

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

PATRICIA APARECIDA SANTOS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES PRÉ-
ESCOLARES**



Araraquara – SP

2023

PATRICIA APARECIDA SANTOS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES PRÉ-
ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Prof.^a. Dra. Eliza Maria Barbosa

Araraquara -SP

2023

O48e Oliveira, Patricia Aparecida Santos de
O ensino da música na educação infantil : concepções e práticas de
professores pré-escolares. / Patricia Aparecida Santos de Oliveira. --
Araraquara, 2023
75 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Eliza Maria Barbosa

1. Educação infantil. 2. Música. 3. Currículo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade
de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada

PATRICIA APARECIDA SANTOS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES PRÉ-
ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa.

Data da defesa: 24/11/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa, Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva e Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa - Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva - Unidade Acadêmica de Biotecnologia / Universidade Federal de Goiás / Campus Catalão.

Membro Titular: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia - Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Eu dedico essa minha dissertação ao meu esposo Junio Pereira Virto de Oliveira, que desde sempre me incentivou e me acompanhou nesta jornada, sempre me apoiando e segurando minhas mãos em momentos de extremos cansaços e que pensei em desistir, porém nunca deixou que isso acontecesse.

À minhas lindas filhas, Sophia e Giovana, que acompanharam de frente os meus choros e sorrisos e me elogiavam em ver a minha persistência.

À minha querida mãe (in memoriam), que sempre investiu para que eu pudesse estudar, mas que infelizmente não pôde estar presente em corpo nesta minha conquista, contudo, sei que de algum lugar, lá do céu, ela está me aplaudindo em pé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me conceder a vida e sabedoria para cumprir meus objetivos.

Aos meus pai Antônio e meus irmãos Valquiria e Fábio, que sempre estiveram ao meu lado me incentivando e aconselhando.

À Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa, que contribui com minha formação acadêmica, me auxiliou e me compreendeu quando muitas vezes estava em falta com minhas atividades, contudo, possibilitou o desenvolvimento e realização dessa pesquisa.

Aos professores, Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia e Prof.^a Dra. Janaina Cassiano Silva, que aceitaram compor minha banca de qualificação e defesa, e fizeram apontamentos cruciais para a melhora do desenvolvimento do estudo.

Aos meus amigos, Luiz Roberto, Bruna e Júlio, que sempre estiveram ao meu lado, torcendo pelo meu sucesso.

Às professoras e professores que aceitaram participar da pesquisa, auxiliando no desenvolvimento e conclusão da minha dissertação.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1987, p.79)

RESUMO

A dissertação abordou uma questão fundamental no contexto educacional: como a música está inserida no ensino das crianças pré-escolares, seja como um meio para alcançar outros objetivos ou como um conteúdo curricular em si mesmo. A indagação inicial era de que a música muitas vezes fosse usada como um recurso para outras finalidades, ao invés de ser ensinada como parte fundamental do currículo. Assim, os objetivos da pesquisa foram identificar as concepções dos professores pré-escolares da rede municipal de Araraquara em relação ao ensino da música, investigar a aproximação e distanciamento dessas concepções sobre a música como conteúdo curricular relevante para o processo de humanização para as crianças e compreender como as práticas educativas na pré-escola incorporam a música como conteúdo curricular. Isso envolveu compreender as opiniões, ideias, perspectivas que têm esses professores sobre a importância, abordagens e objetivos do ensino de música na educação pré-escolar. A estratégia de coleta de dados compôs-se da utilização de um questionário gerado pelo *Google Forms* com dez perguntas fechadas e tendo como sujeitos somente pelos professores responsáveis das turmas de quartas e quintas etapas dos Centros de Educação e Recreação da Educação Infantil da pré-escola da rede municipal de Araraquara – SP. O referencial teórico da dissertação são as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, que oferecem uma base coerente para a análise do desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da música. A ideia de considerar a música como uma parte intrínseca da experiência humana e não como uma disciplina separada é uma perspectiva valiosa, que pode contribuir para uma abordagem mais colaborativa na educação musical das crianças. Os resultados indicaram que os professores de Educação Infantil não ensinam a música como conteúdo curricular e a música é frequentemente usada como uma transição para outras atividades, ou seja, de forma contextualista, ao invés de ser ensinada como um fim em si mesma. Uma primeira síntese nos indica que a persistência dessas práticas ocorre em razão da ausência de formação específica nesta área para os professores que atuam na Educação Infantil. Porém, apesar do conhecimento empírico dos professores sobre música, a prática ainda contribui para o desenvolvimento sociocultural das crianças, no entanto, deve-se constituir em um currículo bem elaborado para as necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças em diferentes faixas etárias. Portanto, incluir o ensino de música no currículo é fundamental para proporcionar acesso ao conhecimento musical historicamente construído. Essa pesquisa pode fornecer percepções valiosas para educadores, escolas e formuladores de políticas educacionais, ajudando a aprimorar a abordagem da música na educação infantil e, assim, contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras chaves: Educação Infantil; Música; Currículo;

ABSTRACT

The dissertation addressed a fundamental issue in the educational context: how music is inserted in the teaching of preschool children, whether as a means to achieve other objectives or as curricular content in itself. The initial concern was that music was often used as a resource for other purposes, rather than being taught as a fundamental part of the curriculum. Thus, the objectives of the research were to identify the conceptions of preschool teachers from the municipal network of Araraquara in relation to music teaching, to investigate the proximity and distance of these conceptions about music as a relevant curricular content for the process of humanization for children and understand how educational practices in preschool incorporate music as curricular content. This involved understanding the opinions, ideas, perspectives that these teachers have about the importance, approaches and objectives of teaching music in pre-school education. The data collection strategy consisted of using a questionnaire generated by Google Forms with ten closed questions and having as subjects only the teachers responsible for the fourth and fifth stage classes of the Preschool Early Childhood Education and Recreation Centers. of the municipal network of Araraquara – SP. The theoretical framework of the dissertation are the contributions of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, which offer a coherent basis for the analysis of child development, especially in the context of music. The idea of considering music as an intrinsic part of the human experience rather than a separate subject is a valuable perspective, which can contribute to a more collaborative approach to children's music education. The results indicated that Early Childhood Education teachers do not teach music as curricular content and music is often used as a transition to other activities, that is, in a contextualist way, instead of being taught as an end in itself. A first synthesis indicates that the persistence of these practices occurs due to the lack of specific training in this area for teachers who work in Early Childhood Education. However, despite teachers' empirical knowledge about music, the practice still contributes to the sociocultural development of children; however, it must be a well-designed curriculum for the cognitive, emotional and social needs of children in different age groups. Therefore, including music teaching in the curriculum is essential to provide access to historically constructed musical knowledge. This research can provide valuable insights for educators, schools and educational policy makers, helping to improve the approach to music in early childhood education and thus contribute to the holistic development of children.

Keywords: Early Childhood Education; Music; Curriculum.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Qual o seu conhecimento sobre a música como conteúdo curricular?	47
Gráfico 02. Como a música é incorporada nas atividades de ensino?	52
Gráfico 03. Na sua opinião, o que o ensino da música como conteúdo curricular, favorece no desenvolvimento das crianças?	53
Gráfico 04. Você aprendeu algo sobre o ensino da música como conteúdo curricular em sua formação inicial ou continuada?	48
Gráfico 05. Em sua unidade escolar trabalha-se a música como conteúdo curricular de Artes?	55
Gráfico 06. Em sua unidade escolar trabalha-se a música como conteúdo curricular da Educação Física?.....	55
Gráfico 07. Se trabalhado, quem desenvolve esse conteúdo?.....	49
Gráfico 08. Você considera que, após a implementação do professor especialista em Educação Física na Educação Infantil, o conteúdo da música ficou atribuído a esses profissionais?.....	49
Gráfico 09. Qual é, na sua concepção, o profissional mais capacitado para realizar o ensino da música como conteúdo curricular?.....	50
Gráfico 10. No seu entendimento, quais os conteúdos da música devem ser trabalhados com as crianças pré-escolares?.....	56

ABREVIATURAS

UNICEP - Centro Universitário Central Paulista

UNICASTELO - Universidade Camilo Castelo Branco

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

FAVENI - Faculdade Venda Nova Imigrante

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CER – Centros de Educação e Recreação

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
2. Fundamentação teórica.....	16
2.1 O Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.....	16
2.2 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica na formação do sujeito.....	21
2.3 O Currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica.....	29
2.4 O Currículo e a Educação Infantil.....	33
2.5 A Música como conteúdo no Currículo da Educação Infantil.....	36
3. Metodologia.....	45
3.1 Caracterização da pesquisa.....	45
4. Descrição e análises de dados.....	47
4.1 Quem ensina a música.....	47
4.2 Para que, como e onde se ensina música.....	52
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
Apêndices.....	71
TCLE – Termo de Compromisso Livre Esclarecido.....	71
Questionário.....	73

1. Introdução

Apresento a minha trajetória de formação que reconstrói o percurso que me levou ao tema da pesquisa que estou realizando. Sou licenciada e bacharel em Educação Física, respectivamente, pelas universidades Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Também sou pós-graduada *lato sensu* em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI) e em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade ISEIB de Belo Horizonte (FIBH).

Ingressei na docência no ano de 2007 e atuei como professora de Educação Física na rede municipal de Itirapina – SP durante o período de 2009 a 2012. Também fui coordenadora pedagógica de uma escola de ensino infantil e fundamental do mesmo município, permanecendo até o ano de 2014. Depois, retornei à sala de aula e fui trabalhar em outros municípios, como Ribeirão Bonito, São Carlos, Ibaté, Américo Brasiliense, como professora regente de sala na educação infantil e fundamental. Por fim, em 2018 fui convocada para assumir o concurso pela prefeitura municipal de Araraquara – SP, retornando às origens de professora de Educação Física.

Por essa trajetória entre estudos e trabalhos na educação, senti a necessidade de continuar minha vida acadêmica. Assim, no ano de 2019 enviei meu primeiro projeto para o Mestrado Profissional em Educação da UFSCar (PPGPE), que, para minha surpresa, foi aceito, contudo, não consegui passar na prova da arguição. Foram várias tentativas em outros programas de Mestrado, nas quais tive os projetos aprovados, todavia não consegui ingressar. Mas isso não fez com que eu desistisse do meu objetivo. Em 2021 me inscrevi no processo seletivo para o Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP – Campus de Araraquara) com o projeto intitulado “Educação física do ensino infantil e musicalização: As possibilidades dos jogos e brincadeiras musicais para os processos de ensino e aprendizagem das linguagens corporais”, passando por todas as fases até o sonhado ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

A questão de pesquisa inicial que deu origem ao meu projeto surgiu a partir da minha experiência como professora de Educação Física na rede municipal de Araraquara – SP, entretanto, em meio ao processo, mudei de cargo e assumi a função de diretora escolar e, por essa razão, remodelei a pesquisa a ser realizada. A orientação recebida foi de que minha pesquisa focasse no ensino da música na educação infantil, mais

especificamente nas turmas pré-escolares. Nossa hipótese é a de que a música é utilizada majoritariamente pelas professoras pré-escolares como recurso (meio) para atingir outras finalidades, e não como importante em si mesma, à medida que se constitui como conteúdo curricular de Artes e de Educação Física. Observações empíricas do cotidiano das práticas pré-escolares evidenciam a música sendo usada para organizar as crianças para atividades da vida diária como, por exemplo, momento de chegada, refeições, cuidados em geral e até como meio para controlar o comportamento das crianças. A música nessas circunstâncias não está concebida como conteúdo a ser ensinado, ou seja, na sua postura essencialista do ensino, mas sim, como recurso ou estratégia, isto é, em uma corrente contextualista. Os essencialistas, defendem a ideia de que o currículo escolar deve se concentrar em um conjunto específico de disciplinas consideradas essenciais. Neste contexto do ensino artístico, a postura essencialista sustenta que as disciplinas relacionadas às artes (como música, pintura, dança, teatro etc.) devem ser ensinadas de forma aprofundada e com um foco nas habilidades e conhecimentos fundamentais nessas áreas. A perspectiva contextualista, de abordagem sociológica, sugere que o ensino das Artes contribua para a formação de valores, atitudes e hábitos dos sujeitos. Penna (2006), define as funções essencialistas como, a educação voltada para os conhecimentos propriamente musicais, evidenciando o domínio da linguagem e fazer artístico, e as funções contextualista utilizada como meio para atingir objetivos não associados diretamente à música.

É necessário dizer que não estou negando a possibilidade de músicas serem utilizadas como recurso ou estratégias para outros fins, porém me interessa saber se esse é o lugar predominante por ela ocupada na organização do ensino das crianças pré-escolares, secundarizando o seu ensino como conteúdo curricular, tanto no campo da Arte quanto da Educação Física. De acordo com Saviani (2013), os traços dotados pela natureza presentes no recém-nascido humano são insuficientes para garantir sua sobrevivência orgânica e supra orgânica. A condição para a consolidação do processo de humanização dos indivíduos é a de que àqueles traços sejam acrescentados um conjunto de novos hábitos, ideias, conceitos, valores e princípios sintetizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia. Esses três campos são constituídos de conhecimentos universais, produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens e devem ser, portanto, reproduzidos em cada ser da espécie humana por meio da atividade docente

intencional e comprometida com a humanização das crianças em suas máximas possibilidades. (SAVIANI, 2013).

Salvador et.al (2021) apontam que na formação da criança, o contato com a música torna-se imprescindível, especialmente quando conduzido por educadores conscientes e comprometidos em oferecer experiências musicalmente ricas. Sim, é amplamente reconhecido que o contato com a música desempenha um papel substancial no desenvolvimento infantil. Quando conduzido por educadores conscientes e comprometidos em oferecer experiências musicalmente ricas, os benefícios podem ser ainda mais significativos. A música envolve a ativação de várias áreas do cérebro, promovendo o desenvolvimento cognitivo da criança. Isso inclui melhorias na capacidade de concentração, memória, resolução de problemas. O contato com a música ajuda no desenvolvimento da linguagem e na aquisição de habilidades verbais. As letras das músicas podem expandir o vocabulário da criança e melhorar sua compreensão auditiva, dentre outros benefícios como: habilidades sociais, coordenação motora, autoestima e apreciação cultural.

Rodrigues (2017), assevera que a música é um instrumento significativo na vida do indivíduo, sendo de papel fundamental no processo de socialização, estabelecendo vínculos afetivos que ficarão presentes para sempre. Destarte, o contato com a música na educação pré-escolar, deverá ser feita de maneira em que o educador saiba escolher os objetivos com intencionalidade permitindo assim o envolvimento dos discentes, proporcionando o encantamento em relação aos conceitos da música enquanto forma de cativar e produzir conhecimento.

Segundo Brito (2003):

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música [...]: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. [...]. Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente.

Logo, a música é uma forma de arte universalmente apreciada e tem o poder de nos conectar em um nível emocional e cultural profundo. Ela pode evocar uma ampla gama de emoções e memórias, e muitas vezes serve como uma forma de expressão pessoal. É um efeito poderoso que transcende barreiras culturais e linguísticas. Portanto, não é surpreendente que a música seja uma parte tão integrante da experiência humana.

Vygotsky (2001), enfatizou a importância do contexto sociocultural no desenvolvimento humano, argumentando que a interação entre o indivíduo e o ambiente desempenha um papel fundamental na formação das capacidades cognitivas. Assim, sugere que o ambiente e a cultura em que uma pessoa está inserida desempenham um papel crucial na maneira como suas capacidades cognitivas se desenvolvem ao longo do tempo, a aprendizagem e o desenvolvimento humano são processos sociais, e que as interações com outras pessoas e com o ambiente ao redor são essenciais para o crescimento intelectual de um indivíduo.

