

A música como linguagem na educação infantil

Music as language in early childhood education

La música como lenguaje en la educación infantil

Patrícia Alves Carvalho¹
Jucimara Silva Rojas²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1143>

Resumo: Este trabalho busca mostrar a importância da música como linguagem na aprendizagem da criança na escola, evidenciando que a ausência de instrumentos musicais e a não formação dos educadores em música, não influencia no agir pedagógico musicalizado. Contextualiza nos jogos e brincadeiras, o papel que a música desempenha no desenvolvimento histórico do ser humano, contribuindo para a formação biológica, afetiva, social, cognitiva e cultural. Partimos dos momentos que alicerçam para a história da música como ilustração, para contextualizar o tema. Enfatizamos teóricos como Merleau-Ponty, Wallon, Vigotsky, em momentos que perpassam desde a percepção fenomenológica do Ser, passando por sua socialização, mediação interdisciplinar, até a ludicidade, com efeitos de sentido. O movimento, o pensamento e o sentimento, partes da vida; o ritmo, a harmonia e a melodia, aspectos constitutivos da música, fazem a metáfora significativa desta escrita. Mostramos que a música pode fazer parte do agir pedagógico infantil como linguagem interativa, por meio de materiais alternativos ou o próprio corpo emitindo sons e construindo ritmos, com ações de educadores de infância, que compreendem a utilização da música como vivência e expressividade, sentimento, exercício de autonomia e ludicidade, permitindo a socialização, afetividade, aprendizagem e coordenação motora da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; música; saberes .

Abstract: This work seeks to show the importance of music as a language in the children's learning in school, evidencing that the absence of musical instruments and the non-formation of educators in music, does not influence the musical pedagogical activity. It contextualizes in games and plays the role that music plays in the historical development of the human being, contributing to the biological, affective, social, cognitive and cultural formation. We start from the moments that support for the history of music as an illustration, to contextualize the theme. We emphasize theoreticians such as Merleau-Ponty, Wallon, and Vygotsky, in moments that range from the phenomenological perception of Being, through their socialization, interdisciplinary mediation, to playfulness, with effects of meaning. Movement, thought and feeling, parts of life; rhythm, harmony and melody, constitutive aspects of music, make a significant metaphor of this writing.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

We show that music can be part of the children's pedagogical activity as an interactive language, through alternative materials or the body itself emitting sounds and building rhythms, with actions of early childhood educators, which include the use of music as experience and expressiveness, exercise of autonomy and playfulness, allowing the socialization, affectivity, learning and motor coordination of the child.

Keywords: Infant Education; music; knowing.

Resumen: Este trabajo busca mostrar la importancia de la música como lenguaje en el aprendizaje del niño en la escuela, evidenciando que la ausencia de instrumentos musicales y la no formación de los educadores en música, no influye en el actuar pedagógico musicalizado. En los juegos y juegos, el papel que la música desempeña en el desarrollo histórico del ser humano, contribuyendo a la formación biológica, afectiva, social, cognitiva y cultural. Partimos de los momentos que fundamentan para la historia de la música como ilustración, para contextualizar el tema. Enfatizamos teóricos como Merleau-Ponty, Wallon, Vigotsky, en momentos que pasan desde la percepción fenomenológica del Ser, pasando por su socialización, mediación interdisciplinaria, hasta la ludicidad, con efectos de sentido. El movimiento, el pensamiento y el sentimiento, partes de la vida; el ritmo, la armonía y la melodía, aspectos constitutivos de la música, hacen la metáfora significativa de esta escritura. En el caso de la música, la música puede formar parte del actuar pedagógico infantil como lenguaje interactivo, por medio de materiales alternativos o el propio cuerpo emitiendo sonidos y construyendo ritmos, con acciones de educadores de infancia, que comprenden la utilización de la música como vivencia y expresividad, sentimiento, ejercicio de autonomía y ludicidad, permitiendo la socialización, afectividad, aprendizaje y coordinación motora del niño.

Palabras clave: Educación Infantil; música; saberes.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se toda criação é vibração e se vibração é som, conseqüentemente podemos dizer que, dentro da criação, no Universo, não pode existir silêncio. Na verdade, quando se fala de silêncio neste mundo, trata-se apenas de uma condição relativa, é uma vibração condicionada às limitações da nossa percepção. E se supomos que,

[...] no princípio era silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar - um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo seja qual for a forma como ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. O que sugere uma criação musicalizada. (KARÓLY apud BRITO, 2003. p. 17).

No princípio, o homem estava em contato e reproduzia os sons que ouvia da natureza, como o vento forte, a chuva, a água dos rios, o estalar de galhos, o canto dos pássaros e tantos outros animais, não só com a intenção de imitá-los, mas também porque essa era a música que ele conhecia. Criava a partir de suas

necessidades de comunicação e também de subsistência, utilizando materiais sonoros, como seu próprio corpo, emitindo sons, como as palmas batendo as mãos, os sons dos pés batendo no chão, dos sons vocais emitidos a partir de alguns movimentos com a boca, como podemos perceber nos registros de crianças de seis anos, realizados depois de uma pesquisa sobre a origem da música.

Figura 1 – Desenho de uma criança de 5 anos sobre a História da Música



Fonte: Criança da Educação Infantil de uma escola no município de Campo Grande, MS, 2004. Arquivo pessoal.

É possível que o homem, depois, convivendo com outras pessoas, tenha sentido necessidade de comunicar-se, fazendo uso dessa “música” como meio de expressão, interação e realização como Ser-no-mundo. Ser no mundo, estar no mundo, crescer com o mundo e para o mundo. Estar aberto ao mundo e, no desvelar das coisas desse mundo, encontrar-se consigo mesmo. Com as capacidades e possibilidades de construção, de criação e “re-ação”, na relação com o mundo e com os seres que nele habitam, pois, o homem expressa suas

emoções alegres ou tristes, eufóricas ou calmas, relativas ao trabalho, à religião ou a qualquer outra atividade do dia a dia. O conhecimento cresce à medida que criamos novas formas rítmicas, melódicas, da vida que vamos vivendo e experienciando.

