorial e no perceptivo. Esse dado delinea a compreensão do que ensinar na Educação Infantil, já que a criança se atém às formas de pensar em complexos e suas relações (VIGOTSKI, 2001).



## A linguagem

O desenvolvimento da linguagem empodera o ser humano, sendo acompanhado, em cada momento da vida, por uma situação descrita socialmente. Durante o primeiro ano, aparece a comunicação situacional-pessoal, que está vinculada às relações objetais e pessoais. A comunicação do bebê com o adulto é o centro da atividade infantil e permanece como orientadora da atividade. Ao final do primeiro ano, há uma viragem, e a comunicação emocional direta cede lugar à atividade cujo conteúdo se vincula as ações com objetos (LÍSINA, 1987).

As novas formações que acompanham o primeiro ano de vida incluem as primeiras formas comunicativas, como o balbúcio, o uso do gesto e o gesto indicador. Trata-se de uma linguagem pré-verbal, que antecede a conquista do idioma materno. É também um período intermediário, especial, no qual a criança se comunica pela via da linguagem autônoma infantil (VYGOTSKI, 1996).

Essa linguagem autônoma infantil possui certas características especiais. Algumas vezes, a pronúncia de palavras não corresponde ao vocabulário do adulto (VYGOTSKI, 1996). O primeiro aspecto da linguagem autônoma é acompanhado pela dimensão fonética das palavras emitidas pela criança, que as pronuncia como percebe os sons da fala do outro. Por exemplo, *água* é *aua* ou somente *a*. Um segundo aspecto diz respeito à dimensão semântica da palavra. Os significados de uma mesma palavra são atribuídos a variados signos, ou seja, os significados das palavras autônomas infantis não coincidem com as nossas. Para compreender melhor o que se disse, é importante retomar os conteúdos do desenvolvimento do pensamento infantil nos complexos (VYGOTSKI, 1996). Um terceiro aspecto refere-se à limitação da linguagem autônoma infantil. Algumas vezes, somente as pessoas próximas à criança compreendem o contexto de sentido de determinadas palavras. “A comunicação com as crianças, nesse período, é possível em situações concretas, unicamente. A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista” (VYGOTSKI, 1996, p. 328). O último aspecto destacado por Vygotski é a ausência de elementos gramaticais (VYGOTSKI, 1996).

Esse momento da linguagem colabora para a formação do pensamento infantil, existindo um vínculo entre a situação visual direta e imediata. Devido a esse vínculo, a palavra produz um sentido para o pensamento e os significados que estão em relação direta com suas vivências. No pensamento da criança ainda não é possível haver a representação dos objetos ausentes. Por isso, a linguagem vincula as relações diretas entre as coisas presentes (VYGOTSKI, 1996). O percurso da linguagem autônoma serve como uma passagem da linguagem pré-verbal ao domínio da linguagem verbal dos adultos.



A função primária da linguagem está orientada pela função indicadora. Tal aspecto não significa que as palavras infantis possuam significado social, nem que ajudem a estabelecer uma conexão nova correspondente, mas de fato a palavra é a princípio, já é uma indicação (VYGOTSKI, 1996).

Vale destacar ainda que o desenvolvimento da linguagem está estreitamente vinculado à fala do adulto que cuida da criança, alimentando-a, incentivando-a e ofertando a ela possibilidades de uso da linguagem verbal. Dessa forma, sugere-se que a relação entre o adulto e a criança se estabeleça por meio da verbalização de palavras direcionadas à criança e outras formas de diálogo, como as variações de entonação e gestos acompanhando a fala. Puentes (2023) assevera que desde a infância, o ser humano aprende a linguagem das pessoas que estão ao seu redor e os nomes dos objetos que usam no entorno “não é a criança quem cria sua linguagem, suas acepções verbais ou a esfera de sua catalogação objetiva; a criança, ao contrário, assimila a fala dos adultos e obtém deles a série de objetos concretos designados pelas palavras dadas” (PUENTES, 2023, p. 234).

A linguagem como instrumento de comunicação social estará presente nas situações dialógicas nas quais a criança está imersa, incluindo-se nesse caminho a linguagem musical como expressão.

