

A EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS PEQUENAS: ALGUNS FUNDAMENTOS PARA A APROPRIAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS DISPONÍVEIS NA INTERNET

Silvia Cordeiro Nassif*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo fornecer subsídios teóricos para apropriações conscientes de materiais pedagógicos musicais voltados a crianças pequenas disponibilizados na internet. Tendo como aporte teórico principal a psicologia histórico-cultural, são analisados cinco vídeos. As análises mostram que, a despeito de vários aspectos positivos, algumas propostas revelam um desconhecimento de questões básicas sobre o desenvolvimento infantil que podem comprometer os objetivos musicais das atividades em questão. As considerações finais apontam para a necessidade de que a educação musical de crianças pequenas seja pensada sempre em total cumplicidade com questões postas pela psicologia do desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Infantil. Vídeos Pedagógicos. Teoria Histórico-Cultural.

MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SOME THEORETICAL FOUNDATIONS FOR USING TEACHING MATERIALS AVAILABLE ON THE INTERNET

Abstract: This study aims to provide theoretical subsidies for proper uses of musical teaching materials for young children available on the internet. Having as main theoretical framework the cultural-historical psychology, five videos are analyzed. The analysis shows that, despite several positive aspects, some proposals reveal a lack of knowledge on basic issues of child development that can compromise the musical goals of the activities themselves. The concluding remarks highlight the need for music education for young children designed in total complicity with developmental psychology issues.

Keywords: Music Education. Early Childhood Education. Pedagogical Videos. Cultural-Historical Theory.

Introdução

Os últimos anos viram surgir na plataforma do YouTube inúmeros canais de educadoras/es com propostas de atividades ou mesmo cursos sequenciais de música para crianças, tendo como foco importante a educação básica. A partir da obrigatoriedade da música na escola no Brasil, garantida pela lei 11.769/2008 (posteriormente suplantada pela lei 13.278/2016, mas sem nenhuma alteração

em relação à música), docentes generalistas viram-se na obrigação de introduzir atividades que contemplassem essa linguagem artística. Concomitantemente, abriu-se um campo de trabalho para educadoras/es musicais nesse contexto de ensino. Notadamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podemos dizer que a presença da música se intensificou nas escolas, obrigando as/os profissionais a procurarem subsídios para suas aulas em diversos locais, especialmente na internet. Ao acessar a plataforma do YouTube usando como palavras de busca “educação musical”, temos rapidamente acesso a dezenas de canais, os quais, uma vez acessados, nos levam a outros tantos, brasileiros ou estrangeiros e, assim, sucessivamente, podemos constatar a enorme quantidade de canais disponíveis com propostas educativo-musicais no mundo todo.

Fato altamente positivo, uma vez que permite a democratização do conhecimento pedagógico musical acumulado e cria redes de interação entre profissionais do ensino de música, essa ampla oferta de propostas pode também gerar alguns problemas, sobretudo quando não se dispõe de fundamentos (musicais e educacionais) de análise e avaliação do que é oferecidoⁱ. Como formadora musical de pedagogas/os e formadora pedagógica de educadoras/es musicais, tenho visto tanto estudantes quanto profissionais se apegarem a esses materiais muitas vezes de maneira acrítica, esquecendo-se de uma premissa básica da educação: toda proposta pedagógica carrega em si, de modo implícito, fundamentos educacionais que dizem respeito a concepções de conhecimento, educação, desenvolvimento, cultura etc. Nesse sentido, não há proposta “neutra”: há, sim, educadoras/es que, por falta de conhecimento e/ou reflexão, acabam fazendo apropriações ingênuas de materiais que, muitas vezes, estão ancorados epistemologicamente em pressupostos contrários aos que buscam.

Visando a proporcionar uma reflexão mais densa, crítica e balizada do que é amplamente ofertado, neste trabalho tomo cinco vídeos voltados para a educação musical de crianças pequenas publicados em quatro diferentes canais do YouTube e, com certo cuidado, faço uma análise de seus pressupostos implícitos e das implicações educacionais daí decorrentes. O cuidado é necessário por se tratar de uma análise de apenas uma aula/atividade e não do canal como um todo, de tal modo que o que aparece como crítica (positiva ou

negativa) aqui poderia, hipoteticamente, não se sustentar numa análise de todos os vídeos publicados no mesmo canal, por exemplo. Considero, contudo, que esse fato é irrelevante aos propósitos deste artigo, cujo objetivo não é fazer qualquer tipo de julgamento de valor dos referidos canais, mas tomar essas análises apenas como exemplos de tópicos importantes a serem observados quando da apropriação de materiais didáticos musicais para crianças pequenas, quaisquer que sejam eles.

O texto estrutura-se a partir da explicitação do lugar teórico que fundamenta as análises. Em seguida, desencadeados pela descrição dos vídeos, são desenvolvidos alguns tópicos específicos e, ao final, retoma-se a problemática inicial, momento em que é apresentada uma síntese dos principais pontos discutidos.

1 A criança e seu desenvolvimento

Pensar práticas educacionais com crianças pequenas (o foco em nossa discussão é faixa etária aproximada entre 4 e 7 anos) pede uma consideração por aspectos relevantes do desenvolvimento infantil. Embora a psicologia do desenvolvimento não seja a única baliza importante e muito menos deva ser tomada como uma ciência legitimadora da pedagogia (TUNES, 2013), é, sem dúvida, uma fonte de conhecimentos necessária.

Neste trabalho, parto de uma abordagem dialética do desenvolvimento infantil, sobretudo da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski, como principal aporte teórico de análise. A criança é entendida, nessa teoria, como um ser cujo desenvolvimento acontece a partir do entrelaçamento total entre a biologia (dados herdados geneticamente) e a cultura (estruturas mentais remodeladas a partir de experiências externas mediadas) (VIGOTSKI, 2021). Embora as determinações genéticas sejam responsáveis por todo comportamento que temos em comum com outras espécies de animais (como os instintos, por exemplo), para essa perspectiva teórica as funções psicológicas complexas tipicamente humanas só se desenvolvem a partir da inserção do indivíduo em um grupo cultural, de tal modo que as suas possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento serão profundamente afetadas pelas práticas culturais específicas às quais o indivíduo tem acesso. Seguindo esse

raciocínio, a musicalidade, como um atributo humano que envolve funções psicológicas complexas, tem seu desenvolvimento fortemente vinculado às práticas sociais, às formas como a música vai sendo apresentada e significada pela criança no decorrer do seu desenvolvimento. Podemos dizer, então, que há, nesse percurso, uma cumplicidade total entre desenvolvimento musical e desenvolvimento global da criança, de maneira que a análise do primeiro sem a consideração pelo segundo me parece redutora e artificial.