Brito (2003, p. 17) nos diz que “tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios é chamado de som. Som é tudo aquilo que soa. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento”. Indicam situações, ambientes, “paisagens sonoras:”³ Os animais, a natureza, os seres humanos e suas máquinas, traduzem também sonoramente a vivência, o “Ser-estar” nesse mundo.

O som é um “fenômeno físico”⁴, cujas qualidades essenciais permitem sua utilização na música. Ele deriva de um fato simples e objetivo que é a vibração sonora de um corpo. As ondas sonoras provocadas por essas vibrações, ao chegarem até o aparelho auditivo, produzem as sensações sonoras, que se traduzem em som. Percebemos tal explicação em um dos diálogos da obra do compositor Kurt Pahlen, citado por Cunha (1999, p. 61-2), com situações diárias vividas em sala de aula com as crianças, no intuito de possibilitar novas descobertas: Cristina entra na sala e dedilha o violão. O compositor pergunta:

- De onde vem o som? Do cordão?
- Ao que seu colega corrige:
- Da corda!
- E como nasce?
- Pergunta novamente.
- As crianças ficam um pouco pensativas...
- As cordas se movem.
- Ótimo! As cordas se movem, ou melhor, vibram!
- E se batermos no tambor?
- Sai som da mão!
- Nada disto, retruca Mário, da pele. A pele se move.
- E a flauta?
- Sai som quando a gente sopra.

³ Paisagens sonoras – a expressão “paisagem sonora” foi criada pelo compositor e educador canadense Murray Schafer para referir-se a todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de determinado lugar (BRITO, 2003, p. 17).

⁴ Fenômeno físico – porque depende do nosso corpo e dos nossos sentidos para ser percebido (BRITO, 2003).

- E como sopramos?
- Assim (sopra)... Soltando o ar...

Soprar é movimentar o ar. Assim, todo corpo elástico vibra quando é posto em movimento, esse movimento pode ser visível ou invisível. Podemos ver a pele do tambor e a corda do violão ao se movimentarem; no entanto, no caso da flauta, é o ar que se movimenta, porém é invisível.

Observando que a noção não estava clara, Kurt Pahlen convida as crianças para se dirigirem ao tanque do jardim e

- O compositor atira uma pedra.
- Que ondas bonitas! Disse Cristina.
- Então ele pega uma pedra ainda maior e atira novamente no tanque.
- Observem atentamente as ondas.
- Formam círculos, pensou João.
- E correm por todas as partes – disse Cristina.
- E de onde saem? Perguntou.
- Dali onde caiu a pedra.
- E até onde chegam?
- Ah, a pedra pequena não chegou muito longe, mas a grande foi longe, ficando fraquinha quanto mais longe chegava.
- Magnífico, crianças! Aí vocês têm a explicação da produção sonora. A pedra que atiro na água corresponde ao movimento que dou no corpo elástico, nos “instrumentos”. As vibrações dele se comunicam com o ar, produzindo ondas sonoras que chegam aos nossos ouvidos e nos possibilitam escutar os sons, as músicas. Naturalmente, essas ondas sonoras são invisíveis e nossos ouvidos escutam apenas uma parte dos sons que existem no mundo. (PAHLEN apud CUNHA, 1999, p. 61-2).

Por um lado, o indivíduo dotado naturalmente de um ouvido sensível, apreende com maior facilidade, mas não se pode desprezar, por outro lado, os resultados obtidos através do interesse pela música, da sensibilidade emocional e afetiva, ou, ainda, do desenvolvimento intelectual. Por essa razão, o som deve essencialmente ser vivenciado a partir de experiências sólidas, concretas, com momentos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade e da discriminação auditiva, tornando a educação do ouvido, se não possível, ao menos, comum a todos (BRITO, 2003).

Falando do som é preciso falar do silêncio, o silêncio musical. Entendemos tal silêncio por silêncio educacional: a ausência de som. Na verdade, são os sons

que já não podemos ouvir, as vibrações que o nosso ouvido não percebe, seja porque tem um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para os nossos ouvidos.

O aparelho auditivo é formado de partes ósseas, que não se alteram, e de partes nervosas e musculares, que são flexíveis. Tal fato possibilita a educação do ouvido musical. Contudo este não é apenas um fenômeno fisiológico e físico, mas humano, que se realiza no campo mental e no plano da afetividade.

O ato de ouvir se distingue, pelo próprio sentido dos termos empregados. Três diferentes aspectos podem ser definidos da seguinte maneira:

1) ouvir – é a percepção dos sons pelo ouvido: ato sensorial; 2) escutar – é estar atento ao que se ouve: ato de interesse; 3) entender – é apreender o sentido do que se ouve, isto é, tomar consciência do som: ato intelectual. Esse aspecto consiste no que habitualmente se denomina de audição interior. (CAMARGO, 1994, p. 21).

Aprender a escutar deve ser um dos aspectos trabalhados com empenho e atenção pelos educadores, porque “a escuta tem grande importância na educação infantil, pois os demais conteúdos se alinham por meio da audição e da percepção” (AKOSCHKY apud BRITO, 2003, p. 187), fato esse que reafirma a importância da criança experimentar os “sabores” do jogo, da brincadeira, da música, de maneira expressiva e criativa.