As ideias apresentadas sobre a linguagem denotam que “o nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas, situações, escuta da música) começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o outro” (PINO, 2005, p.167). Portanto, fica evidente que primeiramente as funções superiores surgem nas relações sociais e somente depois se tornam pessoais.

Essas reflexões nos ajudam a compreender a importância da educação musical, pois por meio da linguagem é possível a abstração das propriedades dos objetos, ou a realização das tarefas, o que permite a formulação de ideias, conceitos ou juízos. Para Martins (2016, p. 1574) a linguagem “[...] possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais”.

### **Situação social de desenvolvimento**

A situação social de desenvolvimento determina a relação do sujeito com a realidade em cada época da vida, isto é, o ponto de partida de todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento em cada idade ou a relação específica que a criança estabelece com seu entorno em cada período. Sobre isso, Vygotski (1996) destaca as interpretações equivocadas



das a respeito do papel do meio na dinâmica da idade, reiterando que o meio em si não determina as mudanças no desenvolvimento infantil; essas mudanças são provocadas pela relação que se estabelece entre criança e meio em cada idade. Sobre esse conceito, Leontiev (2010) explica que a primeira questão a ser considerada para se investigar o desenvolvimento do psiquismo infantil é o lugar que a criança ocupa em suas relações sociais. Tal posição determina seu desenvolvimento e mudará à medida que a criança cresce e se desenvolve.

Para a efetivação de um desenvolvimento promotor de qualidades psíquicas superiores, Vygotski (1996), Leontiev (1978) e Elkonin (1987) organizaram uma periodização que acompanha o desenvolvimento do psiquismo orientado por atividades–guia ou dominantes. Tais atividades vão além do senso comum sobre o termo. Segundo esses autores, há atividades que desempenham um papel principal no desenvolvimento; enquanto outras, um papel secundário. As atividades-guia não são determinadas pela idade da criança, mas sim pelas características e pelo conteúdo que orientam o seu transcurso.

A primeira atividade-guia, pós-natal, é denominada **comunicação emocional direta**. É promovida pelo adulto que imprime às reações instintivas do bebê resultados dos seus estados, atendendo suas necessidades.

O adulto centraliza a atividade de comunicação emocional direta, sendo o promotor e autor da ação comum, compartilhada. Assim, “a atividade do bebê está estritamente condicionada à relação do adulto com ele, havendo entre ambos uma comunidade psicológica” (BODROVA; LEONG, 2007, p.103).

Na segunda metade do primeiro ano de vida, as crianças buscam cada vez mais estabelecer interações com os adultos sobre os objetos e passam a se interessar por suas próprias ações em relação a esses objetos, dando origem, ainda dentro da comunicação emocional direta, à **atividade objetual manipulatória**, segunda atividade-guia do desenvolvimento infantil. A particularidade da atividade objetual manipulatória é a apropriação da função social do objeto, constituindo-se como período que permite à criança a descoberta da função do objeto, seu destino, sua finalidade.

Salienta-se que a relação no primeiro ano é consolidada sobre a base afetivo- emocional. Já na primeira infância (1-3 anos), torna-se proeminente a esfera das capacidades operacionais e intelectuais, relação da criança com o “mundo das coisas”, produzidas no contexto da atividade objetual mediada pelo desenvolvimento da linguagem.

Na atividade objetual manipulatória, o adulto medeia a relação com o mundo das coisas, sendo ela efetivada pela nomeação e a apropriação do uso social de cada objeto (PASQUALINI, 2013; CHAVES; FRANCO, 2016).



Na sequência, a atividade dominante da idade pré-escolar (3 aos 6 anos) é a **brincadeira de papéis sociais** ou jogo protagonizado. Nessa ação está presente a apropriação dos produtos materiais e simbólicos da atividade dos homens. Durante a apropriação dos objetos, é possível subjetivar, ou seja, tornar seu, aquilo que foi criado por outros homens. No caso da criança, tal apropriação dar-se-á por meio das atividades lúdicas. A brincadeira de papéis é um meio pelo qual se apreende elementos que constituem a realidade (ROSSLER, 2006). Pela brincadeira, a criança age no mundo como o adulto; assim, o imita e, diante da dificuldade de atuação, entra em relação não só com os objetos que estão ao seu alcance, mas também com um mundo mais vasto, que é o das pessoas mais experientes. Nessa situação, aparece uma contradição, pois a criança se encontra impossibilitada de manusear objetos do mundo do adulto e de agir como ele, por isso ela simula uma ação por meio da brincadeira, imaginando que poderá dirigir um carro, manusear um fogão, imitar a vida cotidiana familiar, atuando como se fosse um adulto (LEONTIEV, 2010).