Na perspectiva da educação musical, também é considerável dizer que o desenvolvimento da musicalidade constitui como um processo social e cultural. Os educadores podem ponderar a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam a interação social e cultural em torno da música.

Gonçalves (2017), aponta que:

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, sobre o desenvolvimento humano, tem condições de propor uma educação musical filosoficamente materialista-dialética, pensada a partir da unidade dialética educação-música, indivíduo-sociedade, biológico - cultural, afeto-intelecto, professor-músico, criando a possibilidade de existirem, por meio de intencionalidades pedagógicas organizadas e situadas no espaço tempo, processos educativos-musicais colaborativos para além dos muros escolares, respeitando as vivências musicais de cada pessoa, entendendo-a em sua personalidade social única e culturalmente ilimitada, capaz de se educar e se desenvolver musicalmente de diversos modos e em quaisquer tradições musicais (GONÇALVES, 2017, p.17).

Diante disto, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky fornece uma base teórica sólida para compensar a educação musical de maneira integrada, sensível à cultura e ao contexto social, promovendo o desenvolvimento humano e musical de forma colaborativa e holística. Ela enfatiza a importância de considerar a música como parte intrínseca da experiência humana e não como uma disciplina separada.

Nessa perspectiva, formulei a minha questão de pesquisa no sentido de compreender se: a música é predominantemente utilizada como um meio para alcançar outros objetivos educacionais ou se é considerada um fim em si mesma? Para responder à essa questão, estabeleci os seguintes objetivos: identificar as concepções dos professores de quartas e quintas etapas da pré-escola da rede municipal de Araraquara – SP quanto ao ensino da música, investigar a aproximação e distanciamento dessas

concepções sobre a música como conteúdo curricular relevante para o processo de humanização para as crianças e compreender como as práticas educativas na pré-escola incorporam a música como conteúdo curricular.

A dissertação está organizada em três sessões, compostas pelo corpo teórico, onde nele discorre fundamentações sobre o Materialismo Histórico-Dialético, o ensino do conteúdo da música e seu currículo na educação infantil nas perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A metodologia, como abordagem técnica de documentação direta, ou seja, levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem, através da pesquisa de campo de tipo exploratório. Descrição e análise dos dados. Por fim, as considerações finais e apêndices.

Prepare-se para explorar esta jornada repleta de possibilidades e aprendizado.

2. Fundamentação teórica

2.1 O Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

É possível identificar as origens do Materialismo dialético na Grécia antiga, quando era entendida como a arte do diálogo. Conforme Konder (1998, p. 7), a dialética era “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”. Alguns autores como Sócrates (470 a.C.-399 a.C.), Denis Diderot (1713-1784), Jean-Jacques Rousseau (1713–1778), Immanuel Kant (1724-1804) aprofundaram tal estudo. *A priori*, focaremos nos estudos de Karl Marx, para início da discussão desse tema, visto que seu pensamento é percussor, como base filosófica, para os estudos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica com os quais dialogamos nesta pesquisa.

Marx em sua juventude foi um hegeliano por pouco tempo, já que seus conceitos filosóficos eram contraditórios ao pensamento de Hegel (ROBAINA, 2020). Podemos constatar essa afirmativa em sua obra **O Capital**, que foi uma de suas maiores contribuições históricas e a forma de demonstração de seu pensamento:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1987, p. 16).

A dialética, posta em termos idealistas, pode ser apreendida em matéria de um descolamento de uma análise pautada num conteúdo metafísico para uma análise ontológica, entendida aqui como o estudo do ser social, compreendida como uma dialética das formas de ser, das determinações da existência na particularidade de cada momento histórico (FERREIRA, 2022).

Logo, Ferreira (2022, p. 162) entende que o sujeito não deve ser considerado como um ser abstrato, mas deve ser entendido como um ser “concreto e determinado em dado período histórico”.

Desse modo, a dialética marxiana diferencia-se da dialética hegeliana no que diz respeito ao “ser humano como sujeito histórico, a relação conservação-transformação da realidade, e a oposição entre idealismo e materialismo na busca pelo real” (FRANCO, 2012, p. 39).

Marx (2003, p. 5) afirma que, se há mudanças históricas na vida material e na sociedade, são elas que determinam as mudanças na consciência do homem: “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”.

O pensamento dialético coloca o homem no “centro da vida”, da produção, como é sua condição ontológica. Marx e Engels, afirmam que

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (1984, p. 15).

A dialética no pensamento de Karl Marx surge como uma iniciativa de romper a dicotomia, a separação entre sujeito e objeto: “Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida” (PIRES, 1997, p. 84).

Dito isso, compreendemos que materialismo é o objeto real, a materialidade da análise; histórico é a realidade histórico-social do indivíduo; e a dialética, a transformação dessa realidade como ser social. Princípio este que orienta toda a construção teórica de Marx.

Em relação à teoria de Hegel, Santos (2011, p. 88) lembra que o filósofo “definía a dialética como desenvolvimento do conceito a partir de si mesmo, num avanço constante que não consistia apenas na afirmação de relações de diferença, mas no entendimento do universal presente nas coisas, mais propriamente no seu vir-a-ser”. A dialética é, por conseguinte, apreendida como uma ideia absoluta, um sistema filosófico em si, no qual o objeto não se separa do método, isto é, se todas as coisas e todos os seres são diferentes, isso se deve porque eles estão em constante movimento, transformando-se em algo que ainda não são e entrando em conflito com o outro:

O método não é distinto do seu objeto e conteúdo, pois é o próprio conteúdo, a dialética que este encerra em si, que o impulsiona para frente. É por isso que nenhuma exposição pode ser considerada científica se não seguir o curso deste método; e se não se adapta ao seu ritmo sensível, pois este é o da própria coisa (HEGEL, 1968, p. 50, *apud* ROBAINA, 2020, p. 90).

Entende-se que, para Hegel (1969, p. 45, *apud* ROBAINA, 2020, p. 90), somente o método dialético é capaz de se dar ao movimento objetivo das coisas: “Só o método consegue domar o pensamento e levá-lo à coisa e aí o reter”. Ele afirma, então, que o método era idêntico ao conteúdo, a consciência da forma que assume o movimento interior do seu conteúdo (ROBAINA, 2017).

A existência contém em si a sua própria negação, seu princípio explicativo é o da contradição com o seguinte esquema: tese, momento de afirmação; antítese, momento da negação; síntese, o momento da negação da negação. Em outras palavras, duas realidades distintas geram uma síntese que não é nem uma coisa e nem outra.

Já a ideia de contradição de Karl Marx é o oposto e pode ser externada no trecho do “Prefácio” de 1859 a **Para a crítica da economia política**, no qual sustenta que

Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1982, p. 25-26).

Como resume Ianni (1982, p. 12), “Enquanto a dialética idealista hegeliana é um método de pensar o real, a dialética marxista é um método de pensar e transformar o real”

Pires (1997) afirma que a dialética de Karl Marx apresenta uma aplicação do materialismo histórico-dialético, cujas condições de viver e fazer história são produções da vida material do ser humano, na qual os homens fazem sua própria história, limitadas pelas condições materiais e históricas de sua existência. Dessa forma, tais concepções são influenciadas e delimitadas diretamente pela classe social na qual o indivíduo está inserido e essa materialidade pode ser compreendida e denominada de trabalho.

Pires (1997) também explana que esse conceito de trabalho em Marx não se caracteriza na concepção de trabalho do senso comum, unicamente econômico, mas sim no conceito filosófico de se pensar o trabalho. O trabalho é o foco central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens, porque esta é a sua atividade vital, garantindo a sua sobrevivência, construindo e reconstruindo a vida humana. Logo, o sujeito é o construtor de suas necessidades: quando ele consegue atender e satisfazê-las, elas podem ser geradas como produto, um instrumento para o seu uso e humanização.

Leontiev (2004, p. 288), define que:

A principal característica do processo de apropriação ou “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções

psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (grifo do autor).

Assim, as forças produtivas do homem, ou seja, os instrumentos e a organização social em que ele se encontra determinam o seu estado social, criando-se novas necessidades, destarte, o homem torna-se consciente de sua existência humana e de que, por meio da dialética-contradição entre os indivíduos, transforma sua realidade social.

É importante entender que, para a formação da humanização do sujeito, é necessário que os indivíduos se apropriem das forças essenciais humanas, das capacidades humanamente produzidas na história, a fim de alicerçarem uma identidade para si:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Um dos principais teóricos e autores da Psicologia Histórico-Cultural, Leontiev entende que a atividade humana, a base do estudo da sociedade e das relações sociais entre os homens, deve ser também a base para o estudo e investigação do desenvolvimento psíquico humano, defendendo que somente assim seria possível uma compreensão autenticamente científica dos fenômenos psicológicos (SANTOS; ASBAHR, 2020). Suas investigações o levaram a defender a natureza sócio-histórica do psiquismo humano.

Leontiev (1978, *apud* MARTINS, 2020, p. 14), ao considerar que a transmissão da materialidade das atividades entre as gerações se impõe como traço precursor da humanidade dos sujeitos, expõe que “o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações”.

Complementando tais ideias, Saviani (2013, p. 13) afirma:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Com isso, entende-se que o processo de aquisição das necessidades humanas, culturalmente formadas, necessita da apropriação da transmissão da prática histórico-social:

O que os homens são coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Portanto, a sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele. Assim, a consciência é uma abstração da vida real, sendo produto da atividade humana, daí admitir que não é a consciência que cria a vida, mas a vida que, sob condições sociais reais, cria a consciência (MARX, 1986, *apud* COLARES *et al.*, 2021, p. 7).

Para Karl Marx (2008), as relações sociais que os homens estabelecem entre si, e que constituem a sua existência social, decorrem das forças produtivas e dos modos de apropriação dos meios de produção. É preciso buscar a homogeneidade entre natureza e história, ou entre natureza e sociedade, pois a natureza não pode ser criada a parte do mundo exterior a sociedade, uma vez que esta associação é uma formação histórica. Assim, como dizem Oliveira e Junior (2002, p.01) “a natureza está no homem e o homem está na natureza, porque o homem é produto da história natural e a natureza é condição concreta, então, da existencialidade humana”, isto é, o homem se cria no elo entre o instrumento do trabalho e o objeto do trabalho.

2.2 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica na formação do sujeito.

Nesta seção apresento os principais conceitos da teoria formulada por Lev Semenovich Vygotsky e outros estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural e os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de explicitar a natureza social do desenvolvimento humano, sempre condicionado às possibilidades de apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos historicamente produzidos e sintetizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia, sendo a escola, desde a Educação Infantil, a principal instituição que promove esses conhecimentos.

Para Vygotsky (1984), o homem é um ser social. Sua formação psíquica não se situa apenas na ordem biológica, mas também em uma ordem cultural. A cultura humana é o resultado de estruturas sociais, históricas e culturais que se desenvolvem com o passar do tempo. Ivic (2010, p.15) define a teoria de Vygotsky nas seguintes palavras: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história e funções mentais superiores. E, em uma expressão única, essa teoria é conhecida sob o nome de “teoria histórico-cultural”. O autor, assevera também a sociabilidade da criança como sendo o ponto de partida de suas interações sociais com o meio que a cerca. Desta forma, o homem não se constitui como uma pessoa eremítica, possui necessariamente sua existência nos demais. É possível afirmar que o processo de desenvolvimento da criança ocorre a partir da interação com o meio sociocultural, no qual ela se insere. O meio proporciona a ela experiências, conhecimentos, habilidades e comportamentos que, ao serem assimilados, contribuem para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. (IVIC, 2010, p.16)

A criança passa a desenvolver novas capacidades e a criar relações com o meio, o que dá origem ao processo de socialização. A natureza sociocultural do meio torna as funções biológicas, herdadas geneticamente, insuficientes por si só. Isso significa que não apenas os traços genéticos, como também as experiências pessoais e a cultura em que a pessoa está inserida, desempenham um papel importante na formação de suas funções superiores. Os seres humanos aprendem, criam e desenvolvem habilidades e técnicas através de experiências sociais, e essas experiências são formadas pela cultura em que estão inseridos, que conforme Vygotsky (1984, p. 64), “originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Por exemplo, a capacidade de falar e compreender a língua de um país é algo que é ensinado e aprendido por meio da experiência social, e não é

necessariamente algo herdado geneticamente. Portanto, para que as funções superiores emerjam, é mister que haja um meio sociocultural que ensine, desenvolva e reforce tais funções.

Vygotsky (1978) entende o uso dos signos e de instrumentos como mediações sociais para orientar o comportamento humano na internalização dessas funções.

Segundo Oliveira (2000, *apud* SILVA, 2017, p. 2),

Vygotsky trabalha com a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana, fazendo, portanto, uma analogia entre o papel dos instrumentos de trabalho na transformação e no controle da natureza e o papel dos signos como instrumentos psicológicos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica.

Com isso, os signos são fundamentais para a atividade humana, pois eles auxiliam na internalização dos processos externos para a formação de estruturas mentais no processo de aprendizagem, permitindo que os seres humanos adquiram a capacidade de controlar suas próprias ações. (SILVA, 2017). A autora corrobora que o signo constitui uma atividade interna para o controle do próprio sujeito, sendo diferente dos instrumentos por não trabalhar nas ações concretas, enquanto o instrumento é uma atividade externa responsável pela regulação das ações sobre o meio. As mediações ocorrem em nível social, familiar, escolar e pessoal e estão relacionadas a diversos fatores, como a língua falada, hábitos culturais e crenças, que influenciam diretamente o desenvolvimento da personalidade das pessoas (SILVA, 2017).

Ripper (1993, p. 25) atesta que “O homem muda a natureza e essa natureza altera a sua própria existência”. Destarte, tanto o controle do comportamento como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro ocasionando a emergência das funções superiores e o segundo, a relação do homem com o seu ambiente (RIPPER, 1993).

Assim, o homem é entendido como ser social, que se regula ao meio em que vive e, por isso, a cultura desempenha um papel importante na sua formação, como aponta Martins (2020). Nesse sentido, o ser humano constrói e reconstrói sua realidade mediante seus anseios impostos pela natureza.

Segundo Vygotsky (1989, *apud* PINO, 1993, p. 20), o acesso aos signos linguísticos “transforma completamente a atividade prática da criança, dando origem às formas humanas de atividade, tanto prática (técnica) quanto abstrata (científica)”. Romero (2015) lembra que para Vygotsky a linguagem humana possui duas funções: a

de comunicação social e a de pensamento generalizante, ou seja, permite a comunicação entre as pessoas e simplifica e generaliza a experiência social, criando características conceituais, o que facilitam o processo de abstração.

O uso dos sistemas simbólicos separa os seres humanos dos animais, possibilitando o acúmulo de conhecimento, no qual tais sistemas são designados de “signos”, aqueles que permitem o agir como elemento mediador. O homem é, assim, um ser social, um ser que transforma a natureza a seu favor, produzindo meios para satisfazer suas necessidades com intencionalidade. Marx (1979, *apud* Souza, 2012) destaca que o homem não pode criar nada sem a natureza, chamando esse conceito de *mundo exterior sensorial*, ou seja, é por meio deste mundo que o homem produz suas necessidades, concretizando suas atividades produtivas. Diferentemente dos animais, que utilizam aquilo que a natureza lhes oferece, somente para sua própria existência. (SOUZA, 2012).

Da mesma forma que os indivíduos têm que se apropriar da natureza em seu estado natural, eles também têm que se apropriar da produção historicamente produzida pela humanidade. Esse processo de apropriação das forças materiais e espirituais desenvolvidas pelos homens, só pode acontecer por meio da coletividade e do intercâmbio com outros homens, ou seja, sendo o homem um ser social e histórico, ele só pode ser produzido no contato com outros seres de sua espécie. (SOUZA, 2012).