É importante lembrar que também a nossa escuta tanto musical quanto educacional, assim como os outros sentidos, guiam-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons da nossa vivência, do nosso entorno, sejam eles musicais ou não, pois “a cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectuais, afetivas, morais e físicas, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização” (GONÇALVES, 1994, p. 13), bem como no encontro com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Conforme Brito (2003, p. 19), desde o princípio, o sentido da audição “foi responsável por significativa leitura das coisas deste mundo, já que sons e silêncios são portadores de informações e significados”. Os sons da natureza (ondas do mar, vento nas folhagens, trovões, os carros e urros dos animais) ou os sons produzidos pelas pessoas (sons com materiais disponíveis, espirro, a voz, sons que

o corpo produz) traduzem informações objetivas (a presença de um animal por perto, uma tempestade, uma moto que chega), “provocando também, sensações, emoções e reações subjetivas”.

Ainda conforme a autora acima citada, produzimos, percebemos, nos relacionamos com e por meio de sons, o que faz parte da história de vida de todos nós: ao atravessar a rua, ouvimos a buzina de um carro e ficamos atentos. Ouvimos trovões e fechamos as janelas de casa. Conhecemos inúmeras informações sonoras que, vale lembrar, “mudam com o tempo e de uma cultura para outra” (BRITO, 2003, p. 19). Basta pensar na diferença existente entre o ambiente sonoro de um grande centro urbano e o de uma tribo indígena, ou, ainda, na “paisagem sonora da época dos nossos antepassados distantes. Como será que eles reagiam à escuta de sons que não conheciam”?

A sensibilidade, a percepção, a discriminação e a interpretação de situações sonoras, possibilitadoras de interações com o entorno, têm grande importância na formação e constante transformação, possibilitando a consciência de espaço e tempo como aspectos prioritários da consciência humana, da consciência da

[...] duração do eu, sua persistência no tempo vivo, não cabe aos relógios, posto que é metacrônica, ou seja, mais que mera continuidade cronológica. É uma dimensão constituinte que, talvez, se possa chamar de intencionalidade da vida. É uma temporalidade profunda, onde *chrónos* e *kairós* se entrelaçam. (ASSMAN, 2001, p. 229).

Muitos foram os processos da história da música na vida do homem. Ela destina-se à totalidade do homem: seus sentidos, coração, inteligência e, de acordo com Willems, (1970) “os três domínios da natureza humana: o *fisiológico*, o *afetivo* e o *mental* estão estritamente ligados aos elementos constitutivos da música” (WILLEMS apud CAMARGO, 1994, p. 17). Estes elementos são: o *ritmo*, a *melodia* e a *harmonia*.

O ritmo está presente em todo o universo, na organização do movimento constante dos dias e noites, na alternância das marés, nas fases da lua, na respiração e pulsação humana. Ele é uma sequência organizada de diferentes durações de tempo; é fonte de energia, de movimento ordenado, de calor, de beleza, emoção e vitalidade. Em um grupo, a força do ritmo musical se transmite a todos os participantes, unindo-os, coordenando-lhes os movimentos, dando unidade à ação conjunta, conforme Camargo (1994).

A melodia é uma sucessão organizada de sons que formam uma ideia musical. Da mesma maneira que, unindo palavras, formulamos uma frase, através das notas e de um conjunto ordenado, criamos uma ideia musical que pode ser longa ou curta, mas com ritmo, princípio, meio e fim, assim como é a vida, onde tudo inicia, tudo acontece e tudo termina (CAMARGO, 1994).

A harmonia é a simultaneidade dos sons. Se você canta com outra pessoa uma melodia igual, mas em alturas diferentes, ambos estarão cantando harmonicamente, assim como na vida realizamos funções ou atividades idênticas, mas com a individualidade de cada um. Construímos com o outro, descobrindo esse outro fazemos descobertas (CAMARGO, 1994).

Tais aspectos constitutivos da música se relacionam com os aspectos constitutivos do homem, estabelecendo a possibilidade de uma conexão de experiências musicalizadas vividas para o aprendizado da criança.

2 MOMENTOS COM A CRIANÇA: CONSTRUINDO O RITMO DO FAZER, A MELODIA DA AÇÃO E A HARMONIA DA INTERPRETAÇÃO

Às vezes, uma voz solitária não pode ser ouvida acima do ruído de um mundo agitado. Mas, se nós juntarmos nossas vozes juntas numa canção, será tão bom, que não somente nós seremos ouvidos, mas o mundo pode simplesmente levantar-se e tomar conhecimento. (LEWIS, 2003, p. 4).

Dos castelinhos de areia montados no parque, até os momentos das atividades propostas em sala de aula, precisamos pensar, montar, criar brincando e, brincando, aprender a vivenciar o sabor de cada gesto, pois o homem é definido por sua experiência, isto é, “por sua maneira própria de dar forma ao mundo”, musicalizando-o (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 181).

Musicalizar a ação, os gestos, musicalizar a vida, utilizar-se dos elementos que a compõem e permitir conhecimento, esse se torna o nosso desafio enquanto educadores.

Sabíamos que a linguagem/música, nos facilita na empreitada do aprender-ensinar-aprender, além de propiciar uma satisfação pessoal. Reportando-se a Nóvoa, Rojas pontua que o profissional/educador é a pessoa representando o seu processo introdutório no triplo A: A de ação, A de adesão, A de autoconsciência daquilo que se quer, e que é necessário que esse profissional observe a sua criança em um sentido que:

[...] exprime também o esforço de partilhar experiências e criar uma nova cultura da formação de professores [...] Implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é, também, uma identidade profissional. (NÓVOA apud ROJAS, 2004. p. 69).

Os elementos: ritmo, melodia e harmonia auxiliam fazendo a metáfora formativa do ser humano no contexto de construção.

O *ritmo* tem sua essência no *movimento* e é um fenômeno existente em todo o universo. Ele é o elemento vital presente tanto no movimento, quanto na música, quanto na palavra. Todo ser humano é dotado do instinto rítmico, que se manifesta antes mesmo do seu nascimento, através dos batimentos cardíacos e, posteriormente, da respiração ou do ato de falar. Camargo (1994, p. 27) afirma que “os movimentos rítmicos nascem da expressão própria e traduzem a sensibilidade de cada um”. O ritmo está sempre ligado à vida.