Define-se, portanto, que a atividade-guia é aquela que “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em um certo estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 64).

Conhecendo os períodos que regem a relação da criança com a realidade e a atuação infantil com o mundo, o adulto, que é o portador de cultura, pode incentivar o desenvolvimento infantil.

Esse encaminhamento conduz para a questão: O que ensinar na Educação Infantil?

### **Um currículo para a Educação Infantil**

O currículo para crianças é uma temática repleta de polêmicas, pois historicamente a educação nos primeiros anos de vida teve um caráter não-formal e não-escolar, sendo muitas vezes apenas assistencial e espontaneísta.

Neste ponto, traz-se à tona, para a explicação conceitual, outro excerto do texto encaminhado pela mãe à professora. Tal contexto colaborará para explicitar o que ensinar na Educação Infantil, tendo como referência a música. Vale ressaltar que a escola é o lugar do não cotidiano, pois os conteúdos cotidianos já estão dominados pela criança.





### Quadro 3- Apreciação musical e contextualização

-Você pode pôr a música para eu ouvir? Eu preciso treinar...

- Mas, mãe, eu já disse: é *Outono*, de Vivaldi.

Claro que meu queixo caiu.

- Vivaldi??? Perguntei com rios de espanto transbordando de todo o meu ser.

- Você conhece Vivaldi, mãe?

Foi difícil reunir forças para vencer o choque e responder:

- Claro, filho, me espanta é VOCÊ conhecer Vivaldi.

- Você conhece a música *Outono* de Antônio Vivaldi?

Eu não respondi.

- Antônio Vivaldi??? Minha surpresa era tanta que só consegui repetir o que ele disse, como se tivesse perdido a capacidade de elaborar uma frase por mim mesma.

Eu ficava repetindo, em choque, “ANTÔNIO VIVALDI - ANTÔNIO VIVALDI”, enquanto pesquisava no Google. Não foi difícil de achar, eu nem tinha terminado de escrever o nome completo do compositor, assim como ele tinha dito, e o provedor já ofereceu, dentre diversas sugestões de pesquisa, uma com o nome da música que ele pedia.

Eu conhecia Vivaldi, claro, mais de nome que por conhecimento de suas obras, apesar de acreditar que eu já tivesse ouvido a música, mas, até que ela começasse a tocar, eu não sabia exatamente qual era.

Me senti envergonhada. Nunca soube que Vivaldi se chamava Antônio.

Fonte: Documentação pedagógica da autora e pesquisadora (2022)

O excerto apresenta como elemento norteador o ensino na escola da contextualização dos gêneros musicais. Trata-se de um momento importante, no qual são apresentadas as diversas produções, para que a criança tenha noção de sua história, de seus autores etc. A música erudita ou clássica é patrimônio histórico, a cujo acesso todos têm direito; logo, cabe à escola oportunizar situações com essa produção (ALMEIDA, 2009).

Os conteúdos da música inferem no ensino infantil, à medida que o professor oferta situações estéticas à criança, por exemplo a reprodução sonora, sem uso de palavras, dificilmente consegue projetar para os ouvintes a imagem subjetiva do real. A não ser que uma pessoa mais experiente e portadora da cultura colabore com a atribuição de sentido. No caso de uma sinfonia ou obra musical instrumental, o professor intermedeia a relação entre som e ideia objetiva. Vigotski (2022) pontua que a arte diz o que diz, sem a necessidade de perguntas sobre o que é, mas possibilita também, dizer as coisas de outra forma, como a música sem letra, que é alegoria no sentido amplo.