A música, assim concebida, é entendida como uma forma de linguagem, como um dos sistemas simbólicos disponíveis na cultura que permitem que a criança se aproprie de significados, condição indispensável para o desenvolvimento de suas funções psicológicas culturais (expressão usada como sinônimo de “funções psicológicas superiores” na psicologia vigotskianaⁱⁱ). Sem desconsiderar as especificidades e o valor intrínseco da linguagem musical para o ser humano, notadamente quando falamos de música e crianças pequenas questões relativas ao desenvolvimento psicológico como um todo não podem ser desconsideradas, sob o risco de assumirmos práticas pedagógicas de caráter meramente tecnicista com vistas a algum tipo de adestramento musical. Considero, portanto, a dimensão simbólica da música como um aspecto fundante da educação musical. Os significados engendrados pela música serão a porta de entrada para qualquer forma de aprendizagem mais formal posteriormente.

Além disso, a concepção da música como uma forma de linguagem tem permitido também entender seu processo de aprendizagem a partir de analogias possíveis de serem estabelecidas com o processo de aquisição e aprendizagem da linguagem verbal. Alguns trabalhos têm procurado, em teorias da linguagem, contribuições para pensar a música e seu ensino (NASSIF-SCHROEDER, 2009 e 2012; PENNA, 2012); outros, embora não se apoiem nessas teorias, desenvolvem toda uma argumentação sobre os processos de ensino musical com base em analogias entre música e linguagem verbal (SWANWICK, 2003; GAÍNZA, 1977). De uma forma ou de outra, as similaridades entre essas duas formas de linguagem, os modos como organizam os sons de acordo com certos princípios, as suas bases comuns nos primeiros balbucios da criança, nos

permitem traçar paralelos bastante frutíferos para pensar a educação musical na perspectiva ora assumidaⁱⁱⁱ.

Tendo no horizonte a premissa da indissociabilidade entre desenvolvimento humano e desenvolvimento musical e a possibilidade de abordar a música como uma forma de linguagem, a seguir apresento a análise de cinco vídeos disponíveis online, agrupando-os a partir de algumas questões que considero merecedoras de atenção no processo de seleção e uso desses e outros materiais.

2 Vivências musicais x aprendizagem conceitual

Neste primeiro grupo de vídeos, coloco aqueles cuja proposta é se dirigir diretamente às crianças, ou seja, foram gravados tendo como público privilegiado as próprias crianças pequenas.

Vídeo 1: “El pulso - Ejercicio rítmico para niños de jardín y transición”^{iv}

Criado e protagonizado por uma educadora colombiana, o vídeo apresenta uma proposta de aula cujo objetivo é ensinar a noção de pulso. Ela inicia definindo pulso como “o que nos ajuda a descobrir sobre a rapidez ou lentidão de uma canção”; em seguida toca um pulso lento em um objeto percussivo e, depois, um pulso rápido. Na sequência, demonstra, através do acompanhamento de duas canções, como seria um pulso lento e um pulso rápido. A demonstração é sempre realizada da mesma forma: inicia tocando o pulso sozinho e encaixa a melodia cantada nele. Por fim, canta novamente a segunda canção acompanhada pelo ukulele e propõe às crianças que realizem o pulso em casa, sincronamente.

Vídeo 2: “Musicalizando – Alfabetização musical para crianças”- Aula 1^v

Dirigido às crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o vídeo inicia com o educador se apresentando e dizendo que terão aula de música. Em seguida, canta uma música que contém uma proposta participativa, ou seja, com espaço para as crianças responderem em determinados momentos. Ao final do canto, pergunta: O que é música? Define música como “combinação dos sons”

e diz que é formada por três elementos: ritmo, melodia e harmonia. A seguir, define ritmo como “a velocidade do som” e faz uma demonstração batendo palmas em diferentes andamentos. Na sequência, melodia é definida como “a ordem dos sons”. Procura demonstrar o conceito de melodia propondo que as crianças cantem duas notas em dois grupos separados, jogando com a ordem das notas. Após a melodia, harmonia é apresentada como “todo mundo junto, a união dos sons com o ritmo” e propõe uma ilustração do conceito sugerindo que as crianças se deem as mãos. Em seguida, cantam a música inicial novamente, variando o andamento (“ritmo acelerado e lento”) e retomando as partes da música estudadas (melodia, harmonia e ritmo) durante a execução. Após cantar novamente a música, são propostas atividades com base em um livro específico que acompanha as aulas do canal. As atividades são gráficas: pintar um desenho (para a educação infantil) ou responder questões (ensino fundamental) que exploram aspectos gramaticais da língua portuguesa e de vocabulário musical. Não há nenhuma proposta de realização de prática musical.

Uma primeira questão a destacar em relação aos dois vídeos é que tanto a educadora quanto o educador em tela são bastante comunicativos e oferecem modelos musicais consistentes. O repertório selecionado é de fácil assimilação e explorado várias vezes ao longo das aulas, de modo que provavelmente as músicas serão memorizadas sem grande dificuldade pelas crianças.

A despeito desses aspectos positivos, chama a atenção, nas duas propostas, a tentativa de transposição do chamado modelo conservatorial (PENNA, 2012), que privilegia a teoria e a técnica, para o contexto da educação básica. Ambas tomam como ponto de partida definições teóricas sobre o conhecimento a ser tratado na aula e não vivências práticas desses conceitos, de certa forma retrocedendo décadas em relação ao que vem sendo criticado e ao que vem sendo apontado como princípios básicos da educação musical contemporânea.^{vi} Ademais, há uma forte preocupação com um treinamento do que é ensinado, através de repetições, que, embora propostas de uma maneira menos exaustiva, visam claramente a um adestramento em relação ao conteúdo da aula.