Para Willems (apud CAMARGO, 1994, p. 126),

[...] mesmo um ritmo medido, regular, não deve ser encarado como um movimento mecânico, matemático, ou como a realização de um conceito, mas sim, como um movimento natural, vivo. Isto é de importância capital, visto ser o ritmo que dá forma à música, tal como o tronco e os ramos dão-na à árvore.

E o movimento, ao homem, em uma relação mútua de troca e complemento. Quando falamos dos movimentos espontâneos descobertos pela criança, e não aprendidos por imitação do adulto, estes são um movimento rítmico. Também o movimento bem coordenado é um movimento rítmico. A organização temporal do movimento é a característica essencial do que, classicamente, chamamos de movimento bem coordenado. Esses movimentos têm um caráter harmonioso e traduzem a unidade de uma personalidade expressiva.

A forma como é vivida a relação com outra pessoa é de importância fundamental no movimento da criança, porque pode bloquear sua espontaneidade, do que depende seu movimento em caráter harmoniosamente rítmico. A maneira como a mãe, o pai ou a família intervém a esse respeito, determinando horário das mamadas, horário de jogos, de sono, tem uma influência nos ritmos preferenciais espontâneos e no tempo da criança.

O primeiro trabalho de ritmo consiste em deixar expressar o tempo da criança nos seus movimentos durante os jogos espontâneos e as atividades de

livre expressão. Ao associar o ritmo às atividades motrizes, o professor estará não só respeitando e exercitando o sentido rítmico natural da criança, como também “ajudando a manter sempre viva a possibilidade de ligar-se às diversas fontes de ritmos (da natureza ou do homem), evitando-se a predominância dos ritmos advindos da métrica” (GAINZA apud CAMARGO, 1994, p. 18), que propõe medida e ordem, o que não se associa à proposta dessa escrita.

Ainda sobre o ritmo, ele “ordena também as formas básicas de locomoção do homem em toda a sua existência, por meio da frequência, acentuação, espaço, forma, tensão, relaxamento, movimento, repouso” (CAMARGO, 1994, p. 17-8).

A *melodia* tem sua origem na *afetividade* humana e é o elemento da música que possibilita o reconhecimento da composição executada. Ela está presente no homem, em todo o curso de sua existência, permanecendo impressa em seu ouvido, por meio das suaves canções que o embalam ainda no berço, pois está diretamente ligada à emoção, conforme Camargo (1994). “Estabelece, pois, as bases da inteligência; se identificada com o seu desenvolvimento próximo à afetividade, surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela” (DANTAS apud ALMEIDA, 1999, p. 53), remetendo o ser humano, inclusive, ao desenvolvimento intelectual. “Significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa” (DANTAS apud ALMEIDA, 1999, p. 90), comprovando que o homem é um ser integral, não é fragmentado no seu pensar, sentir e agir, mas concentra um conjunto de características, dependentes umas das outras, para o seu sucesso e desenvolvimento integral. E é necessário que o educador trabalhe sensibilizado a considerar sua criança como esse Ser integral.

A *harmonia* nasce das funções mentais do homem, uma vez que diz respeito à *organização* material de sons combinados e simultâneos, ajustados à melodia e ao ritmo, segundo Camargo (1994).

Tanto no Ocidente como no Oriente, o conceito de harmonia é de natureza mental, embora neste último esteja relacionado a princípios e experiências espirituais. Ainda que relacionada ao plano mental, a consciência dos elementos harmônicos pode ser desenvolvida no ser humano desde cedo, por meio de vivências envolvendo os sentidos e a afetividade.

Segundo Gainza, (1988, p. 19-20) cada categoria superior contém as inferiores que a precedem. Assim, o ritmo sonoro supõe a existência do som; a melodia

supõe ritmo e som; a harmonia supõe melodia, ritmo e som. Da mesma forma, no plano humano, a vida fisiológica supõe a existência de um corpo; o afetivo depende do fisiológico e o pleno desenvolvimento mental – que não deve ser confundido com o intelectual – contém o afetivo e o corporal, possibilitando a percepção do homem como Ser integral, considerando todos os seus aspectos e a necessidade uns dos outros em um entrelaçamento de trocas e complementos.

A imagem sugere envolvimento criativo, porém o detalhe está em que a atividade é toda construída a partir de uma atividade interativa musicalizada e com a presença da música para favorecer o raciocínio e a reflexão, ajudando a criança na concentração. Ambiente e espaço de trabalho musicalizado, em que os elementos constitutivos da música propõem coordenação (consciência e movimento do corpo no espaço), afetividade (relação comigo e com o outro), e organização (estabelecer as bases de constituir-se definitivamente, elaborar e organizar informações, ideias e conhecimentos que lhes são transmitidos), todos processos naturais e intrínsecos do ser humano como Ser que habita, Ser-no-mundo.

Imagem 1 – Crianças de 4 e 5 anos de idade montando, brincando, construindo a partir de atividade musicalizada



Fonte: Escola do município de Campo Grande, MS, 2005. Acervo pessoal.

Em uma relação metafórica, podemos dizer que o aspecto *mental-cognitivo* do homem está diretamente ligado à *harmonia* da música. O aspecto *afetivo*, à *melodia*. O aspecto *motor*, ao *ritmo*.

Logo, a música possibilita à criança, desenvolver aspectos necessários e fundamentais para a sua aprendizagem, interação e relação com o outro, com o mundo e com a realidade, no devir, no desvelar das suas ações, das vivências e percepções, consciências das possibilidades.

3 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO E A MÚSICA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

São reveladas diferentes concepções de homem e de mundo na história do pensamento humano. Essas concepções estão ligadas às experiências dos homens em diferentes épocas históricas e se enraízam no movimento da vida de uma sociedade, onde o homem vive e pensa sua realidade.