Ainda sobre essa questão, a concepção do papel social do professor influencia a educação estética na música. Assim, a música como elemento que compõe a arte, é o que é, “é muito complicado ter que se prestar a resenhar uma sinfonia após sua finalização” (GONÇALVES, 2022, p.37).





Além disso, a escuta da música erudita ou clássica permite à criança o contato com a canção sem texto, o que desperta nela variadas sensações por meio da escuta e a aproxima-a da melodia e dos instrumentos usados. No texto a seguir, a mãe indica esse tema, expresso pela fala da criança:

Quadro 4- Humanização por meio da educação musical na Educação Infantil

[...] Humildemente perguntei se a música era essa ou se a música da escola tinha letra. Imaginei estar fazendo um questionamento pertinente, sei que as escolas, em especial no ensino infantil, usam melodias tradicionais muitas vezes com letras adaptadas a fim de tornar mais atraentes os inúmeros objetos de estudo dos pequenos.  
Ele revirou os olhos, só não bateu a mão na testa, mas estava claro que ele não compactuava comigo a relevância da minha pergunta.  
Ele respondeu como se fosse óbvio:  
- Mãe, é uma orquestra, não tem letra. Agora deixa eu ouvir.

Fonte: Documentação pedagógica da autora e pesquisadora (2022)

Por isso, sistematizar o ensino pautando-se em um currículo ancorado na Psicologia Histórico-Cultural é incentivar o desenvolvimento em sua totalidade. O currículo diz respeito ao conjunto de atividades nucleares da escola - nucleares no sentido de essenciais, compostos pelo conhecimento sistematizado convertido em saberes escolares, que contemplam os conhecimentos de ciência, filosofia, arte, matemática, linguagens, etc. Por consequência, não é qualquer atividade que faz parte do trabalho educativo, mas somente aqueles conteúdos que garantam a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (LAZARETTI, 2016).

No processo histórico da Educação Infantil, via de regra, a questão curricular foi considerada como algo secundário, insignificante, e ainda hoje os conteúdos se alinham, algumas vezes, a modismos, festejos e datas comemorativas. Isso ocorre pelo fato de o currículo, supostamente, poder interferir no caráter lúdico a que a infância remete. Além disso, advoga-se o protagonismo infantil como elemento norteador do desenvolvimento. Correntes pedagógicas com fundamentos filosóficos naturalizantes, inatistas e pragmatistas defendem a Educação Infantil como período de vivências, orientadas por um ritmo natural da vida. Também, argumentam que a criança nasce portadora de talentos herdados biologicamente e que ela é produtora da sua cultura.

Em contraposição a essa visão, a Psicologia Histórico-Cultural assevera que o currículo é um elemento norteador e orientador, que possibilita que a criança se aproprie da cultura humana, para que possa elevar o desenvolvimento a patamares superiores de formação omnilateral (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022).



Para compreensão e operacionalização do que foi dito, referencia-se a prática educativa com o ensino da música já abordada no diálogo entre a criança e sua mãe. Saliencia-se que o que motivou a exposição sobre a música foi a necessidade de um recorte nos componentes da humanização pautadas em um currículo com conteúdos da vida não cotidiana. Isso porque se entende que a Educação Infantil é um período de intenso desenvolvimento psíquico superior, e não um momento de espera ou do ensino com base no interesse infantil.

Para a inserção da criança na educação musical, são sugeridas situações com conteúdos do mundo sonoro, o que pode ocorrer durante a primeira infância (1-3 anos) e a infância (3-6), com conhecimentos acerca da realidade do mundo objetivo em situações expressivas, com interpretação, apreciação, contextualização e vivências da música como linguagem.

Guilherme (2010) ratifica a ideia de que “ensinar música para crianças na Educação Infantil significa muito mais do que a tradicional transmissão de canções” (GUILHERME, 2010, p.157). Para a autora, musicalização na infância é a inserção da criança na vivência sonora, mediada pela exploração e pela percepção do mundo dos sons. Além disso, a musicalização perpassa todo o desenvolvimento infantil, como também o processo de humanização, pois atua na sensibilidade e na estética auditiva.