Além das diretrizes pedagógicas apontadas por educadores musicais e já amplamente difundidas no meio, quando vista sob a ótica do desenvolvimento,

essa questão de partir de definições revela um desconhecimento, na elaboração das propostas, de aspectos básicos em relação à formação dos conceitos no curso do desenvolvimento infantil. Em capítulo específico sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotski alerta para o fato de que “um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 104). Segundo o autor, no curso do desenvolvimento, as crianças lidam com dois tipos de conceitos: “conceitos cotidianos” (adquiridos de forma inconsciente nas vivências práticas) e “conceitos científicos” (adquiridos de forma consciente, pela linguagem, através da instrução formal). Quando pensamos em música para crianças pequenas, a aprendizagem de conceitos só faz sentido quando atrelada a vivências práticas. Não é importante, nesse momento, que as crianças saibam verbalizar o que estão vivenciando, mas todo conhecimento poderá ser adquirido, num primeiro momento, de maneira inconsciente, sem que isso signifique algum tipo de reducionismo. Ao contrário, forçar a aprendizagem a partir de definições acaba exigindo uma simplificação exagerada que pode, inclusive, trair o próprio sentido original do conceito. Isso ocorreu nos dois vídeos em questão. No vídeo 1, temos a definição de pulso como “o que nos ajuda a descobrir sobre a rapidez ou lentidão de uma canção”, de tal modo que o elemento aparece reduzido a uma dimensão de andamento. Não há, por exemplo, nenhuma alusão ao fato mais importante de que o pulso pressupõe regularidade e constância, pois essa característica é de difícil compreensão teórica, embora seja relativamente fácil de ser vivenciada na prática. Já no vídeo 2, os equívocos conceituais são ainda mais acentuados, pois os elementos elencados como conteúdo (melodia, harmonia e ritmo) são conceitualmente complexos e muito pouco acessíveis ao público alvo. O educador acaba definindo ritmo como “a velocidade do som”, equivocadamente explicando um elemento da música (ritmo) a partir de um parâmetro sonoro (lento/sons mais longos ou rápido/sons mais curtos). As definições de melodia (“ordem dos sons”) e harmonia (“todos os sons juntos”) são simplistas e redutoras, pois, não estando de todo “erradas”, também não atingem questões importantes, como, por exemplo, a noção de progressão, de algo que caminha

em certa direção. Nesse sentido, vivências concretas, corporais desses elementos talvez os tornassem acessíveis a crianças pequenas num plano conceitualmente inconsciente, plano esse possível e desejável como preparação para estudos futuros mais formais.

Vigotski (2000) chama também a atenção para o fato de que, no desenvolvimento dos conceitos, muitas funções psicológicas entram em jogo, entre as quais a memória lógica e a abstração, funções essas que, sob determinadas condições (as quais envolvem tanto aspectos maturacionais do organismo quanto as vivências concretas), só estarão plenamente desenvolvidas na adolescência. Vemos, então, que, mesmo sem levarmos em conta outras questões, iniciar um processo de aprendizagem musical de crianças pequenas a partir de definições se mostra um procedimento absolutamente equivocado e com prováveis resultados muito aquém do esperado:

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas na realidade oculta um vácuo (VIGOTSKI, 2000, p. 104).

O caráter abstrato desse “verbalismo vazio” é agravado pelo fato de que, com alguns nuances, em ambos os vídeos, o conhecimento em questão foi apresentado apartado de situações significativas. Na verdade, as situações foram criadas posteriormente apenas como forma de treinamento dos conceitos, mas, a despeito da comunicabilidade da educadora e do educador, o foco claramente recaía sobre a intenção de “passar um conteúdo”. Com relação a essa questão, a analogia com a aquisição da linguagem pode iluminar alguns pontos importantes.

Estudos sobre a aquisição da língua materna têm destacado o papel fundamental das situações sociointerativas na aprendizagem de palavras novas (TOMASELLO, 2003). As crianças entendem o caráter generalizante de uma palavra não porque alguém deu algum tipo de explicação, mas porque vivenciaram essa palavra em situações significativas. Só muito mais tarde,

quando iniciar estudos de gramática, ela vai ter a oportunidade, se necessário, de pensar nessa palavra de modo abstrato. Analogamente, podemos pensar que, mesmo que a intenção seja apresentar talvez não um conceito estrito senso, mas um vocabulário musical, a vivência prática numa situação fortemente significativa desse elemento seria o início do processo. Em outras palavras, uma alternativa mais frutífera, nessa perspectiva, seria justamente iniciar fazendo música com as crianças (cantando, tocando, dançando, brincando) e só em um segundo momento extrair o elemento em questão do seu contexto como forma de chamar a atenção para ele. No vídeo 1, temos uma proposta que inverte essas prioridades, uma vez que, além do caráter teórico imprimido à noção de pulso, é sempre com esse elemento, tomado isoladamente, que as atividades propostas têm início. Já no vídeo 2 a aula se inicia efetivamente com o educador cantando com as crianças, o que cria uma situação interacional potencialmente mais interessante para a aprendizagem de elementos musicais. Entretanto, além dos deslizos conceituais já destacados, as definições acabam tornando-se o centro da aula, impressão que é reforçada ao final, quando as atividades propostas vão retomar, se não os conceitos, pelo menos esse vocabulário.

Em suma, apesar dos cenários coloridos e das tentativas de dar um caráter lúdico, as duas propostas parecem tornar as atividades um tanto áridas e talvez tenham pouco efeito no desenvolvimento de uma musicalidade nas crianças. O vídeo 3, analisado no tópico seguinte, apresenta uma proposta que parece partir de outros princípios.

3 Percepção, corporalidade e conhecimento musical

O vídeo descrito a seguir, ao contrário dos anteriores, é o registro de uma atividade realizada com um pequeno grupo de crianças com a participação da educadora.