O pensar está implícito como uma forma total do Ser, abrangendo o homem em sua totalidade existencial, no seu sentir, pensar e agir, e em sua relação com e no mundo.

Sendo assim, o pensamento do homem não pode ser compreendido dissociado de sua época histórica. Todas as concepções procuram uma compreensão total desse homem.

Por um lado, o homem possui a capacidade de reflexão, de compreensão das coisas do mundo e de si mesmo. Na história do pensamento, podemos perceber homens que transcendem sua época histórica, sendo capazes de ver além dos limites de suas experiências, vivenciadas em uma determinada realidade.

Por outro lado, a razão humana é uma razão situada. O homem pensa a partir de sua facticidade, como um Ser que vive no mundo, reflete, de certa forma a sociedade em que vive. Merleau-Ponty (1971) busca a compreensão do homem integral. O homem é um ser-no-mundo e só pode ser compreendido “a partir de sua facticidade” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 5). As questões que o homem se coloca de forma radical, ao mesmo tempo em que busca a transcendência, trazem a marca do seu comprometimento com o mundo.

Afirmar o homem como unidade existencial significa compreendê-lo como uma subjetividade, um homem que está aberto ao mundo, sem o qual ele não existe. Não podemos pensar o homem sem o mundo, pois neste se projeta, nem

podemos pensar o mundo sem o homem, pois o homem o constitui e aí, constrói o seu Ser.

O ser humano, ao nascer, já está inserido em uma determinada cultura. Segundo Fiori, essa cultura “é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, em intersubjetividade, pela mediação humanizadora do mundo” (FIORI, 1986, p. 7) e em determinados momentos de vida.

Ao longo de seu desenvolvimento, a criança incorpora as coisas do mundo, aprende a simbolizar suas experiências, a desenvolver sentimentos em relação a pessoas e coisas, e a agir em seu meio, que é transformado a partir de suas ações. Na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando sua identidade pessoal e desenvolvendo sua inteligência, que, segundo Wallon (apud ALMEIDA, 2001, p. 51) “é, em grande parte, função do meio social”, para que ele possa vivenciar, “para que ele possa transportar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgidos desse meio”.

A música, simbolicamente contextualizada, é linguagem expressiva de formação da criança, pois com ela vê-se facilitada a expressão corporal, linguagem que o homem utiliza para se comunicar e, muitas vezes, se fazer entender.

Cada homem constitui-se em seu momento de vida presente com valores, crenças, maneiras de relacionamentos, com formas de sentir, pensar, expressar sentimentos e agir, acumulados no desenrolar do processo de desenvolvimento desde criança.

Nos primeiros momentos, meses e anos de vida, cada toque, movimento e emoção sentidos por uma criança traduzem-se em uma explosão de atividades elétricas e químicas no cérebro, uma vez que bilhões de células estão se organizando em redes que requerem trilhões de sinapses⁵ entre si, conforme Girade (GIRADE apud SHORE, 2000, p. 15), mostrando-nos que é na infância o momento de trabalhar as competências sociais das crianças, com experiências que as permitam vivenciar a afetividade, o prazer, a ludicidade.

Nesses primeiros anos da infância, experiências e interações com os pais, os membros da família e outros adultos influenciam a maneira como a mente de uma criança se desenvolve.

⁵ Sinapses- conexões das células cerebrais.

A educação deve ser ativa, “recheada” de afeto, concentrada sobre a criança que aprende. Não é individualista. Pelo contrário, o desenvolvimento mental efetua-se na sociedade. Trocando seu ponto de vista com o dos outros, vivenciando experiências com os outros, especialmente sob a influência positiva e orientação dos adultos, pais, família e educadores, que são os primeiros formadores da criança, é que elas aprendem as coisas do mundo.

A maneira como a criança se desenvolve durante esse período, além de possibilitar-lhe viver sua infância em plenitude, prepara terreno para o sucesso posterior na escola, para a sua adolescência, e na idade adulta, fato este que se torna evidente em estudos e discussões anteriores, como podemos perceber com Ariès (1986, p. 164), quando afirma:

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto rico e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também a sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central da família.

Tal fala nos remete a uma preocupação atual. Consideramos a importância do acompanhamento, da educação e a boa formação na fase inicial. Essa preocupação nos faz pensar em possibilitar e oferecer às crianças uma educação integral e prazerosa, momentos de ludicidade, brincadeiras, descobertas e autonomia que a música pode proporcionar.

Muitos estudos demonstram que a música tem uma ação direta no corpo físico do homem, de maneira que todas as funções orgânicas sofrem a influência dos tons musicais. Esses estudos revelam que as terminações dos nervos auditivos não se restringem somente ao ouvido interno, mas que existe percepção auditiva subliminar em toda a rede nervosa, o que justifica a afirmação de que não existe surdez total.

Experiências evidenciam que a ação da música influi na digestão, nas secreções internas, na circulação sanguínea, na nutrição e na respiração e que até mesmo os neurônios do próprio cérebro são diretamente sensíveis aos princípios harmônicos (TAME, 1984). Dessa forma, podemos dizer que todo o corpo é afetado, de acordo com a natureza da música, cujas vibrações incidem sobre ele.

A música afeta o corpo de duas maneiras distintas: diretamente pelo efeito de ressonância sobre as células e os órgãos, e, indiretamente, sobre as emoções, que, por seu turno, influenciam numerosos processos corporais (GAINZA, 1988).

Estudos de neurologistas e psicólogos mostram que, como a criança se desenvolve, aprende e cresce, depende em uma crítica e contínua relação entre a natureza (ou carimbo genético) e os cuidados (o que cerca a criança, cuidados, estimulação e outros aprendizados).

Segundo Wallon (1979, p. 173-4),

[...] as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinada na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potencial, por seu intermédio, a reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico.

Essa mistura leva à descoberta, como nos remete o autor, de um Ser integral, que não é fragmentado e que interage no e com o mundo.