O trabalho pedagógico, no âmbito da música, pode ser planejado e conduzido por um dos objetivos indicados para a música, quais sejam: conhecer a música na sua diversidade de gêneros, ampliar o repertório, apropriar-se de noções básicas sobre os códigos musicais, e desenvolver o senso estético e a autoria (TSUHAKO, et al, 2016, p.511).

Por essa categorização documental, o ensino da música na Educação Infantil guia as práticas na perspectiva de ampliação de referências da criança em direção ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e ao desenvolvimento do senso estético.

Para embasar tais argumentos, foi analisado o currículo da cidade de Bauru- SP. O currículo comum para Educação Infantil do Município postula três eixos orientadores para o desenvolvimento do ensino da Música. O primeiro eixo (som e música) relaciona-se à exploração e ao conhecimento de diferentes fontes sonoras e dos elementos do som e da música, objetivando o desenvolvimento da percepção auditiva e demais funções psíquicas, como também a obtenção de noções básicas sobre os códigos musicais. O segundo eixo (apreciação musical e contextualização) permite à criança “conhecer, apreciar e contextualizar os diversos gêneros e contextos musicais, concebendo a música



como produto histórico-cultural” ((TSUHAKO,et al, 2016, p.524). O terceiro eixo (música como linguagem) busca desenvolver a imaginação e a autoria por meio do conhecimento e da experimentação, da improvisação, da interpretação, da composição e do registro (TSUHAKO,et al, 2016, p.533).

Em consonância com o currículo municipal supracitado, a professora de Educação Infantil (idade de quatro e cinco anos) organizou uma ação intencionalmente planejada, contemplando a área da música. Selecionou a música clássica *Outono Allegro*, de Antonio Vivaldi. Em um primeiro momento, concebendo a música como produto histórico-cultural, a docente propôs às crianças a escuta e a apreciação da obra, com o objetivo de as crianças conhecerem, apreciarem e contextualizarem os diversos gêneros e contextos musicais. O gênero musical selecionado foi Música Clássica, em comunhão com o conteúdo de músicas de outras épocas. Nesse primeiro contato, foi sugerido às crianças a escuta com o intuito de sensibilização e partilha das sensações sobre os sentimentos provocados nelas. Alguns sentimentos revelados foram alegria, excitação, intenção de ouvir a música na posição de descanso.

No segundo momento, foi proposta a descoberta e a escuta dos instrumentos que compunham a obra. Crianças que tinham contato prévio com instrumentos musicais em outros espaços sociais, ou cujos pais tocam algum instrumento, disseram ter ouvido o violino.

A professora, em virtude da vivência de escuta e de apreciação de outros repertórios musicais na escola, destacou a percepção infantil em direção às diferenças dos sons que compunham a música. As crianças participantes desconheciam o som de orquestra. Por esse caminho, incentivando a escuta e a apreciação, a música foi posta novamente para a percepção da diferença do som. Na sequência, a professora sentiu necessidade de buscar elementos para conceituar uma orquestra, inclusive por vídeos e pela visita a uma audição presencial da orquestra municipal. Foram introduzidos conceitos relacionados aos instrumentos de corda, de sopro e à especificidade de a orquestra não possuir voz do cantor. Com isso, o desenvolvimento do pensamento infantil em complexo foi sendo estabelecido pelas relações do pensamento em coleção, pelas diferenças dos instrumentos e em cadeia; assim a relação familiar dos instrumentos foi sendo estruturadas.

Depois, a professora apresentou os conteúdos do eixo som e música, objetivando explorar e pesquisa de diferentes fontes sonoras, elementos do som e da música para que eles pudessem desenvolver, em especial, a percepção auditiva e obter noções básicas so-