Vídeo 3: “Clase de música y movimiento - Actividades musicales para la vuelta al cole”^{vii}

Apresentada no canal de uma educadora espanhola, a atividade propõe a realização de movimentos corporais a partir da escuta da música “Carnivalito”,

tocada em arranjo instrumental. A música tem uma forma binária (AB) com partes bem contrastantes. Há círculos coloridos (bambolês) no chão, e as crianças, dispostas em roda e juntamente com a educadora, realizam os movimentos em acordo com características musicais de cada parte: Parte A – mais lenta e marcada ritmicamente – a educadora propõe movimentos em cada frase e as crianças imitam-na, numa estrutura que poderíamos denominar de “pergunta e resposta”; Parte B – mais rápida e fluida – a educadora e as crianças fazem juntas movimentos circulares (dançando em roda).

Diferentemente dos vídeos anteriores, que constituem aulas voltadas às crianças, a proposta aqui é dar ideias de atividades musicais para professoras/es de música que atuam em classes coletivas. Como o vídeo se resume ao registro da atividade, não há nenhuma informação sobre o processo, ou como chegaram a esse resultado. Foi uma proposta criada coletivamente? A coreografia foi proposta pela professora? As crianças puderam opinar? A atividade foi ensaiada muitas vezes? Como foram propostas essas repetições? Em todo o caso, a ausência dessas informações não impede que possamos fazer algumas reflexões a partir do vídeo.

Em primeiro lugar, destaco a questão da corporalidade. Trata-se de uma atividade que poderíamos qualificar de “escuta ativa”, na qual se procura representar, através de movimentos, aspectos musicais específicos presentes na música, desde o caráter geral contrastante de cada parte (A e B) até a estrutura frasal da parte A, por exemplo. A importância do movimento nos processos de musicalização vem sendo colocada há pelo menos um século, desde que o educador Jaques-Dalcroze, opondo-se aos métodos intelectualistas de ensino da música e buscando uma interação mente-corpo (MARIANI, 2011), criou a sua proposta de educação musical conhecida como “Rítmica”:

O objetivo dos exercícios de Rítmica é fazer com que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal. Por outro lado, através da música, o aluno recebe toda uma educação que passa tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética (MARIANI, 2011, p. 39).

Na esteira desse educador, seguiram-se outros que, de diferentes maneiras, colocaram a importância da “ação” no desenvolvimento musical, opondo-se justamente à tradição teórica verbalista que até hoje ecoa nas propostas conservatoriais de ensino. Gostaria de trazer aqui a perspectiva do desenvolvimento infantil sobre essa questão como forma de expandir os argumentos e analisar o material em foco com maior profundidade.

Em estudo sobre a percepção, Vigotski (1998a) afirma que o desenvolvimento de cada função psicológica na criança nunca pode ser compreendido de modo isolado, pois toda função tem sempre uma relação direta com outra(s), e qualquer mudança em uma função afetará todas as que a ela estão correlacionadas. O autor denomina esse processo de “conexões interfuncionais” (VIGOTSKI, 1998a, p. 25). Ao estudar a percepção, nesse sentido, é preciso entender de que modo essa função se relaciona a outras no curso do desenvolvimento, e esse conhecimento de algum modo poderá balizar a elaboração de práticas educacionais com música, bem como auxiliar a interpretar possíveis dificuldades que as crianças venham a demonstrar.

Uma das conclusões que Vigotski destaca em relação às conexões interfuncionais que envolvem a percepção diz respeito justamente à motricidade: “as pesquisas mostraram que nas fases iniciais do desenvolvimento a percepção está ligada imediatamente à motricidade” (VIGOTSKI, 1998a, p. 27). Embora essa interdependência entre percepção e motricidade possa ser vista de modo mais acentuado nos bebês e nas crianças muito pequenas (até 3 anos), podemos dizer que nas crianças pequenas a separação entre as duas funções ainda não se estabeleceu completamente, de tal modo que a escuta musical orientada por movimentos pode potencializar o processo perceptivo da música^{viii}. A proposta de atividade do vídeo 3, dessa forma, pode proporcionar uma primeira apreensão de elementos da música numa esfera corporal, preparando o caminho para uma tomada de consciência futura desses elementos através do uso da linguagem. Com efeito, segundo essa perspectiva, no curso de seu desenvolvimento, a percepção vai se descolando da motricidade e se associando cada vez mais à linguagem, de tal modo que, a partir de certo ponto, muitas coisas só serão percebidas se puderem ser efetivamente nomeadas.

Outro dado trazido pela teoria e que pode iluminar nossas análises diz respeito à integralidade da percepção. Criticando abordagens associacionistas da psicologia que entendem que a percepção acontece das partes para o todo, Vigotski (1998a) assume as premissas da psicologia estrutural, que afirma que, ao contrário, a percepção é integral desde o início, ou seja, acontece sempre em um movimento que vai do todo para as partes. Mais do que isso, o autor afirma que é a percepção global que dará sentido às partes. Em termos de educação musical, essa premissa nos leva a perceber a importância de nunca iniciar a apresentação de qualquer elemento apartado de um contexto musical mais amplo. É exatamente essa a proposta do vídeo 3, cuja atividade propõe a realização de movimentos para uma música na sua integralidade. Embora a educadora possa, posteriormente, chamar a atenção para elementos isolados, idealmente isso será feito após uma vivência do discurso musical completo, fazendo com que o elemento em destaque possa ser compreendido em relação à sua função no todo. A linguagem musical é essencialmente relacional, ou seja, o sentido dos seus elementos (desde unidades menores, como notas, acordes, motivos, até unidades maiores, como melodias, ritmos, partes) não existe fora de músicas particulares (NASSIF-SCHROEDER, 2015). Somando-se esse fato à discutida integralidade da percepção, vemos que iniciar qualquer atividade a partir de um elemento isolado (como foi a proposta do vídeo 1, por exemplo), talvez não seja o caminho mais adequado. Uma opção, no caso da proposta do vídeo 1, seria inverter a sequência, iniciando pela execução da música com marcação do pulso e só depois, então, se fosse o caso, entrar com explicações e demonstrações sobre esse elemento. Teríamos, assim, um trabalho que parte do discurso musical na sua integralidade para a posterior atenção a um aspecto musical, respeitando o modo próprio como a percepção funciona.