Deste modo, essa apropriação de mundo, se conceitua como condição para que o homem se torne realmente humano. Ainda, segundo o autor, a criança nasce em um ambiente humanizado, constituído por outros homens, mas que esse mundo produzido por esses homens ainda não é suficiente para que essa criança se estruture como humano, ela necessita apropriar-se do ambiente social por meio das mediações realizadas pelas pessoas ao seu redor. (SOUZA, 2012).

Acerca do processo de aquisição do conhecimento, Rego (2014) ressalta que Vygotsky considera três momentos para o processo de aprendizagem: o desenvolvimento real ou efetivo, que é o resultado da aquisição de conhecimentos e habilidades que ocorre durante o desenvolvimento de uma criança a partir de experiências de aprendizagem; nível de desenvolvimento potencial, um conjunto de habilidades que ela pode aprender e desenvolver; e o nível de desenvolvimento proximal, que é o nível de desenvolvimento que ocorre quando o indivíduo adquire novas habilidades a partir de seu desenvolvimento já existente pelas interações com outras pessoas.

Esses níveis de desenvolvimento dos sujeitos estão relacionados com o desenvolvimento das funções psíquicas elementares e superiores, que se baseiam na

relação do indivíduo com o meio em que ele está inserido. Para Vygotsky (1995, *apud* MARTINS, 2020, p. 15), as funções psíquicas elementares estão relacionadas às “respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto”, resultam dos reflexos imediatos; e as funções psíquicas superiores incluem as capacidades de planejamento, organização, solução de problemas, com a formação de novos sistemas psicológicos para possibilitar a relação do indivíduo com o meio em que ele está inserido, proporcionando situações de aprendizagem.

Podemos compreender que a transformação de um indivíduo biológico num indivíduo sociocultural se dá por um processo de aprendizagem necessário para que ele desenvolva as habilidades e competências para se adaptar à sua realidade social. Para isso, é importante que o sujeito receba estímulos adequados, através de mediações, como o ensino de valores culturais, o desenvolvimento de estratégias de comunicação, a aquisição de conhecimentos. Essas são as bases para que o indivíduo possa desenvolver uma identidade social, tornando-se um ser sociocultural.

Para Leontiev (2004), o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, os processos reais desta existência e este desenvolvimento depende das condições que essa criança vive, isto é, que ao desenvolver a psique da criança, deve-se partir da atividade conforme ela se organiza em condições concretas de sua vida.

De acordo com Leontiev (*s.d.*, *apud* MORETTI et al., 2011, p. 481),

Todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens, por meio de sua atividade efetiva sobre os objetos e o mundo circundante. Logo, é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se.

A este processo, Leontiev denominou de Educação, o principal meio de transmissão e apropriação da história social humana:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, *s.d.*, p. 290, grifo do autor, *apud* MORETTI et al., 2011, p. 481).

Duarte (2013, p. 19) ressalta que “As relações entre psicologia e educação estão no próprio núcleo teórico e prático da psicologia histórico-cultural” e que muitos profissionais procuram “nessa teoria psicológica, fundamentos para sua prática pedagógica”. O autor alerta, no entanto, sobre alguns cuidados e delimitações a serem tomadas. Ele assevera que “a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar” (DUARTE, 2013, p. 20), sendo fundamental para subsidiar um bom trabalho educativo, contudo, se faz necessário que este fundamento seja inserido numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Arte, a Sociologia, a História, a Didática e outros campos dos estudos educacionais. Sendo assim, é necessário que a psicologia histórico-cultural seja, de fato, uma parte integrante da mediação de uma teoria pedagógica, para que ela possa contribuir com a prática educacional.

Outra delimitação é saber qual a teoria pedagógica a ser utilizada na mediação entre a psicologia histórico-cultural e a educação.

Segundo Duarte (2013, p. 20):

Essa teoria surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. O fato de que não se tenha alcançado o comunismo, que o projeto soviético de socialismo tenha enfrentado uma série de problemas e contradições que levaram à sua derrocada, não muda o que acabei de afirmar, ou seja, que a psicologia histórico-cultural surgiu num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo.

Dessa forma, Duarte (2013) afirma que uma pedagogia compatível com tal psicologia é a pedagogia marxista, ou seja, a pedagogia histórico-crítica, que enfatiza a educação como uma forma de transformação social e de emancipação humana.

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria formulada por Demerval Saviani a partir de 1970 e tem como fundamento os pressupostos do materialismo histórico-dialético, sendo definida pelo próprio autor:

a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013, p. 88, grifo do autor)

Martins (2020, p. 14) esclarece que, usando o materialismo histórico-dialético como princípio metodológico, “tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia

histórico-crítica nos apresentam o homem como um ser social” e seu desenvolvimento humano depende de sua atividade associada à natureza.

Sendo assim, os homens são determinados pelas suas relações sociais em meio às suas produções de vida e sobrevivência. Nesse processo, o homem extrai da natureza os meios para a sua subsistência, transformando-a num mundo humano-cultural por meio do trabalho material. Logo, o homem necessita produzir constantemente sua existência pelo trabalho:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica (SAVIANI, 2013, p. 13).

Destarte, o processo de aquisição de particularidades humanas consiste na apropriação de conhecimentos adquiridos na prática histórico-social entre os homens, produzindo um mundo humano e cultural.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação se constitui em um trabalho não-material, uma vez que, além de produzir, também é feito o consumo deste produto. O objeto da educação, conforme Saviani (2013), consiste em dois aspectos: o primeiro é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, diferenciar o essencial do acidental, o principal do secundário, o fundamental do dispensável; e o segundo aspecto é a descoberta de formas adequadas para a construção do trabalho pedagógico, isto é, a organização dos conteúdos, espaços, tempos e procedimentos, considerando cada indivíduo em sua singularidade de modo que se realize a humanidade produzida historicamente.

Ainda de acordo com Saviani (2013 p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O saber socializado é sistematizado e construído historicamente pelos homens: com o movimento dialético, o conhecimento passa do senso comum para o conhecimento científico. Com isso, a escola deve ser um espaço de aquisição do conhecimento elaborado e não espontâneo, voltada para o saber da ciência:

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (SAVIANI, 2016, p. 89).

Em suma, a educação é um dos principais fatores responsáveis pela formação do homem como ser social, pois é por meio dela que ele adquire e desenvolve as características fundamentais da sua humanidade e que são transmitidas as informações, conhecimentos e habilidades necessárias para o processo de desenvolvimento de valores que permitem que o indivíduo desenvolva a sua identidade.

A pedagogia histórico-crítica tem por objetivo organizar a escola com as necessidades da classe trabalhadora e, assim, implementar métodos de ensino eficazes que possam ir além dos métodos tradicionais e novos, desejando superar por junção as contribuições dessas duas tendências pedagógicas (SAVIANI, 2020).

Pasqualini (2016, p. 41, grifo da autora) explica que o que se destaca nessa corrente pedagógica é “a defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente”.

A pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia de educação como atividade mediadora da prática social, de forma que a escola proporcione instrumentos para o acesso ao saber elaborado, possibilitando que, além do saber sistematizado, se estruture um currículo que viabilize sua transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

Conforme os princípios da pedagogia histórico-crítica a educação deve assegurar às pessoas o domínio de conhecimentos e habilidades necessárias para a vida em sociedade, bem como desenvolver a consciência crítica, o senso de responsabilidade e a criatividade. É importante que os alunos sejam ensinados a pensar de forma independente e a ter uma visão abrangente, que os capacite a compreender criticamente a realidade e o mundo que os cerca.

O trabalho pedagógico representa um processo de mediação que permite a transição dos educandos de uma inserção acrítica e não intencional no meio social à uma inserção crítica e intencional (SAVIANI, 2012). Como sintetiza o autor:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2013, p. 20).

Assim, é na passagem da prática do senso comum para o pensamento teórico que há a possibilidade de superar as limitações do conhecimento prático e transmitir os conhecimentos gerados pelas experiências humanas ao longo da história. Nas palavras de Rocha (2017), o ser humano, em seu processo de desenvolvimento através do mundo material e em suas relações sociais, produz novas formas de subsistência, no âmbito da dialética, lhe possibilitando o surgimento de novas potencialidades, ou seja, esse apoderamento do conhecimento humano, constitui o novo sujeito, “aquilo que antes era memória da humanidade passa agora, pelo processo de apropriação, a ser memória do indivíduo”. Duarte (2013 *apud* Rocha, 2017, p. 54) afirma que: aquilo que foi produzido pela humanidade foi apropriado pelo indivíduo, vai sendo, pela experiência social, transformado em novas produções humanas, novas objetivações, no processo de evolução humana, isto é, por meio da atividade humana, que produz e reproduz os meios necessários para a existência do homem, produz-se, ao mesmo tempo, um processo de humanização desse homem.

Isso nos remete à concepção de que a educação é fundamental para a sociedade que está em constante transformação, modificando o conhecimento empírico em conhecimento científico, tornando real a aquisição dos conhecimentos construídos ao longo do tempo, e para que essa construção do conhecimento aconteça, Duarte (2013, p.1) assevera que o “objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”, organizando assim, um currículo que ofereça uma abordagem educacional que considere o aluno como um sujeito ativo, inserido em um contexto histórico, social e cultural.

Desta forma, retrataremos na seção seguinte, sobre o currículo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, entendido como um instrumento preciso para a formação integral dos alunos, indo além da transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

2.3 O Currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica

No cenário educacional contemporâneo, o currículo escolar emerge como o núcleo pulsante de uma nova visão para o aprendizado. Ele não é mais um mero roteiro de disciplinas, mas sim um guia dinâmico que molda o desenvolvimento integral dos estudantes. Esta seção busca abordar fundamentos acerca do currículo escolar, destacando sua relevância no contexto de uma sociedade em constante evolução. O currículo baseado nessa perspectiva busca selecionar e organizar os conteúdos de forma a possibilitar a compreensão das relações sociais e históricas que permeiam a sociedade.

Segundo Malanchen (2014):

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2014, p.5).

Nas últimas décadas, as discussões sobre currículo na educação têm ganhado cada vez mais relevância. Isso deve, em grande parte, à importância que o currículo herdou nas reformas educacionais que ocorreram em muitos países. O currículo passou a ser visto como um campo estratégico para a disseminação do significado político das mudanças que estão ocorrendo, muitas das quais estão relacionadas ao contexto neoliberal. Essa centralidade do currículo nas reformas educacionais significa que ele não é apenas um conjunto de assuntos e disciplinas, mas também reflete e influencia nas visões e valores que uma sociedade quer transmitir através da educação. Isso inclui a ênfase em certas habilidades, valores, e perspectivas que são consideradas importantes para a formação dos cidadãos.

Nascimento (et.al, 2010), defendem o currículo como construção social que reflete e influencia as relações sociais, políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade em que está inserida. Ele não é um documento neutro, mas sim um produto que carrega consigo valores, ideologias e objetivos, muitas vezes implícitos. Ao considerar que o currículo é uma construção social composta de intenções, os educadores e os responsáveis pela formulação de políticas educacionais podem trabalhar para torná-lo mais consciente, reflexivo e sensível às necessidades e diversidade dos estudantes. As autoras ainda adjetivam o currículo como um instrumento no qual se define e sistematiza os

conhecimentos produzidos socialmente pelos seres humanos em sua interação com o mundo e com os outros indivíduos. (NASCIMENTO, et.al, 2010).

Ao definir e sistematizar os conhecimentos produzidos socialmente, o currículo reflete as escolhas e prioridades de uma sociedade em relação ao que considera fundamental para a formação dos sujeitos.

Quando falamos em currículo escolar, a partir da pedagogia histórico-crítica, não podemos deixar de citar o texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação” (SAVIANI, 2013, p. 9).

Saviani (2013, p.11), assevera que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Essa perspectiva destaca a relação entre a educação e a natureza humana. Ela sugere que a educação está intrinsecamente ligada aos seres humanos, e para compreender verdadeiramente a natureza da educação, é essencial entender a natureza humana.

Embora outras espécies também possam transmitir conhecimentos e habilidades, a educação humana é distinta em sua capacidade de transmitir conhecimentos culturais, valores, normas e tendências de geração em geração, produzindo meios para sua própria existência. O autor, destaca que, o que diferencia o homem dos outros animais é a transformação da natureza, por meio do trabalho, assim, afirma que o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2013, p. 13).

[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu a gente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2013, p.10).

Saviani (2013), destaca dois aspectos fundamentais do objetivo da educação: identificação dos elementos culturais e a descoberta de formas adequadas de se alcançar esses objetivos. O autor, enfatiza a importância de identificar os elementos culturais essenciais que devem ser internalizados pelos indivíduos para que eles se tornem verdadeiramente humanos. Isso sugere que a educação não é apenas sobre a transmissão de conhecimentos, mas também sobre a formação integral da pessoa dentro de um

contexto cultural e que, além de identificar esses elementos culturais, a educação também deve se preocupar em encontrar as melhores formas e métodos para alcançar esse objetivo. Isso implica a busca por estratégias de ensino e aprendizagem que sejam eficazes na assimilação e internalização dos aspectos culturais necessários.

O currículo sendo uma dimensão política e de natureza mediadora na educação, atua como uma ponte entre os objetivos gerais da educação e os meios pelos quais esses objetivos são alcançados. Saviani (2013), considera essa relação situando o currículo na esfera dos meios, ou seja, a ação humana busca produzir determinados resultados ou efeitos na prática social, “para agir e ao fazê-lo, nós precisamos saber para que agimos”. (SAVIANI, 2013, p.76). Destarte a execução dos objetivos, depende da correta utilização dos recursos, instrumentos e estratégias desses meios.

Duarte (2016, p.95) ressalta que uma das questões mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais importante para a educação escolar é a organização dos conteúdos que os alunos devem aprender. Implica que para entender totalmente a educação, é necessário compreender os aspectos fundamentais da natureza humana, como a capacidade de aprender, comunicar, formar sociedades e transmitir conhecimento de uma geração para outra. Quando se trata de definir quais conteúdos os alunos devem aprender e como esses conteúdos devem ser estruturados e apresentados, é importante que educadores, gestores e pesquisadores estejam sempre atentos a esses debates e busquem formas de organizar os conteúdos de maneira a proporcionar uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e eficaz para os alunos. Nessa temática, Malanchen (2014) afirma:

[...]o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é o agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade de os conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. (MALANCHEN, 2014, p.169).

Em vista disso, é importante que o currículo seja formulado de forma cuidadosa e pensada, levando em consideração os objetivos educacionais, as necessidades dos alunos e as demandas da sociedade. Essa abordagem é fundamental pois, a seleção do conhecimento está diretamente ligada à definição dos objetivos de ensino, e isso requer uma identificação de prioridades.

Assim, alcançar os objetivos depende da utilização de recursos, instrumentos e estratégias específicas, isto é, os objetivos só serão factíveis mediante o emprego correto

de seus meios. “De nada adianta definir corretamente os objetivos se usarmos meios que não levem a eles”. (SAVIANI, 2013, p.77).

Isso significa que os conteúdos não devem ser escolhidos aleatoriamente, mas sim de forma a proporcionar uma progressão lógica e consistente, de modo que os alunos possam construir conhecimento de maneira gradual e consistente.

Segundo Malanchen e Anjos (2013):

O currículo é compreendido como expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN & ANJOS, 2013, p. 122-123).

Portanto, para que a escola cumpra sua função social de forma eficaz, faz-se necessário haver um currículo onde o processo de ensino aprendizagem inclua atividades que promovam o desenvolvimento integral do aluno, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais, éticos e intelectuais, ou seja, quais os conteúdos historicamente devem ser escolhidos e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano.