bre os códigos musicais. Foram apresentados às crianças os conceitos relacionados aos elementos que compõem o som, como a altura (grave/agudo) e o timbre (identidade da fonte sonora). A identificação de um som pode ser expressa em grave ou agudo. O que determina essa diferença é a frequência das ondas sonoras emitidas: quanto menor a frequência, mais grave é o som; quanto maior a frequência, mais agudo é o som. O conceito foi tratado por meio da comparação dos sons dos bastões (grave) e do chocalho (agudo). O timbre é a identidade da fonte sonora, caracterizando-se pelo material que o emite, pois cada material é capaz de produzir uma onda sonora diferente. Sabe-se que desenvolver a percepção auditiva de forma ativa é incentivar a capacidade de ouvir as sutilezas e os reflexos dos sons. Para estabelecer essa relação, a professora distribuiu bastões de madeira e chocalho com sementes, para que fossem destacadas as diferenças dos sons expedidos pelos diferentes objetos. Após a escuta, a professora instigou as crianças para a escuta do som. Questionou qual objeto sonoro produzia o som mais grave, “mais grosso”. As crianças disseram que eram os bastões. Ela, então, questionou qual era o som agudo, “mais fino”, e responderam que era o chocalho com sementes.

Para a produção do som grave e do agudo, a professora desafiou a percepção auditiva infantil. Foi combinado que, quando eles ouvissem a orquestra, tocariam o som grave dos bastões, e, quando ouvissem o som agudo do violino, tocariam o chocalho.

No eixo da música como Linguagem, a professora propôs a ação direcionada à capacidade auditiva de autoria, por meio de experimentação, improvisação, interpretação, composição e registro da música. Nesse terceiro momento, o objetivo era o registro da música de forma não convencional. O conceito de registro de um som se torna significativo quando se vivenciam situações de interação, apropriação dos sons e construção de sentidos. As crianças registraram os sons da orquestra de uma forma e os do violino de outra. Em seguida, a professora motivou a escuta de *Outono-Allegro* novamente, e as crianças leram seus registros. Cada uma escolheu uma forma não convencional para marcar os sons durante a escuta. Os sons da orquestra foram representados por linhas retas ou pontos segmentados; e os sons dos violinos, por linhas onduladas, espirais ou zigue-zagues. As crianças pareciam mostrar, com essas escolhas, as sensações captadas durante a audição musical.

Salienta-se que essa ação possibilitou a compreensão do uso social do registro, como também favoreceu o desenvolvimento psíquico acerca da criação de novos códigos para a comunicação, a expressão e a organização de ideias, as quais são base para o registro convencional.



## Considerações finais

Em síntese, intencionou-se, neste estudo, declarar que o processo de humanização do homem é uma possibilidade e que existem formas de ensino que elevam o homem a esse patamar. Uma dessas formas, que contribui para o máximo desenvolvimento humano das crianças, são os conteúdos da educação musical, tomados como linguagem em práticas de contextualização e sentido para quem aprende.

A sensação, a percepção, o pensamento e a linguagem como parte das funções psicológicas superiores, juntamente com a compreensão das situações sociais, que melhor determinam a relação da criança com a realidade, foram expostas com a intenção de se identificar o destinatário do ensino, o que é imprescindível, já que as ações mediadoras são planejadas de acordo com o destinatário. A forma como se ensinam na educação infantil pode ser permeada pela educação musical, cujo conteúdo é apresentado por meio da percepção das fontes sonoras do entorno e pela apreciação dos diferentes gêneros musicais. Defende-se aqui a música como produto cultural e histórico, o qual permite que a existência de categorias dialéticas da socialidade, da consciência, da universalidade e da liberdade superem as condições sociais alienadoras do homem e que este conquiste a apropriação das máximas possibilidades humanas.

A fala da mãe retrata a percepção da família acerca do processo humanizador almejado para as escolas da infância: “Eu fiquei ouvindo, ainda estagnada por tudo o que aconteceu, principalmente pela naturalidade dele em relação a tudo isso, um conhecimento que não é nada natural para crianças dessa idade. Música clássica no lugar de galinha pintadinha, Antônio Vivaldi no lugar de super-heróis”.

Para ela, é fundamental “romper com o paradigma de que criança não se interessa por esse assunto ou por aquele, ou que ainda não tem capacidade de absorver esse tipo de conteúdo, e usar a criatividade para despertar o interesse de crianças que são viciadas em telas”.

Para enfatizar o que foi apresentado, cita-se Lima (2001, p.15), que julga importante refletir acerca da função da escola e dos professores atuantes “desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, tendo como referências as especificidades de cada momento da vida e da escolaridade e as mediações necessárias para que formas sofisticadas de humanização sejam potencializadas”.