Nessa fase da infância, a criança precisa receber os estímulos necessários ao seu desenvolvimento, sendo a experiência, as vivências fundamentais nesse momento, pois desempenham um papel crucial no “circuito cerebral” dessa criança. Nos anos iniciais, o cérebro infantil forma duas vezes mais sinapses do que eventualmente precisarão e, se não forem preenchidas, serão descartadas com o passar dos anos, o que sugere que o cérebro de um bebê com um ano de idade relembra mais o de um adulto, do que o cérebro de um recém-nascido (SHORE, 2000, p. 56), e que, conforme cresce, ele diminui sua capacidade de compreensão e assimilação das coisas.

Alguns estudos nos revelam que o pensamento sobre o desenvolvimento humano tem mudado. Em um primeiro momento apresentava-se como dependente apenas de fatores fisiológicos, e hoje temos estudos que comprovam que o desenvolvimento humano depende não apenas de fatores fisiológicos, mas também de estímulos externos, considerando o Ser integral, carregado do seu sentir, pensar e agir, de acordo com Shore (2000).

Há amplo consenso quanto ao fato de que, durante a primeira infância, o cérebro desenvolve-se a uma velocidade que nunca mais será igualada. Reportando-se a Aristóteles, Carneiro (2001, p. 11) nos diz:

Aristóteles mostrava a ideia de que o desenvolvimento harmônico da personalidade da criança, atribuído ao período da educação pré-escolar, tem um papel decisivo na formação da sua personalidade. Chamava, ainda,

a atenção para as etapas anteriores aos sete anos, dividindo-as em duas fases. A primeira, de dois a cinco anos, período em que não podia se exigir da criança, nem trabalho intelectual, nem atividades que, de alguma forma, impedissem o seu desenvolvimento. Importante era desenvolver a perícia do corpo valendo-se de contos e jogos. A segunda, dos cinco a sete anos, consistia em um período em que a criança deveria assistir, como espectador, às atividades que mais tarde realizaria enquanto participante, começando, aí sim, a se dar importância à aprendizagem formal.

Como a roda que gira, a criança é um Ser de muita vivacidade, dinamismo e disposição, e necessita de desafios que lhe possibilitem vivenciar cada experiência, experimentar cada vivência, e assim, aprender, pois como nos diz Rojas, “hoje não queremos a criança apenas no seu contorno, mas sim no seu ato criativo” (ROJAS, 2004, p. 36), que considera a necessidade do lúdico, da expressão motora, da brincadeira, da vivência dos jogos e experiências musicalizadas no processo de aprendizagem.

Os neurocientistas têm mostrado que, no decorrer de todo o processo de desenvolvimento, começando mesmo antes do nascimento, o cérebro é influenciado por condições ambientais, incluindo o tipo de criação, cuidado, ambiente e estimulação que o indivíduo recebe.

Muitas vezes, a noção de “montagem” ou “circuito” é usada para descrever a rede complexa do cérebro. O funcionamento cerebral depende da passagem rápida e eficiente de sinais de uma parte do cérebro à outra. Precisa-se ter uma rede bem organizada. Os blocos de construção dela são as células cerebrais (neurônios) e as conexões (sinapses) que os neurônios formam com outras células cerebrais. Essas ligações (sinapses) são vitais para o desenvolvimento e o aprendizado saudáveis: elas se unem para formar os caminhos neurais. Quando um indivíduo interage com o meio – reagindo a estímulos, recebendo informações, processando-as ou guardando-as – novos sinais correm por esses caminhos neurais. Em termos usados pelos neurocientistas, tanto esses como as sinapses formadas pelos neurônios, são ativados. (SHORE, 2000, p. 9).

Conforme Shore (2000, p. 10-1), ocorre um aumento muito rápido na produção de sinapses durante os três primeiros anos de vida. Esse número aumenta com uma rapidez incrível, até a criança atingir os três anos e, então, permanece inalterado no decorrer da primeira década de vida. Em consequência, um cérebro infantil torna-se muito denso com o dobro das sinapses de que vai precisar futuramente.

O desenvolvimento cerebral é, portanto, um processo de poda. É por isso que a experiência inicial é tão importante: aquelas sinapses que tinham sido reforçadas pela experiência repetida tendem a se tornar permanentes; e as que não foram usadas constantemente, nos anos iniciais, tendem a ser eliminadas.

Segundo Shore (2000, p. 11), “as sinapses são criadas com uma velocidade incrível nos três primeiros anos de vida. Ao longo da primeira década, os cérebros infantis têm duas vezes mais sinapses do que os adultos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da criança; desde o seu nascimento, desperta processos internos que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com o outro.

O pensamento de Vygotsky (1987) nos mostra a ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com o outro. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem; na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. O ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

O autor também destaca outras ideias em relação ao desenvolvimento humano, que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico. Assim, grupos que não têm acesso à ciência para construção do conhecimento nessa área, não sabem, portanto, definir seus conceitos científicos, mas seus conhecimentos e sua prática funcionam com base nos conceitos espontâneos, que se fundamentam nas situações concretas e nas experiências pessoais.

Então, as diferenças qualitativas no modo de pensamento dos indivíduos de diferentes grupos culturais estão baseadas no instrumento psicológico, vindo do modo de organização das atividades de cada grupo.

Dentre os fatores biológicos e sociais, Vygotsky aponta dois caminhos no desenvolvimento psicológico, que são o conhecimento do cérebro e suas ativida-

des psicológicas, e a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico se transforma em sócio-histórico⁶.

Portanto o cuidado inicial e a criação têm um impacto decisivo de longa duração em como as pessoas se desenvolvem, em sua capacidade de aprender, e em sua habilidade para regular as próprias emoções de viver no mundo e, no mundo, construir história e fazer história.