Com base nas alusões feitas, entendo que o currículo é visto como um meio de identificar e organizar os conteúdos que serão ensinados. Além disso, é enfatizado que as pessoas devem se apropriar desses conteúdos para que ocorra a humanização ao longo do processo de educação. Isso sugere que o currículo não deva ser apenas uma lista de materiais e informações, mas sim um instrumento que busca promover o desenvolvimento humano e a formação integral das pessoas.

2.4 O Currículo e a Educação Infantil

Nesta seção, venho dissertar sobre o currículo da educação infantil, apresentando contribuições que possam nos aproximar do currículo que se busca, para o real desenvolvimento da criança como ser humanizado socialmente.

O currículo representa um esforço de identificação desses conteúdos e devem ser apropriados pelas pessoas para que se efetive sua humanização ao longo do processo de escolarização. (PASQUALINI, 2019, p.05).

Que educação infantil queremos?

Esse questionamento foi feito pelas autoras Juliana Campregher Pasqualini e Lucinéia Maria Lazaretti (2022), em seu livro: *“Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas”*.

Pasqualini e Lazaretti (2022), mencionam sobre uma Pedagogia da Infância, que se utiliza do vocábulo *“escolarização”*, caracterizando o fazer pedagógico como objeto de antecipação do ensino primário para o ensino fundamental, isto é, o termo *“escolarização”* descreve o modo como o trabalho pedagógico é organizado para crianças na idade pré-escolar. Essa abordagem envolve a introdução de conteúdos e métodos de ensino que, tradicionalmente, são associados ao ensino fundamental. Em outras palavras, *“escolarização”* para a Pedagogia da Infância compreende que essa expressão implica em trazer abordagens e práticas de ensino que normalmente seriam utilizadas em séries posteriores, como o ensino fundamental, para o ambiente da educação infantil.

Essa tendência pedagógica, posiciona-se ao que acredita ser uma escolarização precoce e dá prioridade a abordagens mais lúdicas, exploratórias e centradas na criança, que atendam às necessidades de desenvolvimento específicas das crianças pequenas.

Destarte, é necessário demarcar a conquista histórica evidenciada pelo reconhecimento da educação infantil como segmento educacional e reafirmar a função social da escola para as crianças. (ARCE, 2004). A ideia é que as crianças aprendam através de atividades e experiências significativas, em vez de serem sobrecarregadas com conteúdos acadêmicos formais antes de estarem prontas para isso.

Logo, debater sobre o currículo da educação infantil é oportuno, diante de tantas ressignificações acerca dos conteúdos a serem ensinados.

Segundo, Pasqualini e Lazaretti:

A escola que queremos ensina, e por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário: é uma escola colorida, alegre, acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana em suas formas mais elaboradas e o contato com a natureza (progressivamente) mediado pelo conhecimento científico; uma comunidade na qual se tecem vínculos e relações humanas promotoras do desenvolvimento ético-afetivo-cognitivo e do bem-estar de todos os envolvidos (PASQUALINI E LAZARETTI, 2022, p.17).

Pasqualini e Lazaretti (2022), ressaltam que a aprendizagem é uma condição fundamental para o desenvolvimento e que essa aquisição de conhecimentos não é uma ação simplesmente natural e sim, um processo ativo entre os indivíduos envolvidos e mediados pelos signos culturais, ou seja, a aprendizagem não é puramente intrínseca, ela é, na verdade, um processo dinâmico que envolve a participação constante dos indivíduos e, que é mediada pelos signos culturais, que incluem linguagem, símbolos, rituais, normas e valores que fazem parte de uma determinada cultura.

No que diz respeito à natureza do trabalho pedagógico realizado pelos professores junto aos seus alunos, é indispensável pensar em uma aprendizagem significativa para as crianças, visando em um currículo que seja instrumento orientador do fazer pedagógico, evitando práticas desorganizadas e despreziosas, ou seja, as atividades humanas não devem ser isoladas, mas interligadas por uma rede de significados e propósitos mais ricos.

Coutinho e Rocha (2007) dissertam que para fugir da ideia de currículo com disciplinas seriadas e conteúdos tradicionais, os conhecimentos que devem ser ensinados na educação infantil, devem estar atrelados às linguagens, às interações e ao lúdico, não restringindo os conteúdos à uma “*versão escolarizada*” mas como aprendizagem das relações que as crianças estabelecem com contextos da realidade social e cultural, ou seja, elaborar um currículo reconhecendo a infância em sua heterogeneidade, considerando os fatores de classes sociais, etnias, gêneros, condições essas que determinam a constituição das diferentes infâncias e de suas culturas.

Strenzel (2001, p.6), defende:

a necessidade de se pensar em um conceito de Educação Infantil, que lhe seja próprio, independente da educação escolar, aquele das escolas de ensino fundamental, na tentativa de propiciar às meninas e meninos uma educação de qualidade, não escolarizante, diferenciando crianças de adultos, enquanto produtoras e produtos da cultura.

Como se pode notar, defende-se a ideia de que há uma cultura infantil que deve ser respeitada. Junqueira Filho (2007, p.12) evidencia que as vivências infantis, “expressam

a produção histórica e social da humanidade”, ou seja, as vivências das crianças não são apenas eventos isolados, mas sim produtos complexos e interconectados das influências culturais, sociais e históricas que moldam a humanidade como um todo. Portanto, essa frase ressalta a profunda interconexão entre a infância, a história, a sociedade e a cultura, enfatizando que as experiências das crianças não são apenas individuais, mas também uma parte essencial da teia mais ampla da evolução humana.

A criança, na particularidade de sua vida, apropria-se e torna-se humana pela apropriação dessa cultura humana, manifestando, expressando e construindo significados humanos universais. A cultura humana é apropriada pela criança por diferentes formas: por objetos, instrumentos, signos, brincadeiras que expressam conteúdos da humanidade a serem reproduzidos na criança. É pela reprodução em cada indivíduo singular, da universalidade da cultura humana que se garantem possibilidades produtivas e reprodutivas, pela atividade criadora. (LAZARETTI, 2013, p. 143-144).

Neste sentido, mais do que difundir conhecimento, é necessário que se conheça os alunos, para que possa avaliar se as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados, fazem sentido à essas crianças. Chaves (2014), explana que todas as ações e práticas pedagógicas devem ser pensadas com e para as crianças, dando voz a elas, já que são sujeitos históricos e de direitos. A criança traz consigo conhecimentos já adquiridos em seu contexto social, sendo estes, considerados e aprimorados pela mediação do professor.

Kuhlmann Jr. destaca que:

[...] As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social e cultural, histórico. As crianças buscam esta participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 2003, p.57).

Pensar então, em uma proposta educacional, organizado e que proporcione à criança um conhecimento de mundo, devem ser objetivos primordiais na educação infantil e introduzidos na proposta curricular, para que, experienciando vivências diversificadas, a partir dos olhos deste sujeito tão pequeno e mediado pelo educador, possa lhe permitir apropriação dos elementos culturais essenciais para a sua humanização. Nas palavras de Lazaretti (2013 *apud* Pasqualini e Lazaretti, 2022, p. 41) “a escola de educação infantil deve proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das complexas habilidades humanas por meio da mediação da aprendizagem escolar”.

2.5 A Música como conteúdo no Currículo da Educação Infantil

Diante disso, a próxima seção traz a introdução da música na perspectiva dessas teorias, entendendo que o seu ensino e demais componentes científicos, artísticos e filosóficos são imperativos para assegurar o desenvolvimento pleno dos seres humanos.

Saviani (2013, p. 17) define o currículo como a “organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”, tendo como objetivo determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem. O que nos revela que o currículo é determinante para que a escola se organize e desenvolva habilidades na formação educacional do sujeito. Por sua vez, Duarte (2016) afirma que o ensino dos conteúdos escolares deve orientar-se para a transformação da concepção de mundo: deve-se desenvolver atividades que deem às crianças e jovens a possibilidade de conhecer sua história, sua cultura, seu meio social e sua realidade.

Ainda segundo Duarte (2016), os currículos escolares são por diversas vezes analisados erroneamente como produtos prontos e acabados, coisas mortas, desconectados da vida dos alunos e opostos do seu real objetivo, descritos como “conteudistas”. Contudo, ele indica que essas críticas aos currículos escolares são irrelevantes no processo social e histórico de desenvolvimento da cultura e que a teoria da pedagogia histórico-crítica defende que a instituição escolar tenha como propósito fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, conteúdos estes fundamentais para o desenvolvimento da formação da individualidade.

A música desempenha um papel significativo no contexto da educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças em diferentes aspectos. Ao longo da história, observamos que a música tem sido utilizada com diversos objetivos, alguns dos quais podem ir além das questões específicas dessa linguagem, tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc. (BRASIL, 1998).

Quando a música é utilizada desta forma, ou seja, voltada para o atingir os fins de outras atividades, o conteúdo propriamente musical (*linguagem musical*) é secundarizado, não se dá o devido valor à música na formação do indivíduo e, conseqüentemente, não se contribui para a sua efetivação no currículo das escolas. (BARBOSA, 2011).

Portanto, a música não pode ser considerada apenas como um meio para atingir outras finalidades no processo de ensino das crianças. A importância da educação musical na sociedade, fundamenta-se pela função de promover o desenvolvimento do ser humano, não pelo condicionamento ou alienação, mas pela conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, tendo a música como mediadora intensificando as funções da atividade humana. (LIMA, 2010). Neste contexto, Barbosa (2011), salienta que a música não é somente um instrumento em favor de outros conteúdos, ela deve ser objeto de formação do indivíduo, e que para isso é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados.

Mas quais seriam esses conteúdos que, na Educação Infantil, auxiliariam à música no seu real valor na formação do indivíduo? Marques et.al (2014) descrevem que devem ser trabalhados conceitos, organizados num processo contínuo e integrado onde possa abranger: a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) a reflexão de que a música, como produto cultural do ser humano, é uma importante forma de conhecer e representar o mundo. Também Junior e Fernandes (2023), dizem que nas aulas, os alunos podem construir instrumentos musicais, com materiais recicláveis, fazendo da linguagem musical elemento formador, desenvolvendo na criança a sensibilidade, a criatividade, imitando inventado e reproduzindo canções. Para tanto nestes contextos percebe-se que cada educador deverá buscar e refletir sobre suas ações pedagógicas, para que ocorra a aquisição de habilidades socioafetivas, cognitivas e linguísticas, propiciando a humanização dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, entende-se que a linguagem musical, pode favorecer o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, desde que as mediações dos professores sejam de competência educativa, destarte, o ensino da música no contexto escolar precisa ser pensado enquanto processo histórico, não devendo ser visto apenas como um conjunto de técnicas e teorias, mas como um processo dinâmico e histórico que evolui com o tempo e as necessidades de formação dos indivíduos.

As funções psíquicas superiores envolvem os processos mentais complexos, como o pensamento, a linguagem, a memória, a resolução de problemas e a tomada de decisões, constituídas socialmente e culturalmente. De acordo com Vygotsky (2000), p. 412) “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transforma-se em

linguagem, o pensamento de reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”.

Desta forma, a linguagem desempenha um papel fundamental na organização do pensamento e na comunicação entre as pessoas. Ela é o principal meio pelo qual as ideias são expressas, compartilhadas e compreendidas. Neste sentido, a interação que o sujeito estabelece com o ensino da música, torna-se uma possibilidade de aprender a linguagem musical, tendo em conta, os momentos históricos e educacionais em que se encontram.

Esta seção, desta forma, explora a importância da música como elemento central no currículo da educação infantil, destacando seus benefícios cognitivos, emocionais e sociais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste texto, será abordado como a música estimula a criatividade, promove a expressão individual e coletiva, e contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis e conscientes. Esta seção, convida o leitor a mergulhar no universo sonoro da educação infantil, explorando as nuances e possibilidades que a música oferece como conteúdo essencial para o desenvolvimento pleno das crianças nessa fase crucial de suas vidas.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o ingresso se torna obrigatório a todas as crianças a partir dos quatro anos de idade e, com isso, surge a preocupação com a prática pedagógica, incluindo uma atenção acerca do corpo, da ludicidade, do brincar, do cuidar e do interagir. Neste contexto de conquistas e consolidação de um modelo educativo, publica-se a Lei nº 11.769/2008, ocupando o espaço da disciplina de Arte, e de sua extrema importância no contexto educacional, há uma grande dificuldade de se desenvolver, com efetividade, o ensino da música, principalmente no ensino infantil, por consequência de conhecimentos específicos e adaptações dos docentes. (LIMA, 2010). No entanto, mesmo sem a formação artístico-musical, muitos professores de educação infantil se arriscam em assumir a atribuição de desenvolver esse trabalho, porém, ela muitas vezes é utilizada nem sempre como área de conhecimento com valores e características próprias, mas sim, como algo que alegra os alunos, ou para auxiliar em o desenvolvimento de outra atividade. (SOUZA, 2016). Desta forma, percebemos que as práticas infantis, tendem a utilizar a música como mediadora das atividades de vida diária tais como: a formação dos hábitos de higiene, a mobilização para os momentos das refeições, momentos de entrada e saída da escola, acompanhando

as histórias e ainda em outras ocasiões como o ensino dos mais diversos conceitos. Em todas essas circunstâncias vê-se que a música é um recurso didático e, portanto, não ligadas ao ensino de seus conteúdos próprios.

É preciso se preocupar em relação à formação das crianças não apenas com o ensino dos conhecimentos sistemáticos, “mas também com o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção” (SILVA, 2010, p. 33). Esses aspectos desempenham um papel importante no desenvolvimento holístico das crianças e positivas para sua educação e crescimento de maneira abrangente, a formação integral contribui para a construção de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios e contribuir positivamente para a sociedade.

Muitos questionamentos são feitos pelos professores de educação básica, especialmente da educação infantil, em relação ao ensino da música na escola. Como ensinar? Quais os conteúdos a serem ensinados? Como alcançar os objetivos propostos? Talvez a resposta esteja em estruturar um currículo, onde a música seja considerada como linguagem artística que possui um papel importante para a humanização de nossos alunos, onde as práticas educativas na área da música possam ser planejadas e elaboradas com conteúdos historicamente acumulados, pautados neste currículo, objetivando na formação integral das crianças. (CAMBÉ, 2020).

É necessário pensar sobre “possíveis influências da música, visto que, somos seres musicais por natureza, portanto, torna-se impossível pensar a educação sem a presença dessa linguagem” (PALES; SOUZA, 2017, p. 1754). Os referidos autores defendem a linguagem musical na mediação de ensino para que ela possa colaborar na consolidação dos esquemas cognitivos para o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva e criativa das crianças.

Rosa (1990, p. 22-23, apud SILVA, 2010, p. 12) aponta que no espaço escolar:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda [sic] cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento.

No ensino, essa linguagem musical precisa ser desenvolvida para alcançar a educação e formar pessoas críticas e os bons resultados serão obtidos pela adequação das atividades, pela mediação reflexiva do professor, propiciando situações significativas e organizando vivências que garantam a expressividade infantil (SILVA, 2010). Destarte,

os professores devem permitir às crianças vivências na linguagem musical e debater com elas e estudar sobre o que é música, descobrindo as informações às quais elas já têm acesso. A formação social e humana das crianças também deve ser zelada, já que aprender a linguagem musical é torná-las pessoas culturalmente inseridas no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Kater (2004, p. 44) entende que a “música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento”. Essa citação de Kater (2004) destaca a interconexão entre música e educação como produtos criados pela humanidade. A combinação desses dois elementos pode resultar em uma poderosa ferramenta de formação, com potencial para enriquecer tanto os processos de aprendizagem quanto o desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

Penna (1990) ressalta que o aluno, por meio da musicalização, vivencia diversas manifestações musicais e culturais, ampliando seu contexto sociocultural. Em outras palavras, a musicalização contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional e social do aluno, ao mesmo tempo que lhe dá acesso a novas culturas e experiências.