Priorizar a apreensão do discurso musical antes dos elementos não significa que a educadora ou educador não devam se preocupar com o conhecimento musical que está sendo mobilizado nas atividades propostas. Essa é uma questão importante, pois temos visto muitas vezes, em materiais didáticos para musicalização, a adesão a um dos extremos: fornecer apenas atividades “soltas”, sem qualquer intencionalidade de ensinar algum conhecimento musical específico, ou então organizar o material em lições

sequenciais que partem sempre de conteúdos/elementos musicais. No caso da musicalização, é bastante comum, por exemplo, tomarem-se os parâmetros sonoros, isoladamente, como condutores do ensino. Essa questão é tão presente que, mesmo quando a intenção é abordar outros elementos, parece ser obrigatório passar também por algum parâmetro sonoro. Esse me pareceu ser o caso das propostas dos vídeos 1 e 2, as quais, talvez para não deixarem de fora esse aspecto, acabaram definindo pulso e ritmo, respectivamente, com base no parâmetro curto/longo (associado com rápido/lento), de certa forma desvirtuando os próprios conceitos em questão. No caso do vídeo 2, além dessa questão, os elementos tomados como condutores da aula são assuntos geralmente tratados nos capítulos iniciais de livros de teoria musical, fugindo completamente do foco da musicalização. Ao analisarmos com cuidado o vídeo 3, por outro lado, vemos que não se trata apenas de uma vivência lúdica corporal da música, mas a estrutura da música em questão foi vivenciada de maneira bastante detalhada e coerente. Há, portanto, muito conhecimento musical sendo abordado na proposta, inclusive a despeito do fato de o próprio canal destacar, como objetivos educacionais, aspectos extra-sonoros: “El objetivo principal de la clase de Música y Movimiento es el desarrollo de las capacidades cognitivas y psicomotrices de los niños en edades comprendidas entre los 4 y 8 años aproximadamente” (<https://www.youtube.com/watch?v=WVcDCFo5X54>, acesso em 02/02/22). A diferença em relação aos vídeos anteriores, além da questão corporal já discutida, a meu ver, é que aqui esse conhecimento prioriza aspectos discursivos (como os grandes e pequenos contrastes, as variações de agógica, o caráter geral) e não gramaticais (elementos isolados) da música. O campo do sentido mobilizado pelos aspectos discursivos potencialmente permite uma apreensão global da música, realizada no vídeo não através de uma execução musical, mas de uma escuta ativa.

Em relação a esse aspecto da escuta, as analogias com a aquisição da linguagem podem ser bastante esclarecedoras. De acordo com Vigotski (1998a), embora as crianças iniciem sua fala usando apenas palavras isoladas, que, gradativamente, vão se ampliando (primeiro apenas substantivos, depois verbos, orações muito simples e só mais tarde frases completas sintaticamente), esse processo não revela a capacidade que elas possuem de compreensão da

linguagem. Nesse sentido, mesmo uma palavra isolada já possui um significado completo, apesar da impossibilidade de construção da frase. A criança tem acesso, desde o nascimento, a uma linguagem complexa, sintaticamente completa, que é o modo como as pessoas falam com ela. Para Vigotski (2018), inclusive, é esse contato com a complexidade desde o início que vai fazer com que a criança se desenvolva linguisticamente. Analogamente, mesmo quando a criança só é capaz de executar elementos musicais muito simples, não significa que ela não possa ter uma compreensão mais global da música. É o contato com estruturas musicais completas, seguindo essa linha de raciocínio, que impulsionará o desenvolvimento musical. Se a criança ainda não consegue ser produtora musical nesse nível, ela pode, contudo, ser uma receptora ativa, conforme a proposta do vídeo 3.

4 Interações sociais na aprendizagem da música

Uma última questão disparada pelo material em análise até o momento diz respeito aos processos interativos nas atividades musicais. De acordo com Vigotski (2021), o desenvolvimento infantil se dá através de processos de internalização, pela criança, do universo cultural no qual ela se encontra imersa. Esses processos são mediados pelos sistemas simbólicos presentes em determinado grupo, os quais, por sua vez, são apresentados e significados às crianças por outras pessoas (o que Pino, 2005, denomina “mediação social”). Sendo a linguagem verbal o principal sistema simbólico que vai permitir à criança uma apropriação do mundo, outras formas de linguagem também cumprem o seu papel nesse processo, entre as quais as linguagens artísticas. A música, portanto, pode ser vista como uma dessas linguagens que atuam no desenvolvimento cultural das crianças e cujo processo de apropriação é mediado socialmente. Nos três vídeos, as educadoras e o educador têm uma participação mediadora fundamental, na medida em que propõem uma interação direta com as crianças, realizando as atividades junto com elas e servindo de referência musical. Mesmo nos vídeos 1 e 2, em que, conforme já discutido, há uma preocupação excessiva com a apresentação de conceitos teóricos, parece haver igualmente uma preocupação interativa.

Considerando que não é possível capturar o processo de realização da atividade no vídeo 3, gostaria, contudo, de chamar a atenção para um detalhe que me parece extremamente importante e que diz respeito à imitação e seu papel no desenvolvimento. De acordo com a psicologia histórico-cultural, podemos olhar o nível de desenvolvimento de uma criança de duas maneiras: aquilo que a criança já consegue fazer de modo autônomo (desenvolvimento *efetivo*) e aquilo que a criança só consegue fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (desenvolvimento *potencial*, em vias de ocorrer^{ix}). No processo de passagem de uma forma de desenvolvimento para outra, a imitação desempenha um papel extremamente importante:

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível de tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (VIGOTSKII, 1998b, p. 112).