A maneira como os pais, a família, os educadores e outras pessoas do convívio, relacionam-se e respondem às crianças e a forma como eles medeiam o contato com o ambiente, afetam diretamente a formação de caminhos neurais. A capacidade de uma criança, para controlar suas emoções, parece depender, de modo significativo, dos sistemas biológicos moldados por suas experiências prévias (iniciais), considerando, por sua vez, que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 214), que se dá pelo sentido do corpo na relação homem-mundo. Homem e mundo, carregados de significados, afetividade, concretude, movimento, vida, movimento da vida, pois

[...] o cérebro humano tem uma capacidade incrível de mudar. Há grande evidência da neuroplastia cerebral. Isso significa que o cérebro tem a capacidade de moldar-se de maneiras diferentes, em resposta à experiência. Tal evidência mostra que o cérebro não é uma entidade estática e que as capacidades de uma pessoa não estão fixas, ao nascer. (SHORE, 2000, p. 11).

A autora interpreta que o próprio cérebro pode ser alterado ou auxiliado a adaptar-se para a resolução de problemas. Entretanto a habilidade do cérebro para mudar e recuperar funções perdidas, é especialmente notável na primeira década de vida. Daí a importância dos cuidados necessários à criança em suas fases iniciais.

Como o cérebro tem a capacidade de mudar, há muitas oportunidades para se promover e apoiar o crescimento e o desenvolvimento saudáveis das crianças desde os anos iniciais, proporcionando a elas vivências lúdicas, autonomia, experiências que possam ser vividas e sentidas.

⁶ O autor trabalha em uma perspectiva epistemológica diferente da fenomenologia apresentada nesse estudo. Utilizamos os estudos de Vygotsky como referência pontual, contribuindo para a compreensão da criança e seu desenvolvimento.

Por isso é preciso investir na educação infantil. Os direitos da criança e a causa do desenvolvimento humano são razões incontestáveis para justificar o investimento nos primeiros anos da infância.

Mesmo nunca sendo tarde para intervir em favor da qualidade de vida de uma criança, quanto mais cedo (respeitando as particularidades de cada etapa de vida) essas intervenções ocorrerem, mais significativos serão os efeitos sobre seu desenvolvimento e aprendizado.

Consideramos o ser humano como Ser integral, com a necessidade de integrar seus aspectos uns aos outros.

Segundo a Constituição de 1988, a Educação Infantil é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família, e, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, passou a fazer parte do sistema educativo, sendo a primeira etapa da educação básica, a ser desenvolvida na Educação de Infância, propondo, como afirma Ferraz e Fusari (1992, p. 49),

[...] uma pedagogia mais realista e progressista, que aproxime os alunos do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações.

Dessa forma, possibilita não apenas vivenciar, mas comprometer-se como Ser integrante dessa cultura. Surgem então, novos interesses e descobertas quanto às necessidades na formação infantil, percebendo-se que a produção artística, as diversas linguagens e expressão da sociedade precisam ser usadas como referências nas práticas escolares.

Assim, desde 1980, muitos educadores vêm construindo uma proposta de trabalho que garanta os cuidados e a educação das crianças de 0 a 6 anos, respeitando suas características, o seu direito à brincadeira e o acesso às variadas linguagens lúdicas como a música, à sua cultura, enfim, um trabalho educativo com qualidade, uma educação que caminhe em direção à busca de uma personalidade que, como expressa Heller: “auto-realiza-se nas tarefas apresentadas pelo mundo e é rica em sentimento” (HELLER, 1989 p.13), sentimento este que é responsável na construção da identidade da criança e que,

[...] não é uma mera decoração das emoções, qualquer coisa que possamos guardar ou deitar fora. Os sentimentos podem ser, e geralmente são, revelações do estado da vida dentro do organismo. Na existência do dia a dia,

os sentimentos se revelam simultaneamente, a nossa grandeza e a nossa pequenez. (DAMÁSIO, 2003. p. 17).

Essa afirmativa norteia a formação do pensar sobre a criança, a certeza da necessidade de percorrer caminhos que proporcionem momentos significativos e, conseqüentemente, levem à aprendizagem, pois tudo o que é bom, guardamos em nossa mente, em nossas lembranças, e tudo o que é dor, desgaste, cansaço, tentamos apagar ou não reviver mais.

O espaço educativo deve ser um espaço de aprendizagem para as crianças e adultos, um espaço para a pluralidade e diversidade cultural, um espaço em que não haja lugar para a discriminação e o preconceito, onde tudo o que se ensina deve ser carregado de significado, e ensinando uma coisa de cada vez com autonomia e prazer.

Basta que os sentidos dos educadores estejam alerta, procurando ver, cheirar, tocar, apalpar, ouvir, pegar, medir, desenhar, falar, cantar, contar, sensibilizar, perceber, enfim, experimentar a maravilhosa aventura de mediar conhecimentos a partir da sua formação profissional articulada aos sentimentos: aprender e ensinar também por meio da afetividade é o que a vivência da música proporciona.

Buscar no cotidiano das instituições de educação, explorar ao máximo as atividades que proporcionem prazer, curiosidades, descobertas, interação entre as crianças e entre criança e adulto. Para tanto, metodologias acompanhadas de música, brincadeiras, pesquisas, conversas, perguntas e respostas se fazem necessárias.

Como afirma Freire, desenvolver a educação de maneira integral é a tarefa “para os educadores favoráveis a um processo libertador” e que pode ser realizada “através de diferentes tipos de ação educacional” (FREIRE; SHOR, 1986 . p. 220), fazendo-se necessário ao educador, uma postura que ultrapasse o simples ato de olhar. Permitir-se adentrar, olhando com o coração, para que se possa compreender o prazer que a criança revela ao explorar, pesquisar, criar com a natureza, com os sons, com as cores e o movimento que a vida reflete. Movimento este, que se revela na cognição e no afeto, pois se entrelaçam e se completam, dando sentido um ao outro. É isso que significa a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, ou seja, considerar a criança como um todo nas diferentes dimensões: biológica, afetiva, social, cognitiva, cultural, e que estão diretamente ligadas aos aspectos da música: ritmo, melodia e harmonia.