Aprender música é um processo complexo de desenvolvimento de habilidades auditivas, técnicas instrumentais, de desenvolver uma prática consistente por meio da qual é possível o conhecimento musical. Conforme Brescia (2003), esse processo objetiva o desenvolvimento de um gosto musical, o que tem por corolário a geração de uma consciência do corpo e seus movimentos. Como ainda acrescenta a autora:

Na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida (BRESCIA, 2003, p. 29).

Skalski (2010, p. 17) rememora que ocorrem etapas de aprendizagem pelo contato com a música:

Com aproximadamente 2 anos a criança consegue reproduzir canções com versos incompletos, geralmente fora de tom. A reação rítmica é bem acentuada. Mais ou menos aos 3 e 4 anos a criança reproduz várias melodias pequenas e simples, reconhecendo algumas delas. Os instrumentos rítmicos as interessam. O controle da voz se torna cada vez mais perfeito e a linguagem vai se completando. Nessa idade, a criança aprecia dramatizar as canções. Participa com agrado dos jogos cantados e memoriza numerosos cânticos. Ao longo dos 5 e 6 anos, a coordenação dos movimentos de mãos e pés com a música costuma ser feita de forma sincrônica. Na dança, a criança passa a revelar equilíbrio

rítmico, o que influi na precisão dos movimentos. Com sua curiosidade intensa, experimenta com prazer todos os instrumentos da banda rítmica. A música é ritmo, harmonia e melodia que mobilizam todo ser humano, contribuindo ativamente para a formação da ordem mental do homem.

Quando o educador possui o conhecimento das fases pelas quais as crianças passam, ele pode desenvolver as atividades musicais adequadas de acordo com cada etapa em que essas crianças se encontram. A música e sua forma de ensinar tornam-se aliados na aprendizagem das crianças e em seu desenvolvimento afetivo.

Vygotsky afirma que a criança aprende com mais qualidade a partir de novos conteúdos apresentados e explicita que:

Cada aquisição em particular, cada forma específica de desenvolvimento, aumenta direta e uniformemente as capacidades gerais. O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de atenção, memória, raciocínio etc. – e que cada melhoramento de qualquer dessas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral (VYGOTSKY, 2001, p. 107).

Paz (2000, p. 14, apud SILVA, 2010, p. 15) diz que qualquer indivíduo pode aprender os ensinamentos da música, uma vez sendo capaz de “emitir [...] sons para falar, pode emití-los também para cantar; assim como tem ouvidos para escutar palavras e sons, também os terão para a música. Tudo é uma questão de educação e método”.

Essa expressiva presença da música como elemento humanizador impõe à escola a necessidade de que ela seja contemplada nos currículos e o professor precisa refletir sobre o seu ensino, visto que a música está empregada em diversos campos da atuação humana. Ela está presente em várias culturas e pode ser utilizada como condição determinante em vários aspectos no que diz respeito ao desenvolvimento motor, linguístico, afetivo e cognitivo dos sujeitos envolvidos.

A música é uma forma de expressão artística que transcende barreiras culturais e linguísticas, sendo capaz de evocar emoções profundas e fornecer uma conexão única entre os indivíduos. Logo, pensando a música enquanto expressão artística, ela pode ser um meio de comunicação que nos permite partilhar o mundo de ideias, sentimentos, emoções e relações humanas e, por extensão, também uma ferramenta valiosa para o ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da capacidade de expressão, criatividade, organização e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ela é uma força cultural e emocional poderosa que contribui para a riqueza da experiência humana.

Brito (2003, p. 31) diz que:

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música [...]: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões [...] Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente [...].

Desta forma, a música é parte integrante da experiência humana e desempenha diversos papéis em nossas vidas. Ela nos conecta emocional, cultural e socialmente, e muitas vezes é uma fonte de prazer e expressão pessoal.

Joly (2003) cita as brincadeiras musicais como forma da criança se relacionar com o mundo e, ao sentir-se entusiasmada, ela faz música brincando, pesquisa materiais sonoros, inventa melodias com prazer, assim como tem a possibilidade de ouvir músicas de diferentes povos e lugares em uma sala de aula. Com base na citação da autora, percebe-se que as brincadeiras musicais também exercem um papel determinante no desenvolvimento infantil. Elas mostram às crianças uma maneira de se conectar com o mundo ao seu redor. Elas se sentem motivadas e engajadas quando têm a oportunidade de se expressar e se expressar através da música.

Silva (2010), assevera que a música tem grande impacto na vida do ser humano, pois as pessoas ouvem, gostam e compartilham, no entanto, sua relevância e contribuição não é bem conhecida. A música faz emergir diversas emoções e, dessa forma, tem o “papel fundamental no processo de socialização” (SILVA, 2010, p. 8).

A música é constituída e produto exclusivo da atividade humana. As criações musicais vão se modificando com as transformações das realidades culturais bem como o significado que ela assume nos diferentes locais em que é produzida. (SOUZA, 2016). Nesta assertiva, Penna (2008, p. 18) corrobora que: “A arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo”. Desta forma, a arte, incluindo a música, desempenha um papel significativo na forma de como os indivíduos se relacionam uns com os outros, oferecendo uma maneira única de expressar emoções, ideias e experiências através de diversos meios culturais.

Schroeder e Andrade (2013), ressaltam que:

[...] A arte vai muito além da questão estética em si mesma (o que, por si só, já a justificaria na educação), pois adentra também no campo da

cultura num sentido mais amplo, ou melhor, das múltiplas significações engendradas por grupos culturais distintos. Através de suas várias linguagens (o teatro, a dança, a música, as artes visuais), a arte é um dos sistemas simbólicos que o homem criou para significar o mundo e a si mesmo no mundo. (SCHROEDER e ANDRADE, 2013, p.36)

Diante disto, Souza (2016) ressalta que a música sendo um produto da cultura humana, sua aquisição e aprendizagem deveriam fazer parte de todos os seres humanos, e a escola o espaço para democratizar o acesso ao conhecimento musical, valorizando-a como um importante objeto cultural da humanidade.

Vygotsky (2001, p. 115), ao descrever a aprendizagem e o desenvolvimento, explana que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Ao estruturar uma ação didática com a música na Educação Infantil, deve-se entender que essa arte não é apenas um procedimento metodológico utilizado para ensinar as mais diversas áreas do conhecimento, mas que antes de tudo, a música precisa ser reconhecida como forma de aprendizado fazendo parte do cotidiano das crianças. (ROMANELLI, 2014).

Para isso Almeida (2009), apresenta-nos duas as concepções, a contextualista e a essencialista, sobre o ensino da música. Na perspectiva contextualista os benefícios obtidos a partir do ensino da música se estendem para todos os aspectos do desenvolvimento tais como o motor, a fala, as relações sociais, entre outros. Por sua vez, a perspectiva essencialista compreende o ensino da música como importante em si mesmo, ou seja, enquanto área do conhecimento que deve fazer parte dos espaços educacionais, com a mesma importância das outras áreas cujo principal benefício da aprendizagem da música é a ampliação dos conhecimentos e das experiências musicais.

Diferentemente de algumas orientações mais extremas, é fundamental destacar que as visões contextualista e essencialista não são concorrentes, mas sim complementares. Romanelli (2014), menciona que, apesar de uma música ser utilizada na função contextualista, ou seja, usufruída para se alcançar outro meio, a música está acontecendo a um propósito fora de si mesma, essa mesma música pode ser empregada

na função essencialista, cantada explorando suas qualidades essencialmente musicais. A música é apreciada por suas características sonoras, melódicas, harmônicas, rítmicas etc.

Diante do exposto, vivenciando a música em sala de aula, com atividades desenvolvidas pelos professores da educação infantil, de forma objetiva e humanizadora, é que nascerá uma prática pedagógica que a contemple como componente essencial na formação do desenvolvimento da criança e ao integrar o ensino da música no currículo da educação infantil, você proporcionará um ambiente enriquecedor e estimulante para o desenvolvimento global das crianças, promovendo sua humanização, compreensão cultural e social, além de contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e criativos bem-arredondados.

3. Metodologia

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Marx (1996, p. 140)

3.1 Caracterização da pesquisa

“O que torna a ciência indispensável se atribui ao fato de a realidade não ser transparente” (SOUZA E KERBAUY, 2017). A afirmação de que a realidade não é transparente significa que nem sempre é óbvia ou intuitiva entender os processos subjacentes às características que observamos. A ciência fornece um método estruturado para explorar e compreender a complexidade da realidade de maneira cuidadosa e imparcial. Gatti (2002 *apud* Souza e Kerbauy, 2017, p.23) salienta que o conhecimento das reflexões e pesquisas científicas se socializa em um momento histórico produzido nas relações sociais concretas. O conhecimento do real é visto como “um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 1976, p. 42).

Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica (SEVERINO, 2009, p. 16).

Compreende-se que é importante realizar ciência e não apenas transmiti-la. A pesquisa científica envolve a busca por novos conhecimentos e *insights*. Ao realizar pesquisas, os investigadores podem descobrir características desconhecidas, criar novas teorias e expandir o entendimento existente, na busca por novos conhecimentos. Penna (2015, p. 24), descreve o conhecimento científico como: “um tipo especializado de conhecimento, que tem características próprias, procedimentos e critérios específicos para garantir a sua validade”. Gil (1999) também destaca, oportunamente, que:

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à verdade dos fatos. Neste sentido, não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade (GIL, 1999, p.26).

Portanto, o método de uma pesquisa, é de extrema fundamentação para orientar as diretrizes do estudo, logo, buscando responder à questão de pesquisa, a presente investigação teve como abordagem metodológica de técnica de documentação direta, ou

seja, levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem, através da pesquisa de campo de tipo exploratório.

Conforme Lakatos (2003):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS, 2003, p.186).

A rede Municipal de Araraquara – SP é composta por 43 Cers (Centro de Educação e Recreação Infantil), e como estratégia de coleta de dados, a pesquisa valeu-se especialmente da aplicação de um questionário gerado pelo Google Form com dez perguntas fechadas, enviado à cento e vinte professores que lecionam em turmas de 4ª e 5ª etapas, assim denominada pela rede municipal de Araraquara – SP. Obtivemos sessenta e nove questionários respondidos, sendo esse o número que corresponde à amostra da pesquisa. A participação dos professores se deu voluntariamente e suas identidades mantidas em anonimato.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, as questões de cunho empírico, buscou coletar informações advindas da realidade e conhecimentos dos participantes.

A análise de dados foi feita por categorização de questões, em duas categorias:

Categoria 1: Quem ensina música. As questões: 01; 04; 07; 08 e 09 constituem essa categoria.

Categoria 2: Para que, como e onde se ensina música. As questões 02; 03; 05; 06 e 10 compreendem compõem essa segunda categoria.

De acordo com Gomes (2002), trabalhar as categorias significa agrupar elementos, ideias e ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Servem para classificar elementos e agrupar coisas que tenham aspectos em comum. A categoria dos dados, foi um dos critérios auxiliares para a interpretação dos dados, de maneira mais coerente e facilitadora para a conclusão da pesquisa.

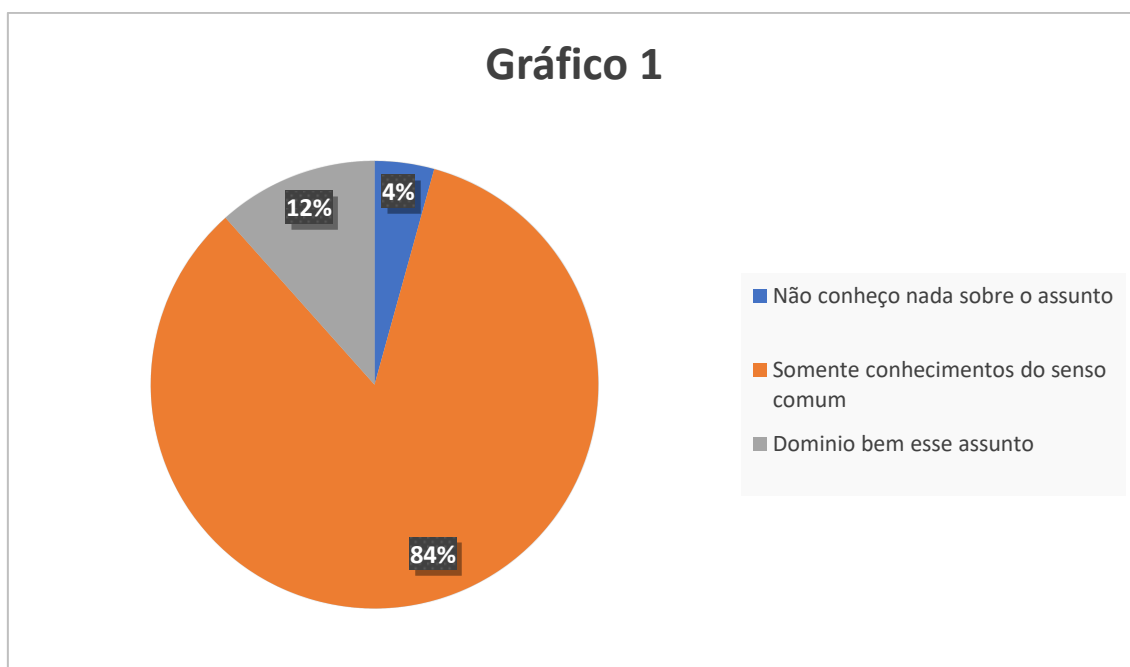
4. Descrição e análises de dados

Nessa sessão apresentamos os dados extraídos dos formulários na forma de gráficos, a análise e discussão desses dados em consonância com a fundamentação teórica da pesquisa. Eles foram organizados em duas categorias: Categoria 1: Quem ensina música, composta pelas questões 01 e 04; 07, 08 e 09 e Categoria 2: Para que, como e onde se ensina música, composta pelas questões 02, 03, 05, 06 e 10.

Tal delineamento se faz necessário para conseguirmos identificarmos as hipóteses que foram levantadas como ponto de partida, e dessa maneira conseguirmos realizar um entrelaçamento entre os dados obtidos juntamente com o referencial teórico proposto.

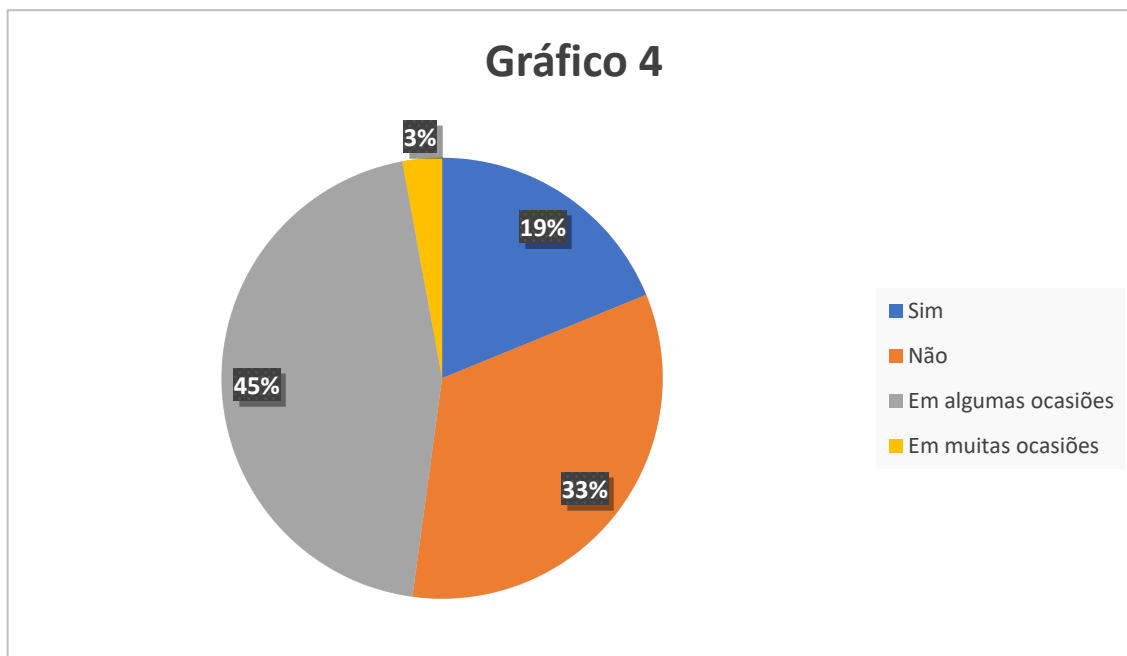
4.1 Quem ensina a música.