Na educação musical essa questão imitativa ganha um peso significativo. As atividades musicais para crianças pequenas são sempre realizações práticas e é importante que se explore esse aspecto imitativo. No vídeo 3 em análise, a educadora não apenas realiza a atividade junto com o grupo de crianças, como propõe, na parte A da música, uma estrutura de movimentos de pergunta e resposta fazendo uso da imitação. Isso permite que as crianças tenham um tempo para organizarem seus próprios movimentos sem que, necessariamente, a educadora precise fornecer nenhum tipo de explicação verbal prévia. É importante assinalar que a imitação, nessa perspectiva, não possui o caráter de reprodução mecânica que normalmente lhe é atribuído. Ao contrário, para Vigotski (1998b), uma criança só consegue imitar ações que estão em fase de internalização e, portanto, são reproduções internas do que é observado externamente. É possível observar ainda, no vídeo 3, que, na segunda parte da música, embora a imitação também esteja envolvida, percebemos que algumas crianças em alguns momentos parecem apenas reproduzir de modo mais mecânico as ações da educadora, uma vez que precisam, ao mesmo tempo, observar e realizar os movimentos. Esse, entretanto, pode ser considerado

apenas um estágio num processo que visa ao desenvolvimento da autonomia, visivelmente já conquistada por outras crianças.

A seguir, as análises dos dois últimos vídeos nos trarão outras questões relevantes a serem consideradas.

5 Criatividade, imaginação e intersecção entre linguagens

Os vídeos a seguir procuram explorar dois tópicos que são muito caros à educação musical de crianças pequenas: a imaginação e a possibilidade de integrar a música com outras linguagens. Vejamos como as propostas foram pensadas.

Vídeo 4: “Como fazer uma brincadeira infantil cantada”^x

A proposta, dirigida a educadoras/es, é construir um peixe de papel para usar em uma atividade com a cantiga folclórica “Peixe Vivo”. A educadora inicia falando que o trabalho com cantigas desenvolve a sensibilidade, criatividade, imaginação, memória, atenção e senso rítmico. Acrescenta ainda, na atividade em questão, o desenvolvimento da coordenação motora fina, percepção visual e noção espacial. O vídeo se concentra na construção, passo a passo, de um peixe de papel colorido e o resultado da produção é bem interessante. Apenas nos minutos finais, há uma demonstração de como esse objeto seria usado para acompanhar a cantiga. A demonstração é pouco consistente do ponto de vista musical. A maior preocupação parece ter sido a construção do peixe e não questões musicais específicas.

Vídeo 5: “Audição ativa: *O cuco nas profundezas dos bosques*”^{xi}

Trata-se de uma proposta de audição ativa do mesmo canal da educadora musical espanhola já analisado, desta vez usando a música *Le coucou au fond des bois*, da suíte “Carnaval dos Animais”, do compositor francês Camille Saint-Saëns. O vídeo mostra o registro da atividade realizada por um grupo de crianças pequenas. As crianças ouvem a música enquanto andam livremente pela sala e se expressam corporalmente com o auxílio de lenços coloridos. A cada vez que o canto do cuco aparece na música (terça menor descendente tocada pela

clarineta), as crianças devem entrar nos aros coloridos dispostos no chão. Na primeira parte da música, as aparições do cuco são mais regulares e a maior parte das crianças acerta as entradas, mas na segunda parte da peça há uma irregularidade maior nas entradas do pio do cuco e as crianças ficam um tanto perdidas (algumas parecem desistir de tentar acompanhá-lo).

Os vídeos 4 e 5 apresentam propostas que, potencialmente, permitem um trabalho musical que inclua a imaginação. Essa questão é particularmente importante para a educação musical, visto que essa é uma área do conhecimento que, na ânsia de justificar seu valor intrínseco e conquistar uma autonomia na escola (fato plenamente justificável historicamente pela maneira como a música tem sido abordada nesse contexto), muitas vezes busca um isolamento do fato sonoro em relação a qualquer outra possível interferência. Quando se trabalha com crianças pequenas, porém, isso é tão indesejável quanto impossível. A música nunca pode ser completamente apartada de outras áreas, atividades, interesses, conhecimentos, da vida. Dada a integralidade e o sincretismo no desenvolvimento (GALVÃO, 2000) e na relação que a criança estabelece com o mundo, para ela, a própria separação entre as linguagens artísticas não faz sentido, já que a imaginação perpassa todas de alguma forma. Esse fato, aliás, tem levado efetivamente à criação de propostas integradoras para a educação infantil (como, por exemplo, BRITO, 2003 e PONSO, 2008).

A imaginação, na psicologia histórico-cultural, é condição para qualquer atividade criadora, incluindo a capacidade humana de fazer cultura. Isso leva alguns autores a considerar a atividade imaginária como uma condição de humanização do ser humano (PINO, 2006, p. 49). No curso do desenvolvimento, a imaginação surge inicialmente nas brincadeiras pré-escolares, particularmente na chamada “brincadeira faz-de-conta” (VIGOTSKI, 2009), atividade na qual a criança cria um mundo imaginário e assume um papel nesse mundo. Essa forma de brincadeira é, nessa perspectiva, a principal atividade da criança, a que mais impulsiona o desenvolvimento. Entre 3 e 7 anos, aproximadamente (para Vigotski, as idades para fases do desenvolvimento não são exatas), a criança tem forte interesse em universos imaginários, de tal modo que não apenas as brincadeiras em si, mas também outras atividades do cotidiano e escolares estão

muitas vezes mergulhadas nesses universos. Um trabalho com música que acione mundos imaginários, nesse sentido, pode potencializar não apenas o interesse das crianças, mas também a própria eficácia musical da atividade. Alguns cuidados, porém, serão necessários para que esse potencial possa ser efetivado e, principalmente, para que trabalhos com a imaginação deem origem a atividades em que processos criativos se concretizem.