Os desafios no trabalho com a educação são enormes: provocam uma mistura de angústia, medo, prazer, compaixão, tristeza, esperança, descobertas, curiosidades, dúvidas, perplexidade, revolta, desânimo, alegria. A utilização da música como dispositivo pedagógico no educar infantil contribui para o entendimento e a superação desses desafios, porque possibilita a interação mais espontânea na lida com essas sensações.

A música lida com o Ser total do homem, realidade que ele não pode ignorar, com a atividade expressiva, não é uma atividade mecanizada, mas flui de dentro, da união com a subjetividade que a anima.

O uso da música deve ter o objetivo não de levar a criança à adaptação, mas sim, a “participar, desadaptar-se e recriar” (FIORI, 1986, p. 9), para que a criança possa Ser-no-mundo com seu corpo, que significa movimento, busca e abertura de possibilidades. Penetrar nesse mundo e, a todo o momento, criar o novo, uma vez que “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 1975. p. 95), pois “há uma relação do meu corpo consigo mesmo, que o transforma no *vinculum* do Eu com as coisas”, possibilitando essa “inter-ação” necessária e natural do homem no mundo com o outro e consigo mesmo (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 247).

Percebemos esse *vinculum* do eu na fala complementar de Heller: “o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, da sua personalidade. Nele, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 1989, p. 16-7), ele se apresenta como Ser integral e, integrando, faz história, a história do homem, do seu movimento no aprender e no amar.

Se a educação é um direito das crianças, as escolas devem ser espaços educativos privilegiados para que elas vivam plenamente sua infância, cantando, dançando, brincando, trocando experiências vividas, aprendendo; sendo auxiliadas e orientadas em suas necessidades básicas; “inter-agindo” com todos; aprendendo e ensinando; criando e inventando; trocando ideias, valores e conhecimentos; enfim, participando de sua cultura no movimentar da vida.

O Centro de Educação Infantil deve ser lugar privilegiado para o acesso e a ampliação de conhecimentos da cultura e do social, e é, nesse ambiente, que

combina educação e cuidados, que nossas crianças irão tornar-se indivíduos efetivamente críticos e autônomos, considerando a criança um ser total que pensa, sente, aprende, age e interage.

A criança e o conhecimento se relacionam através da interação social. A inteligência não é herdada geneticamente, nem transmitida pelo ensino, mas sim, construída pelo ser humano desde o seu nascimento por meio de suas interações com o outro, com os objetos, situações e fatos, assim como afirma Merleau-Ponty (1975), quando diz: “percebo primeiro uma outra sensibilidade e somente a partir daí, um outro homem e um outro pensamento” e posso, a partir daí, no desvelar dos sentimentos, criar, re-criar, produzir, re-produzir, conhecer, re-conhecer e inter-agir.

A criança, nessa concepção, é compreendida em sua totalidade, considerada como um ser multideterminado, que está inserido em uma cultura, utilizando-se de suas ferramentas para apropriar-se da história da humanidade, ao mesmo tempo em que aperfeiçoa, inventa e a re-inventa no movimento dialético.

A aprendizagem sob essa ótica está intimamente ligada ao desenvolvimento, processo construído em constante interação com a mesma. Por isso, é fundamental a intervenção mediadora do educador, atuando naquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros, e que, posteriormente, terá condições de realizar com autonomia.

O educador, ao conhecer a criança, pode compreendê-la e centrar a ação pedagógica de maneira contundente e firme, na formação de indivíduos livres, críticos, conscientes e participantes da sociedade, interagindo, construindo e (re) significando conhecimentos. A utilização da música como dispositivo pedagógico é um dos caminhos que pode e deve ser explorado para a formação da criança, por ser um possibilitador do desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ÀRIES, Phillippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação*. Rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. 292p.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de. *Música/movimento: um universo em duas dimensões*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. *Brinquedos e brincadeiras*. São Paulo: Moderna, 2001.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DAMÁSIO, António. *Ao encontro de Espinosa*. As emoções sociais e a neurologia do sentir. Portugal: Publicações Europa-América, 2003.

FERRAZ, Maria H. C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e conscientização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HELLER, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara, 1989.

LEWIS, Alaric. *Terapia da música*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O filósofo e sua sombra*. São Paulo: Abril, 1975. (Textos Escolhidos, Os pensadores, v. XLI).

_____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

ROJAS, Jucimara. *Interdisciplinaridade na ação didática*. Momentos de arte/magia do ser professor. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

SHORE, Rima. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

TAME, David. *O poder oculto da música*. São Paulo: Cultrix, 1984.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1994.

_____. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa, Portugal: Editorial Vega, 1979.

Sobre as autoras:

Patrícia Alves Carvalho: Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na Graduação e no Programa de Mestrado Profissional em Educação. Atua em formação docente e práticas pedagógicas para educação infantil e educação especial: didática e ludicidade. Professora desde 1995 até os dias atuais. **E-mail:** profpatriciauems@gmail.com

Jucimara Silva Rojas: Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro-Portugal em Formação, Desenvolvimento Humano e Ludicidade em Educação de Infância. Doutorado em Educação e Mestrado em Educação, Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente como Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com experiência na área de Educação, ênfase em Educação, Formação Lúdica, Cultura e Prática Docente Interdisciplinar, atua principalmente nos seguintes temas: Fenomenologia, Interdisciplinaridade, Filosofia da Infância, Cultura e Linguagem Simbólica, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras da Infância, Formação, Prática Docente e Ludicidade Infantil em ações de efetividade teórica e prática. **E-mail:** jjrojas@terra.com.br

Recebido em fevereiro de 2018

Aprovado em maio de 2018