Questão 01. – Qual o seu conhecimento sobre a música como conteúdo curricular?



Fonte: Dados da pesquisa.

Questão 04 - Você aprendeu algo sobre o ensino da música como conteúdo curricular em sua formação inicial ou continuada?



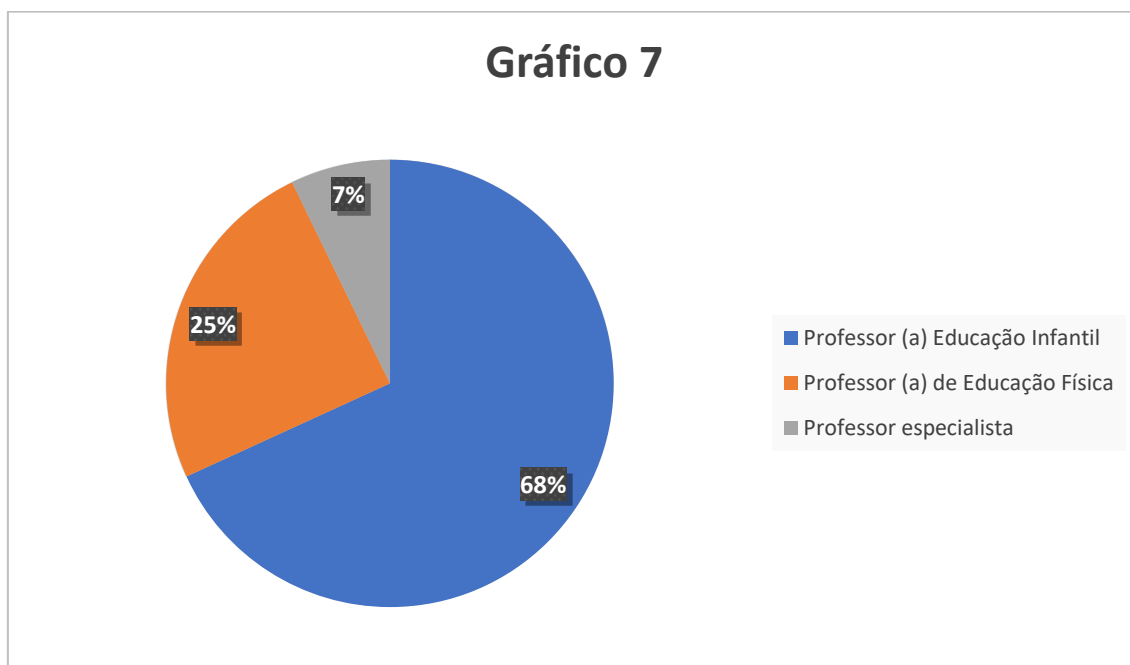
Fonte: Dados a pesquisa.

Em relação a primeira questão três participantes indicam que não conhecem nada sobre o conteúdo, cinquenta e oito sujeitos indicam que seu conhecimento sobre a música é oriundo das experiências do senso comum, ou seja, sessenta e um dos sujeitos não dominam o conhecimento científico e formal sobre a música como conteúdo curricular. Oito participantes indicam que possuem o domínio da música como conteúdo.

No que concerne à questão quatro, trinta e um participantes afirmaram que aprenderam em algumas ocasiões sobre o ensino da música em sua formação inicial ou continuada, ou seja, menos da metade dos professores, vinte e três participantes que não aprenderam o ensino da música, treze dos participantes tiveram contato com o ensino da música, e apenas duas pessoas tiveram acesso ao ensino da música em muitas ocasiões.

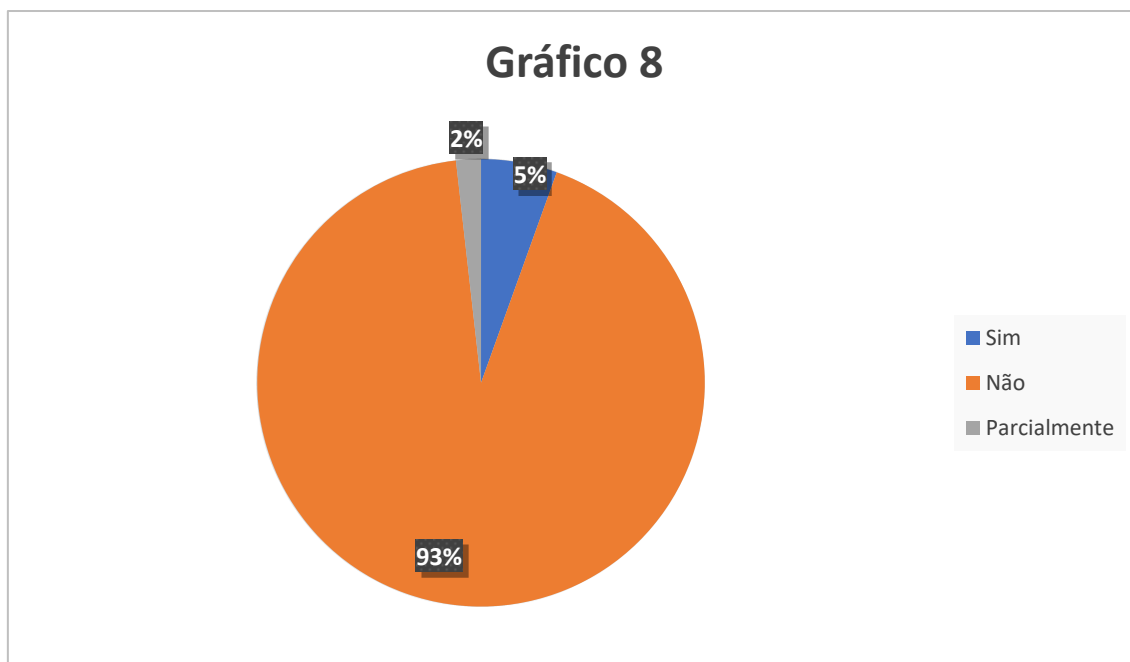
Analisando os dados dessas questões, nº.01 e nº.04, percebemos que os professores da educação infantil não possuem conhecimento científico sobre o conteúdo da música, isso se justifica, pois em sua grande maioria não tiveram acesso ao ensino musical em sua formação inicial ou continuada, lecionando o conteúdo de música por meio de seus conhecimentos empíricos.

Questão 07 - Se trabalhado, quem desenvolve esse conteúdo?



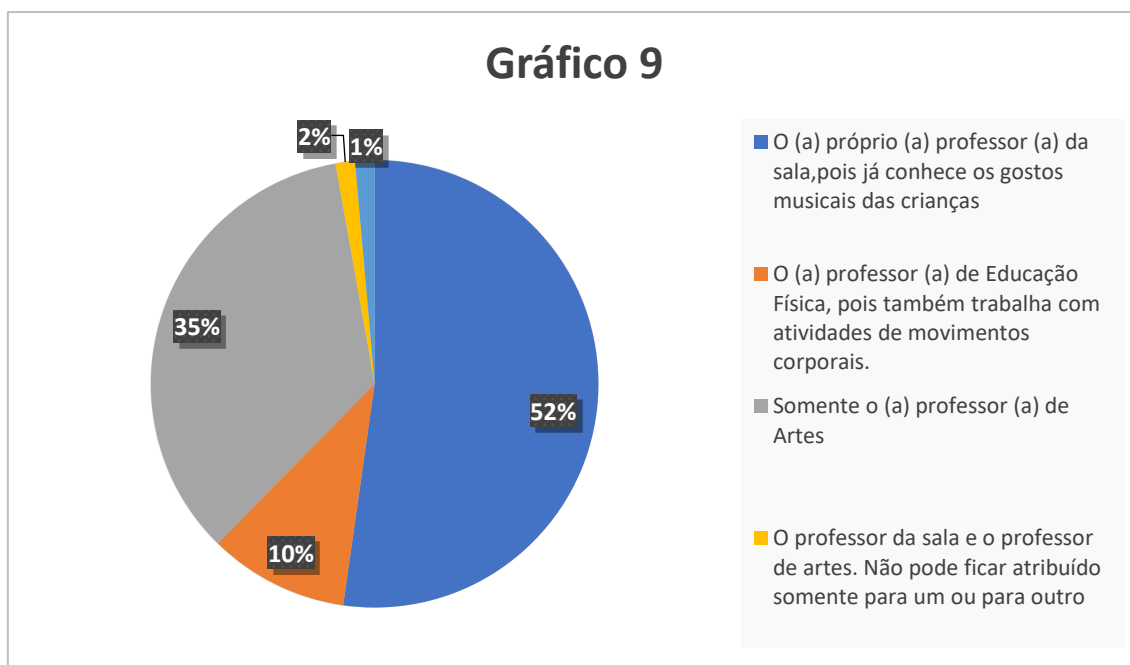
Fonte: Dados da pesquisa.

Questão 08 - Você considera que, após a implementação do professor especialista em Educação Física na Educação Infantil, o conteúdo da música ficou atribuído a esses profissionais?



Fonte: Dados da pesquisa.

Questão 09 - Qual é, na sua concepção, o profissional mais capacitado para realizar o ensino da música como conteúdo curricular?



Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão sete, os participantes deveriam responder qual profissional desenvolve o conteúdo de música, quando ele é ensinado. Quarenta e sete participantes afirmaram que são os próprios professores da educação infantil, visivelmente uma proporção maior do que os especialistas na área, embora eles tenham declarado na questão anterior que muitos pedagogos não tiveram acesso ao conteúdo de música em suas graduações. Dezessete participantes disseram que são os professores especialistas em Educação Física e apenas cinco participantes afirmaram que são os especialistas em Arte que deveriam ministrar esse conteúdo. Verifica-se na questão nove que trinta e seis participantes pensam que o profissional mais capacitado para realizar o ensino da música como conteúdo curricular é o próprio professor da sala de aula. Vinte e quatro participantes concordam que o especialista em Arte seria o mais capacitado, enquanto sete participantes indicam que é o professor de Educação Física e, por fim, uma pessoa conclui que sejam todos os envolvidos na educação e um dos sujeitos indica que o ensino deve ser oferecido por uma parceria entre o professor da sala e o professor de Arte. Logo, reforça-se a assertiva da questão anterior: de que ainda está internalizado nos profissionais da educação infantil, não especialistas, a responsabilidade do ensino da música para crianças de pré-escola,

justamente pelo desconhecimento acerca do objetivo e função do ensino de música para a educação infantil.

Assim, ao considerar as informações advindas dos professores participantes, fica evidente que, de acordo com essas questões, nº. 07 e nº. 09, não há um profissional especialista no campo da música inserido na Educação Infantil e apesar de haver professores especialistas em Educação Física, e embora não estejam inseridos no componente de Arte, eles podem trabalhar em sua proposta curricular ritmos e movimentos, desenvolvimento social e afetivo, propostas didáticas utilizadas igualmente no ensino da música, a maioria dos professores da pré-escola já tomaram como responsabilidade, a atribuição de ministrarem as aulas de música, isso manifesto na questão nº.08, que em descrição das respostas, cinquenta participantes afirmaram que a música não foi especificamente atribuída ao profissional de Educação Física, coincidindo com a maioria das respostas à questão anterior que indica que são os próprios professores pedagogos, professores pré-escolares que desenvolvem esse conteúdo. Dezesesseis participantes responderam que a atribuição mencionada foi parcialmente feita aos professores de Educação Física e apenas três participantes afirmaram que a atribuição é totalmente feita por esses profissionais. Essas informações sugerem uma diversidade de opiniões sobre a responsabilidade dos professores de Educação Física em relação ao ensino da música. Talvez, por ainda não existir uma especificidade em relação ao ensino da música na pré-escola do município, a responsabilidade de ministrar esse conteúdo, está ainda bem devotado os costumes da ação pedagógica dos professores de educação infantil.

Romanelli (2014) diz que a música deve estar reconhecida como forma de aprendizado e fazendo parte do cotidiano das crianças, e essa ação é notória ao analisar as devolutivas do questionário, pois há um desenvolvimento musical com as crianças, porém, na função contextualista de ensino, que, conforme Penna (2006), corresponde a utilizar a música como meio para atingir objetivos não associados diretamente ao ensino dela.

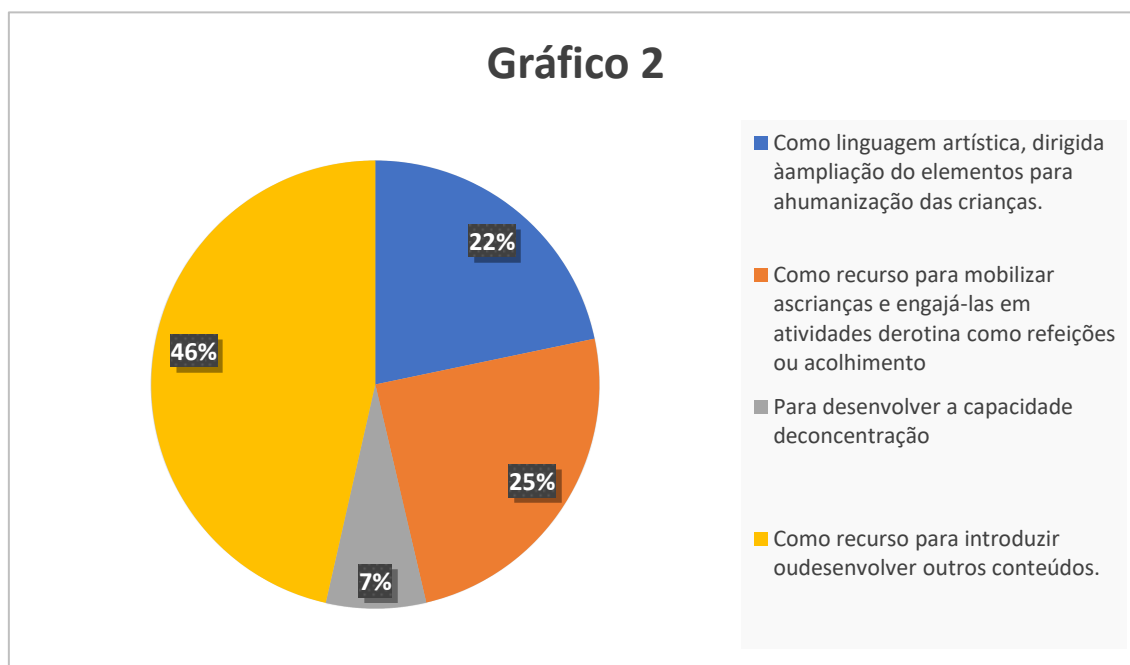
Contudo, há um objetivo sendo consolidado, mesmo que não diretamente aos conteúdos da música propriamente. Nesse sentido, podemos afirmar que apesar desse limite, algo está sendo acrescentado ao desenvolvimento das crianças, mediado ainda que de forma parcial pelos professores. Essa análise se sustenta na afirmação de Vygotsky (1984) de que o homem é um ser social e que não se constitui como um ser sozinho, e que o

processo de desenvolvimento da criança ocorre a partir da interação com o meio sociocultural, no qual ela se insere. Essa afirmação alinha-se ao que nos indica Saviani (2013 p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Os gráficos abaixo revelam os dados referentes a categoria dois, essa categoria reúne as respostas dadas às questões que indicam as considerações referentes ao ensino da música e currículo.