O vídeo 4, por exemplo, ao propor a criação de um objeto relacionado à letra da cantiga e, em seguida, uma atividade de movimento usando o objeto para acompanhar a música, pode ser bastante interessante. Como a proposta musical só aparece rapidamente no final, porém, não conseguimos apreciar as possibilidades de interação música/objeto propostas para a construção de um conhecimento musical propriamente dito. Nesse sentido, torna-se importante destacar que, quando menciono o acionamento da imaginação, nesse caso integrando a música com um objeto plástico construído, não estou de forma alguma minimizando a necessidade de que a educadora ou educador tenha uma intencionalidade pedagógico-musical e pense nos conhecimentos musicais que estarão sendo mobilizados nas atividades, sob o risco de apenas proporcionar algum tipo de entretenimento com música. O vídeo 4 poderia ser interpretado dessa forma, dada a pouca informação sobre a proposta musical. A questão da criação também não fica clara na proposta, uma vez que, aparentemente, as crianças serão convidadas a se expressarem com o peixe construído (segundo um modelo prévio), mas não há menção a qualquer trabalho anterior que efetivamente prepare para essa ação, sem o qual poderemos cair em um espontaneísmo vazio. Na verdade, essa proposta ilustra o clássico conflito entre reprodutivismo (cópia de modelos prontos) e espontaneísmo (ausência de qualquer mediação, deixando as crianças totalmente livres), abordagens bastante presentes em atividades artísticas com crianças pequenas na escola.

Em obra especialmente dedicada à questão da imaginação e da criação, Vigotski (2009) chama a atenção para o fato de que todo ato criativo nunca acontece no vazio, mas pressupõe sempre experiências prévias que serão acionadas pela memória e recombinações de modo a construir algo novo. Nesse sentido, o trabalho educacional com criação envolve também ampliação das experiências para a construção de acervos pessoais, a partir dos quais as

crianças poderão mobilizar o que lhes interessa em atividades criativas: “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Criatividade, nessa perspectiva, envolve o equilíbrio entre o contato com as produções presentes na cultura e o espaço para o novo. Esse é um equilíbrio nem sempre fácil de ser conquistado.

No vídeo 5, temos uma situação diferente, embora com alguns pontos em comum. Aqui também a proposta é integrar a música com outras linguagens, com uso auxiliar de objetos, e há um forte potencial para o trabalho com a imaginação. A música em si já tem um apelo dramático na medida em que oferece uma sonoridade misteriosa (sugerindo, por exemplo, a ambientação de uma floresta) com entradas aqui e ali do pio do cuco. Como não há qualquer referência ao processo que levou à realização da atividade, não podemos afirmar que esse potencial dramático tenha sido efetivamente explorado pela educadora ou se a atividade se resumiu a “cumprir a regra de entrar no círculo ao ouvir o cuco”, o que seria bastante redutor e contrário ao modo como a questão das regras aparece no curso do desenvolvimento infantil. Para Vigotski (2021), a brincadeira de faz-de-conta envolve sempre um mundo imaginário e certas regras, visto que a criança deverá interpretar o papel a que se propôs. Nas crianças pequenas, contudo, o que prevalece, segundo o autor, é a situação imaginária, sendo as regras mera consequência daquela. Nesse sentido, a atividade do vídeo 5 pode perder o interesse da criança se as regras forem o que efetivamente rege a proposta e não, por exemplo, a criação de uma situação dramática envolvendo a floresta e o cuco. Essa questão é ainda agravada se considerarmos que, na proposta em análise, as regras são de cumprimento bastante difícil, dada a quase aleatoriedade das aparições do cuco em algumas partes da música. Com efeito, podemos observar que a brincadeira “falhou” várias vezes, pois as crianças se viram perdidas em relação ao que tinham combinado previamente. Podemos perceber, dessa forma, que o caráter lúdico de propostas educacionais com música não garante necessariamente um aproveitamento interessante da atividade, uma vez que muitas vezes o apego excessivo a determinações prévias deixa pouco espaço para que as crianças participem de maneira mais ativa na proposta, subaproveitando o potencial criativo gerado por qualquer atividade que envolva a imaginação. O

conhecimento sobre o modo como brincadeira, imaginação e criação se articulam no desenvolvimento infantil, por outro lado, poderá proporcionar uma apropriação mais interessante das propostas.

Considerações finais

Neste texto apresentei algumas questões a serem consideradas na apropriação de materiais pedagógicos voltados para a educação musical de crianças pequenas. Tomando como ponto de partida cinco vídeos disponíveis em canais do YouTube com propostas de atividades para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e usando como lentes de análise a teoria histórico-cultural, elegi alguns tópicos que me parecem fundamentais ao trabalho com música nessa fase do desenvolvimento. As questões abordadas procuraram elucidar alguns pontos que muitas vezes, por falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, são alvo de equívocos quando da elaboração e utilização de propostas pedagógicas com música.

O primeiro tópico tratado diz respeito à tendência, ainda presente, em se transpor conhecimentos e procedimentos típicos do chamado ensino conservatorial para a educação básica. Nessa direção, propostas que partem de conceitos teóricos, por exemplo, não me parecem as mais adequadas quando se considera o longo processo de formação de conceitos no curso do desenvolvimento e a impossibilidade de que crianças pequenas possam tirar algum proveito desse modo de iniciação musical. Em oposição a essa abordagem, foram discutidas outras formas de ensino, como, por exemplo, aquelas que, considerando características e dimensões importantes do desenvolvimento em relação à percepção, propõem uma musicalização a partir de vivências musicais corporais e lúdicas. Por fim, foram tratadas algumas questões em relação aos processos criativos e à importância de trabalhar a imaginação fornecendo experiências ricas e variadas às crianças.

Sem a intenção de esgotar todos os aspectos necessários a serem observados, penso que as questões colocadas nesta discussão podem servir de subsídio a apropriações mais conscientes dos materiais que abundam na internet. Conforme já afirmei, a psicologia não é a única baliza importante, mas

com certeza traz elementos que permitem uma avaliação crítica desses materiais e, conseqüentemente, pode dar uma autonomia à/ao docente em relação às formas de apropriação ou mesmo à criação de materiais próprios. Para além da psicologia, penso, enfim, que a educação musical de crianças pequenas deva ser buscada no equilíbrio entre questões musicais, educacionais e desenvolvimentais.