Nesse sentido, conclui-se que a educação musical sensibiliza, alterando a realidade material da criança por meio de uma ação docente que recria e transforma o próprio sujeito.



Como já dito, o processo de humanização se constitui no entrelaçamento do natural com o cultural, mediante a apropriação dos instrumentos culturais. Uma das formas para que isso ocorra é a educação musical, a qual viabiliza o surgimento de novas funções ou novas condutas superiores.

## Referências

ALMEIDA, Berenice de; LEVY, Gabriel. **O livro das brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. Melhoramentos: São Paulo, 2009.

BAURU (SP). Secretaria Municipal de Educação. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.(Org). PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari, Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_comum\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf). Acesso em 2/10/2022

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. **Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education**. Columbus, OH; Merrill/Prentice Hall, 2007

BRITO, Teca Alencar de. Música e educação: alianças sensíveis. No tom. **revista do CAEM** – Central de Apoio às Escolas de Música, São Paulo, 2003.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico- Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, p. 93-108, 2016.

DUARTE,Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski**. Campinas, Autores Associados, 2007.

ELKONIN. Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psicquico em la infancia. In SHUARE.M ( ORG). **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso,1987, p.104-124.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Música é uma linguagem (?): Ser ou não ser? Eis a questão. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org). **Educação Estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.





GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. “Precisamos do nome próprio da arte”. In: SOUZA, Alisson da Silva (org.) **O desenho livre e a arte na Educação infantil sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural**. Curitiba: CRV, 2022.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. Musicalização Infantil: trajetórias do aprender a apreender o quê e como ensinar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Editora Alínea: Campinas/ SP, p. 157-162, 2010.

LAZARETTI, Lucineia Maria.; ARRAIS, L. F. O Que Cabe no Currículo da Educação Infantil? Um Convite à reflexão. **Educ. Anál.**, Londrina, V.3, N.2, p.27-46, jul./dez. 2018. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2429223-o-que-cabe-curr%C3%ADculo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-um-convite-%C3%A0-reflex%C3%A3o](https://redib.org/Record/oai_articulo2429223-o-que-cabe-curr%C3%ADculo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-um-convite-%C3%A0-reflex%C3%A3o). Acesso em 8/08/2022

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. p.165-175. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_comum\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf). Acesso em 2/09/2022

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, p.341-354, 1960.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

*LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru/SP. Mireveja, 2022.*

LIMA, Elieuzza A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski**. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade do Estado de São Paulo, Marília, 2001.

LISINA, M. La génesis de las formas de comunicacion en los ninos. In DAVIDOV, Vasiliv V; SHUARE, M. (Org.) **la psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS**: antologia. Moscou: editorial, 1987. P. 274-298.

LURIA, Alexander Romanovich. **Sensações e Percepção**: Psicologia dos processos cognitivos (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. II.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação. Bauru: Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011.





MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, p. 1572-1586, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 06/09/2022

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil queremos?** Um manifesto em defesa da Educação escolar para crianças pequenas. MIREVEJA:Bauru/SP, 2022.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins.. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral.**Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV. p.165- 172, 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educação Estética Histórico Cultural: conversando com estudantes e profissionais da educação e da psicologia. In: SOUZA, Alisson da Silva (org.) **O desenho livre e a arte na Educação infantil sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural.** Curitiba: CRV, 2022.

PUNTES, Roberto Valdes. **L. S. Vigotski e a aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Coleção biblioteca psicopedagógica e Didática. Série ensino desenvolvimental v. 17. São Carlos: Pedro & João editores, 2023.

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

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil.** São Paulo: Xamã, 2006, p. 51-63.

SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. (orgs). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari et al. Música. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** p.505-538., 2016 Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_comum\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf). Acesso em 2/09/2022

VYGOTSKI, Lev. Semenovich. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev. Semenovich. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 2000.



VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Escritos sobre arte**. Organização, tradução e notas Priscila Marques. Bauru. SP: Mireveja, 2022

Recebido em: 10/10/2022

Aceito em: 25/04/2023