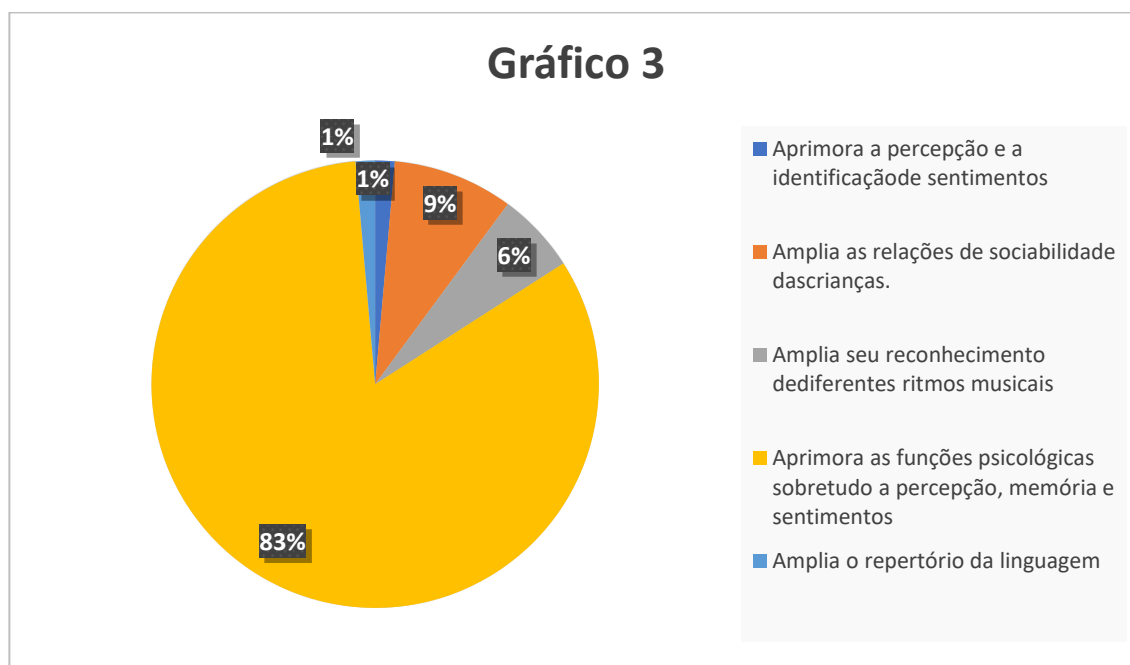
4.2 Para que, como e onde se ensina música.

Questão 02 - Como a música é incorporada nas atividades de ensino?



Fonte: Dados da pesquisa.

Questão 03 – Na sua opinião, o que o ensino da música como conteúdo curricular, favorece no desenvolvimento das crianças?

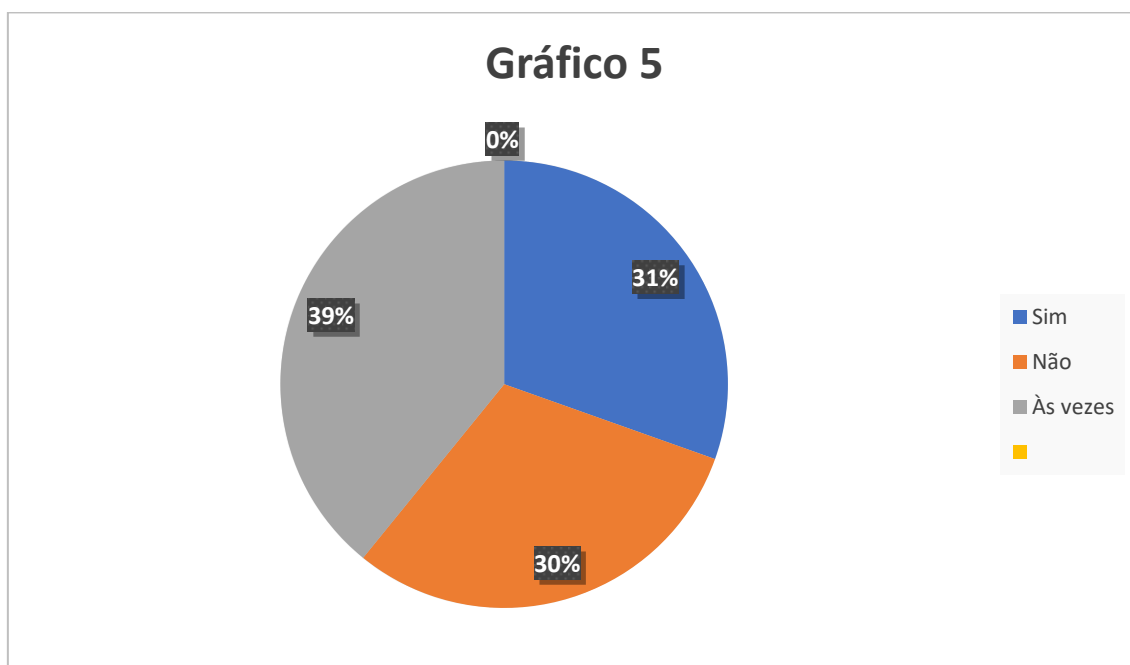


Fonte: Dados da pesquisa

Na questão dois, trinta e dois participantes afirmaram que a música é usada para introduzir ou desenvolver outros conteúdos, dezessete participantes afirmaram que a música é utilizada como recurso para mobilizar as crianças em outras atividades de rotina, quinze participantes responderam que a música é utilizada como linguagem artística e dirigida para a humanização das crianças, cinco participantes responderam que a música é usada para desenvolver a capacidade de concentração das crianças. Observa-se que a música é utilizada majoritariamente para outros fins, com o objetivo de introduzir outros conteúdos, e não o seu ensino em si, ou seja, respostas indicam que a música é incorporada nas atividades de ensino como recurso para a introdução de outras atividades. Logo, a música é materializada de forma contextualizada. Apresentar um repertório diferente para as crianças, é um desafio grande, ainda mais quando não se possui do conhecimento científico de tal fenômeno. Para dispor desse aperfeiçoamento, é necessário que o professor amplie o seu próprio acervo musical. Assim, como as crianças, os adultos também se transformam por meio da dialética. O homem está em constante movimento, e conforme sua necessidade, transforma o mundo. É por meio das trocas de saberes que há o desenvolvimento da aprendizagem. Robaina (2017) já diz que somente o método dialético consegue dominar o pensamento e levá-lo a reter o conhecimento. Saviani (2013) aponta que, “O saber socializado e sistematizado é construído historicamente pelos homens”, sendo esse processo constituído pelo movimento dialético, no qual o conhecimento passa do senso comum para o conhecimento científico.

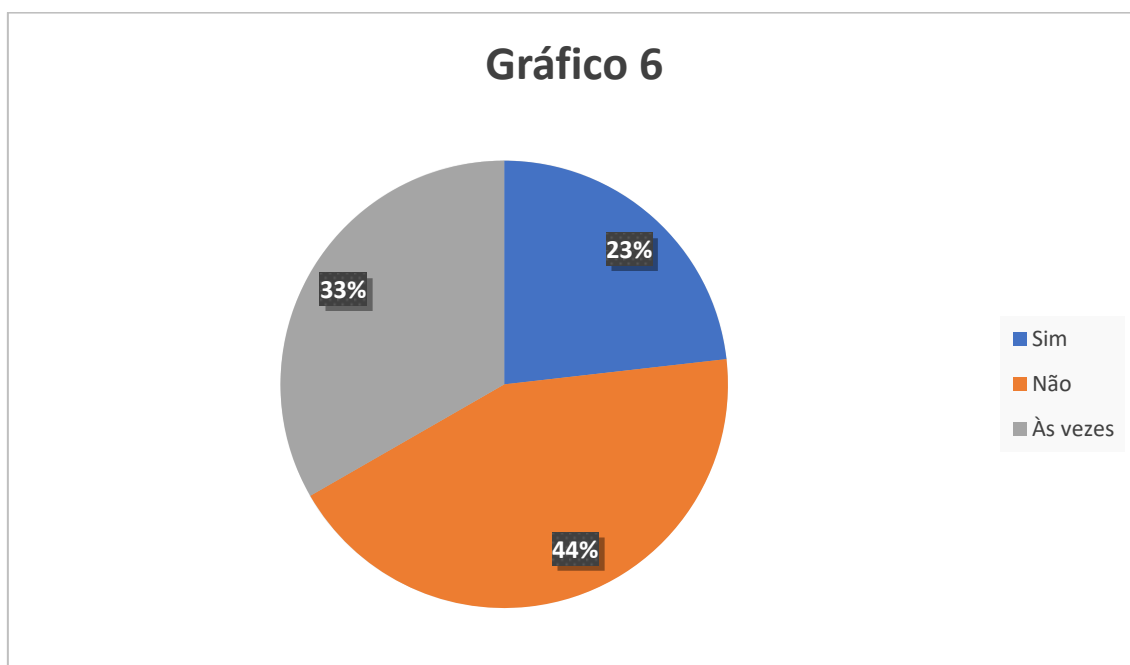
Em relação à terceira questão, somente um participante respondeu que a música aprimora a percepção e a identificação de sentimentos e somente um participante disse que ela amplia o repertório e a linguagem, seis participantes afirmaram que a música amplia a relação de sociabilidade das crianças, quatro participantes acreditam que ela amplia o reconhecimento de diferentes ritmos musicais e apesar de na questão anterior a música ser utilizada com vários viés pedagógico, fica evidente que cinquenta e sete dos participantes, mais da metade, entendem que o ensino da música como conteúdo curricular aprimora as funções psicológicas, sobretudo a percepção, memória e sentimentos, ou seja, independente de terem o conhecimento científico ou não, os professores reconhecem os benefícios que a música proporciona para as crianças, de modo geral, enquanto conteúdo, ela pode ser utilizada em várias esferas, mas como o produto final atingindo a melhora das funções psíquicas superiores das crianças, pautado na relação do indivíduo com o meio em que ele está inserido, pois existe mediações entre adultos/criança e criança/criança. Tal compreensão, expressada pelos professores pré-escolares alinham-se à perspectiva de desenvolvimento de Vygotsky (1995) que indica que o desenvolvimento cognitivo das crianças não ocorre apenas através de processos biológicos, mas é profundamente influenciado pelo ambiente social e cultural em que estão inseridas e isso está intimamente associado à qualidade das mediações que se realiza nos processos de ensino.

Questão 05 - Em sua unidade escolar trabalha-se a música como conteúdo curricular de Artes?



Fonte: Dados da pesquisa

Questão 06 - Em sua unidade escolar trabalha-se a música como conteúdo curricular da Educação Física?



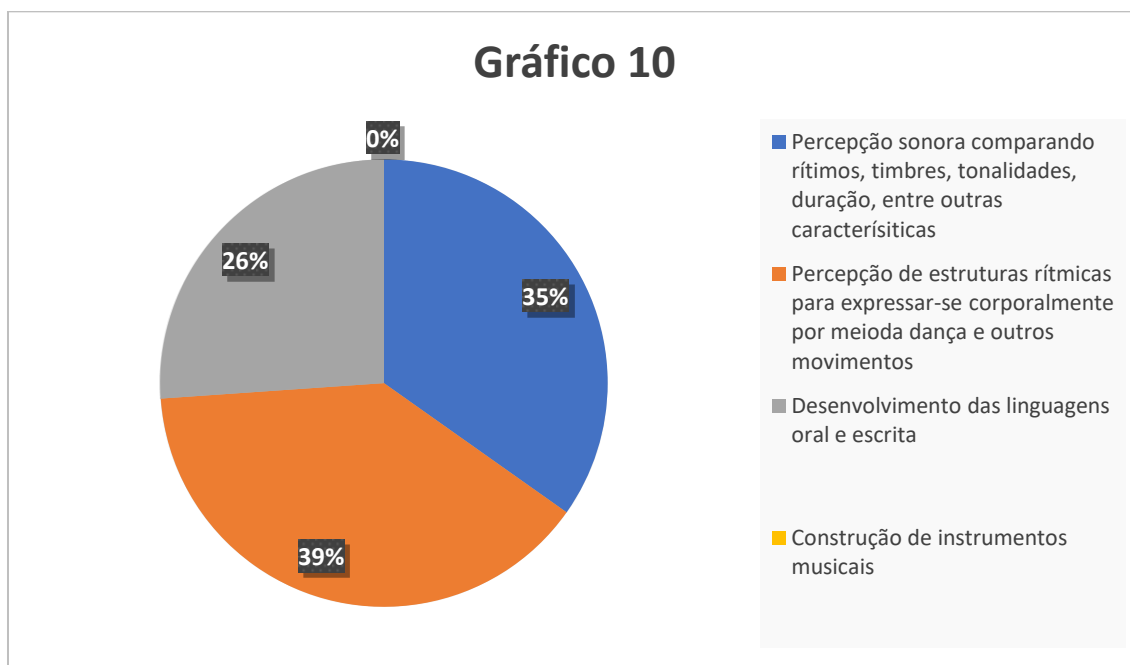
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a questão cinco, vinte e sete participantes responderam que às vezes a música é trabalhada como componente curricular de Artes, vinte e um participantes afirmaram positivamente que a música é trabalhada como conteúdo curricular de Artes,

e com o igual número de participantes, disseram que a música não é trabalhada como conteúdo curricular de Artes. É importante dizer que na etapa da Educação Infantil em Araraquara, não há no currículo o componente curricular da música especificamente. Isso pode justificar o fato de as professoras (es) trabalharem de forma diversificada. Há alguns que ensinam música como uma linguagem da Arte, enquanto outros ou não o fazem ou fazem circunstancialmente. Logo, as (os) professoras (es) não seguem uma proposta pedagógica única porque de fato, não há uma diretriz curricular unificada que trate dos conteúdos curriculares a serem ensinados.

Na questão seis, trinta participantes responderam que a música não é trabalhada juntamente com a Educação Física, vinte e três participantes afirmaram que às vezes, e dezesseis participantes responderam que não. Dessa forma, torna-se mais evidente a afirmativa da questão anterior de que não há uma diretriz para o ensino da música na educação infantil de Araraquara-SP. Assim, em análise à essas duas questões, verifica-se que a maioria dos professores indicam que trabalham raramente com a música como componente curricular de Artes e como conteúdo curricular de Educação Física e que não há inserção nas práticas desses especialistas.

Questão 10 - No seu entendimento, quais os conteúdos da música devem ser trabalhados com as crianças pré-escolares?



Fonte: Dados da pesquisa.

Houve uma aproximação entre as respostas de percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança e outros movimentos, totalizando em vinte e sete participantes que concordaram com a alternativa e vinte e quatro participantes que acreditam que a música deve ser trabalhada como percepção sonora comparando ritmos, timbres, tonalidades, duração entre outras características. Hipoteticamente, há um consenso entre os participantes de que ambas as abordagens são importantes e complementares para a compreensão da expressão da música através da dança e outros movimentos corporais. Isso pode ter implicações interessantes para o ensino e a prática de dança e música, destacando a importância de integrar ambas as perspectivas para uma compreensão mais completa e rica da experiência musical. Dezoito participantes, entendem que a música deve ser trabalhada de forma que desenvolva as linguagens oral e escrita. Não houve resposta sobre pensamento de que a construção de instrumentos musicais pode ser um conteúdo a ser trabalhado no ensino da música.