Notas

* Livre-docente em Licenciatura/Artes, Doutora em Educação, Graduada em Letras e Música, Universidade Estadual de Campinas, scnassif@unicamp.br.

ⁱ Em pesquisa sobre o uso de materiais didáticos impressos e tendo como foco as docentes generalistas, Requião (2018) chega à semelhante conclusão sobre a necessidade de ter princípios norteadores para a construção de uma autonomia com relação às propostas dos livros.

ⁱⁱ A esse respeito, ver, por exemplo, Vygotsky e Luria (1996), obra dedicada à gênese das funções psicológicas culturais no ser humano.

ⁱⁱⁱ Assinalo que foge completamente ao escopo deste texto uma discussão mais aprofundada sobre a possibilidade ou não de a música ser tomada como uma forma de linguagem. Essa é uma discussão para a qual não existe qualquer consenso seja na filosofia, na música ou mesmo na educação musical. Em todas essas áreas, encontraremos defensores de teses contra ou a favor. Nesse sentido, parece-me uma discussão um tanto estéril e que não leva a lugar nenhum, notadamente quando se pretende chegar a conclusões definitivas sobre a questão. Por outro lado, assumir as similaridades entre música e linguagem verbal e fazer uso de teorias da linguagem para elucidar questões musicais tem sido um caminho bastante fecundo na área, seguido até mesmo por teóricos que são explicitamente contra essa aproximação. É o caso, por exemplo, de John Blacking (2000), que, embora assuma uma posição contrária a considerar a música uma forma de linguagem, de modo paradoxal e não explícito fundamenta sua análise etnomusicológica na teoria linguística de Chomsky. Assinalo ainda que o próprio Vigotski não entrou nessa discussão, porém pelo menos dois aspectos de sua teoria nos autorizam a propor essa aproximação. Em primeiro lugar, a matriz dialética do seu pensamento nos leva a entender que as produções humanas são constituídas de dimensões contraditórias, de modo que argumentos simplistas, como, por exemplo, o de que a linguagem estaria apenas no campo conceitual/racional e a arte/música no campo afetivo/emotivo não se sustentam, pois razão e emoção perpassam tanto a arte quanto a linguagem. Em segundo lugar, o modo como essa perspectiva teórica entende os sistemas simbólicos (entre os quais se encontram as diversas linguagens artísticas) e sua função no desenvolvimento também nos autoriza a tecer, com os devidos cuidados, as analogias aqui propostas.

^{iv} Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mn25kiTm0wc> (acesso em 02/02/22).

^v Disponível em: <https://youtu.be/uGmgylLJNvw> (acesso em 02/02/22).

^{vi} A esse respeito, ver, por exemplo, as propostas trazidas pelas pedagogias ativas, cujo ponto em comum mais importante é justamente a crítica aos modelos intelectualistas de ensino (MATEIRO; ILARI, 2011).

^{vii} Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WVcDCFo5X54> (acesso em 02/02/22).

^{viii} Na verdade, pesquisas no campo da educação musical têm demonstrado que, mesmo com crianças mais velhas, as vivências corporais provocam um aprofundamento na apreensão da música. Em pesquisa realizada na Itália com crianças de 9 a 10 anos, Fortuna e Nijs (2020)

compararam a atribuição de sentido musical em dois grupos diferentes, um que participou de atividades de escuta musical com a utilização de movimentos e outro com o uso de descrições verbais. Os resultados do experimento revelaram um acentuado aprofundamento na percepção de aspectos sonoros do grupo que fez uso de movimentos em relação ao que usou a linguagem verbal.

^{ix} Nas traduções mais recentes dos textos de Vigotski, é usada a expressão “desenvolvimento iminente” para essa segunda forma de desenvolvimento, pois se entende que o termo revela mais o sentido da ideia original vigotskiana (ver, por exemplo, Vigotski, 2021). Opto, contudo, por manter aqui o termo “potencial” devido à sua larga difusão no país. Creio que a substituição de um termo pelo outro deverá ocorrer de modo gradual.

^x Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LkvJLyXFmgI> (acesso em 02/02/22).

^{xi} Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Z2fSCRlufHs&list=RDCMUC5Q0XxBPi41WtXheh6Pqybg&index=24> (acesso em 02/02/22).

Referências

BLACKING, John. **How musical is man**. Seaton and London: University of Washington Press, 2000, 118 p.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003, 204 p.

FORTUNA, Sandra; NIJS, Luc. Children’s verbal explanations of their visual representation of the music. **International Journal of Music Education**, Melbourne, v. 38, n. 4, p. 563-581, 2020.

GAÍNZA, Violeta Hemsy. **Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977, 88 p.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7a. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, 134 p.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1a. ed. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 25-54.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1a. ed. Curitiba: Ibpex, 2011, 347 p.

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A educação Musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/235> (acesso em 15/09/2022)

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 11, n. 22, jul./dez. 2022
<https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.349-402>

30, n. 58, p. 77-85, 2012. Disponível em:
<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9> (acesso em 15/09/2022)

NASSIF-SCHROEDER, Sílvia Cordeiro. Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música. **Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 106-121, 2015. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/39741/20299> (acesso em 15/09/2022)

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**, 2a. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, 247 p.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 47-69, maio/ago, 2006. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147> (acesso em 15/09/2022)

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 303 p.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo**: ações interdisciplinares da educação infantil. Porto Alegre: Sulinas, 2008, 78 p.

REQUIÃO, Luciana. *Catástrofe!* Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 26, n. 40, p. 41-58, jan./jun. 2018. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/727> (acesso em 02/02/22).

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. 1a. ed. São Paulo: Moderna, 2003, 128 p.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. 1a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342 p.

TUNES, Elizabeth. Tempo, educação e psicologia. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013, p. 11-16.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a, p. 3-27.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6a. ed. São Paulo: Ícone: USP, 1998b, p. 103-142.

Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 11, n. 22, jul./dez. 2022
<https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.349-402>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 194 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores, 1a. ed. São Paulo: Ática, 2009, 135 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1a. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, 176 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. 1a. ed, São Paulo: Expressão Popular, 2021, 288 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em: fevereiro/2022.
Aprovado em: setembro/2022.