Contudo, a música também desenvolve sentimentos, emoções e relações humanas e por isso, constitui-se numa forma de mediação valiosa para as aprendizagens que levam ao desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade dos alunos. Os dados mostram, portanto, uma contradição, pois embora os professores pré-escolares indiquem uma compreensão a respeito da relevância da música como forma de mediação para o desenvolvimento humano, ela não é sistematicamente ensinada às crianças, seja como componente artístico ou articulada ao ensino dos conteúdos de Educação Física.

Saviani (2013) indica duas tarefas a serem realizadas: a identificação de quais os conteúdos do patrimônio histórico-cultural humano devem ser apropriados pelas pessoas, para que se dê a sua humanização e a descoberta das formas mais adequadas para que se efetive a transmissão e assimilação desses conteúdos, ou seja, o que ensinar e como ensinar os conteúdos de ensino nos campos dos currículos escolares. O autor salienta que “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (SAVIANI, 2013, p.52). Portanto, o currículo representa um esforço de identificação desses conteúdos e devem ser apropriados pelas pessoas para que se efetive sua humanização ao longo do processo de escolarização. (PASQUALINI, 2019, p.05).

Embora sua linguagem seja diversificada, existem muitas possibilidades de buscar os subsídios da música no desenvolvimento da criança. Silva (2010), reforça esse

desenvolvimento quando diz que a música faz manifestar diversas emoções e, dessa forma, tem o papel fundamental no processo de socialização.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção apresento as considerações finais da pesquisa retomando seus objetivos. Buscamos compreender se a música é ensinada às crianças pré-escolares como conteúdo curricular, partindo do pressuposto expressado pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica de que ela é uma forma de mediação relevante para o processo de humanização das crianças. Para tanto levantamos as concepções dos professores pré-escolares quanto a quem ensina ou deveria ensinar música, como componente curricular de qual área e como esse conteúdo deveria ser ensinado. Sinteticamente podemos afirmar que a maioria dos professores não parece ter conhecimento científico sólido sobre o ensino da música e que esse conteúdo é muitas vezes incorporado nas atividades de ensino como um recurso para introduzir outras disciplinas, ou como estratégias para atingir outras finalidades, refletindo uma abordagem contextualizada. Tal realidade deve ser compreendida no âmbito da contradição que os dados revelam, ou seja, há um antagonismo entre a compreensão dos benefícios da música e sua implementação prática no currículo. Contradição entre a compreensão da importância da música e a falta de sua inserção sistemática nas práticas educacionais, seja como componente artístico ou articulado ao ensino de Educação Física.

Nossa hipótese a ser investigada em uma nova pesquisa é que tal contradição ocorre porque os professores pré-escolares não têm o ensino da música como componente teórico-prático em sua formação inicial ou continuada. Embora a questão da formação seja tema de uma das questões apresentadas aos professores, compreendemos que os dados revelados por ela são insuficientes para indicá-la como causa única ou predominante que justifica a ausência do ensino da música às crianças pré-escolares.

É importante lembrar que essa contradição se estabelece no contexto atual da rede municipal de Araraquara que não tem oficialmente um currículo para a Educação Infantil e isso gera alternância de diretrizes que orientam os professores a respeito do que ensinar e como. Por outro lado, não estamos afirmando que a existência do currículo asseguraria o ensino da música de acordo com uma abordagem essencialista. Por outro lado, é preciso também afirmar que estamos de acordo de que a música possa ser utilizada como recurso ou outra finalidade, ou seja, numa abordagem contextualista. O que estamos reafirmando é o seu valor no processo de formação social e humanização das crianças e por isso, sua inclusão como componente curricular é fundamental, bem como a necessidade de que os

professores recebam formação que os habilite ao ensino da música, considerando certos conteúdos essenciais como, ritmo, som, melodias, timbres, identificação de percepções emotivas causadas pela música, diversidade cultural de produção da música história de criação e desenvolvimento dos instrumentos musicais, entre outros. Para Saviani (2013, p.13), a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Em suma, deve se ensinar tais conteúdos de forma intencional de transmissão e apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e o meio mais adequado para atingir esse objetivo é planejar conteúdos, espaço, tempo e procedimentos, de modo que cada ser humano, desde a infância, se aproprie da humanidade produzida historicamente.

Um currículo que expresse os conteúdos essenciais e seja de fato materializado nas práticas educativas é decisivo para a maximização do desenvolvimento psíquico das crianças. Por isso, compreender os parâmetros de seleção de conteúdo no trabalho educativo que atende ao desenvolvimento psíquico infantil é essencial para promover uma educação de qualidade, pois a ineficácia ou ausência de critérios educativos, criam limitações para que se cumpra a tarefa prioritária da educação escolar que é assegurar a humanização das crianças e seu processo de emancipação das formas de opressão e alienação características do modelo de sociedade capitalista de produção.

Contudo, a educação infantil do Município de Araraquara-SP, está em constante evolução e descontinuidade de políticas e ações que possa consolidar uma proposta curricular que expresse suas peculiaridades. A criação do Programa Cresça e Apareça, realizado pelas pesquisadoras Professora Dra. Eliza Maria Barbosa e Professora Ma. Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta (2018), é uma dessas ações da rede, que por meio de o formação continuada de educadores e professores, tem por objetivo e sob os preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, repensar os conteúdos necessários à humanização das crianças, incorporá-los às práticas dos educadores e professores, em substituição à tendência nelas evidenciada, em sublimar o ensino de conceitos e desenvolvimento de novas habilidades exigidas para consolidar nas crianças, sua condição de sujeitos sócio-históricos

Esperamos que esse trabalho contribua positivamente para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, que seja uma fonte valiosa para educadores e profissionais interessados no desenvolvimento e humanização das crianças, por meio do

ensinamento da música. Ao disponibilizar esse trabalho como uma fonte valiosa para educadores e profissionais interessados no desenvolvimento e humanização das crianças, contribuiremos para a disseminação de práticas educacionais que reconhecem a importância da música como ferramenta de aprendizado e enriquecimento cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. M.C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERRREIRA S. (Org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2009, p. 11-38.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (Org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARBOSA, M. F. S. Música na Educação Infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas. **Caderno de Formação: didática dos conteúdos - formação de professores/ Educação Infantil: princípios e fundamentos**. 1a.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 03, p. 97-108.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.
- BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.43-82. (Música, v.3)
- BRESCIA, V. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHAVES, M. M. **Concepção de currículo na educação infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Profissionais na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.
- COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico-dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, Caetité, v.4, p.1-24, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448>. Acesso em: 16 abr. 2023.
- COUTINHO, Â. S; ROCHA, E. A. C. Bases Curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. **Revista Criança**, N°43, p.10-11, Ago. de 2007.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.24, n.1, p.19-29, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FERREIRA, F. A relação entre sujeito e objeto na obra de Karl Marx. **Revista Fim do Mundo**, Marília, n.8, p.161-179, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2022.v3n8.p161-179>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/12850>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FRANCO, P. M. Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, n.16, p.37-48, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7315>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. Cap. 3, 67-80.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação Musical na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky**. 2017, 277p. - Tese de Doutorado – Universidade de Brasília – DF.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

IVIC, I.; COELHO, E. P. (Orgs.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 16.ed. São Paulo: Scipione, 1990.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-126.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. Os conteúdos em educação infantil. **Revista Criança**, nº.43, p.12-13, ago. de 2007.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, n.10, p.43-51, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Primeiros Passos, 23).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G, PALHARES, M. S. (orgs). **Educação Infantil Pós - LDB: Rumos e Desafios**. Campinas SP: Autores Associados - FE/Unicamp SP: Editora da UFSCar, Florianópolis SC: Editora da UFSC, 2003.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ed. Editora: Atlas, São Paulo – SP, 2003.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013.

LIMA, A. R. B. **Metodologia da Educação Musical: Fazendo da Docência uma Arte**. UNISAL. Americana - SP, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Farias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além domulticulturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) –Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, J., & Anjos, R. E. dos. O Papel Do Currículo Escolar No Desenvolvimento Humano: Contribuições Da Pedagogia Histórico- Crítica E Da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 118–129, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p.13-34.

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Vol. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Bertrand Brasil/DIFEL, 1987. Livro I.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p.23-27. (Os economistas).

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. da S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v.23, n.3, p.477-485, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

NASCIMENTO, I. V do; MORAES, L. C. S. de; BONFIM, M. N. B. **Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. São Luís - MA, Edufma, 2010.

OLIVEIRA, A. M. S.; THOMAZ JÚNIOR, Antônio. A Relação Homem/Natureza no Modo de Produção Capitalista. **Revista Pegada Eletrônica (Online)**. Presidente Prudente, v. 3, n.especial, p. 123-130, 2002.

PALES, I. M. C.; SOUZA, S. S. de O. A música, o desenvolvimento infantil e a teoria de Vygotsky. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2., 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: Seminário Gepráxis, 2017. v.6, n.6, p. 1754- 1768. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7324>. Acesso 14 abr. 2023.

PASQUALINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.41-68. Disponível em: [https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO %20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf). Acesso em: 16 abr. 2023.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

PENNA, M. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PENNA, M. L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.1, n.1, 17-24, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a04.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.1, n.1, p.83-94, ago. 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lan=pt>.

Acesso em: 16 abr. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIPPER, A. V. O Ambiente Logo como instrumento de mediação de processos de construção cognitiva no contexto da pré-escola. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 2., 1994, Lisboa. **Anais [...]** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/1994/II_124_137.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

RIPPER, A. V. Significação e mediação por signo e instrumento. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.1, n.1, p. 25-30, abr. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2023.

ROBAINA, R. **Hegelianismo – a expressão filosófica da Revolução Francesa de 1789**. [S.l.], 27 ago. 2017. Disponível em: <https://robertorobaina.com.br/hegelianismo-a-expressao-filosofica-da-revolucao-francesa-de-1789/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ROBAINA, R. Marx e Hegel: ruptura e continuidade no método dialético. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 9, n.18, p.86-101, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30611/2020n18id61183>. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/61183>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ROMANELLI, G. G. B. Antes De Falar As Crianças Cantam! Considerações Sobre O Ensino De Música Na Educação Infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 61-71, Setembro/Dezembro 2014.

ROMERO, P. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n.8, p.1-3, 2015. Disponível em: educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo. Acesso em: 16 abr. 2023.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, M. A dos; ASBAHR, F. da S. F. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.1-23, 2020. Disponível em: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SANTOS, P. R. F. dos. Hegel e a dialética como movimento necessário no interior da arte. **Contradictio**, Curitiba, v.3, n.1, p.88-100, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/contra.v3i1.22815>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/contradictio/article/view/22815>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In: GALVÃO, A. C. (Org.). Infância e pedagogia histórico-crítica*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 245-277.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs). Teoria histórico cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.77-101. E-book. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p77-101>. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/88. Acesso em: 16 abr. 2023.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 7.*, 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Cemarx, 2012. v.1, n.1, p. 1-15. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerva%20Saviani.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SILVA, D. M. V. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva Vigotskiana. **Revista Educação Pública**, v. 17, p. 1-10, 2017.

SILVA, D. G. da. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura**. 2010. 42f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20DENISE%20GOMES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, D. M. V. da. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v.17, n.8, p.1-4, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, E.V.O; TRINDADE, M.C.L.S. Caminhos Teóricos para uma pedagogia da infância: um estudo das bases epistemológicas. **Artigo científico apresentado ao colegiado do curso de pedagogia do centro de educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Matriz de Camaragibe- AL, 2020.

SOUZA, C. E. de. **Mitos e possibilidades do ensino da música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural.** Tese de doutorado. São Carlos SP; UFSCar, 2016.

SOUZA, C. E. de. **A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança:** atividade docente de musicalização na Educação Infantil. São Carlos – SP, UFSCar, 2012.

SOUZA JUNIOR, F. de A.; FERNANDES, L. M. E. A importância da utilização da música na escola. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 6, 14 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/a-importancia-da-utilizacao-da-musica-na-escola>.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e filosofia** (UFU impresso), v. 31, p. 01 – 19, 2017.

SKALSKI, T. R. **A importância da música nos anos iniciais.** 2010. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39545/000825075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SCHROEDER, S. C. N.; ANDRADE, E. N. Fe. O estágio em educação infantil como espaço de formação estética. In: _____. PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ARAUJO, Elaine Sampaio (orgs.) **O estágio e a produção de conhecimento docente.** São Carlos SP: Pedro & João Editores, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Apêndices.

TCLE – Termo de Compromisso Livre Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *O Ensino da Música como Componente Curricular na Pré-escola*, sob responsabilidade de Patricia Aparecida Santos de Oliveira, Professora Dra. Eliza Maria Barbosa, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara – SP (UNESP). Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FClar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo investigar a inserção da música como meio (recurso e/ou estratégia) ou fim (componente curricular de Arte e/ou Educação Física) na organização do ensino pré-escolar. Identificar as concepções dos professores pré-escolares da rede municipal de Araraquara quanto ao uso da música seja como recurso e/ou estratégia ou como componente curricular. Levantar hipóteses de novas e/ou remodeladas propostas de ensino da música na educação infantil, pensado nos processos de ensino-aprendizagem.

Para a técnica de coleta de dados foi produzido um questionário via *google forms*, com 10 questões que visaram conhecer os conceitos e uso da música, pelas professoras de 4ª e 5ª etapas e como isso se materializa em suas práticas.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são a não aceitação ou haver poucas pessoas dispostas em aderirem a responder ao questionário, assim, desta forma, tornando a dissertação com poucos recursos válidos. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências, sua participação é de forma voluntária, resguardando o sigilo de suas identidades, com armazenamento pessoal do pesquisador em HD e orientador durante ou ao término da pesquisa.

Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, contudo a sua participação poderá lhe proporcionar como benefício a oportunidade de contribuir para a produção de conhecimento acadêmico ao compartilhar suas experiências, opiniões e perspectivas sobre o tema em estudo e criar

um senso de pertencimento à comunidade acadêmica, se tornando parte do processo de geração deste conhecimento.

Não haverá contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Araraquara, 01 de agosto de 2023.

Pesquisador Responsável¹ Nome: Patricia Aparecida Santos de Oliveira

Endereço: Rua: Aginaldo Melo Nunes, 555 – Jd. Embaré – São Carlos - SP

Tel: (16) 98837 9284

E-mail: pa.oliveira@unesp.br

_____ (assinatura)

Orientador: Professora Dra. Eliza Maria Barbosa

Endereço: Rua Professor Antônio Palocci, nº 700. Jardim Ouro Branco – Ribeirão Preto - SP

Tel: (16) 99224 8850

E-mail: eliza.barbosa@unesp.br

¹ O (s) pesquisadores (s) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Questionário

01. Qual o seu conhecimento sobre a música como componente curricular?

- Não conheço nada sobre o conteúdo.
- Somente conhecimentos do senso-comum.
- Domino bem esse conteúdo.

02. Como a música é incorporada às atividades de ensino?

- Como linguagem artística, dirigida à ampliação dos elementos para a humanização das crianças.
- Como recurso para mobilizar as crianças e engajá-las em atividades de rotina como refeições ou acolhimento.
- Para desenvolver a capacidade de concentração.
- Como recurso para introduzir ou desenvolver outros conteúdos.

03. Na sua opinião, o que o ensino da música como componente curricular, favorece no desenvolvimento das crianças?

- Aprimora a percepção e a identificação de sentimentos.
- Amplia as relações de sociabilidade das crianças.
- Amplia seu reconhecimento de diferentes ritmos musicais.
- Aprimora a capacidade das crianças de controlarem seus próprios comportamentos.
- Aprimora as funções psicológicas sobretudo a percepção, memória e sentimentos.

04. Você aprendeu algo sobre o ensino da música como componente curricular em sua formação inicial ou continuada?

- Sim.
- Não.
- Em algumas ocasiões.
- Em muitas ocasiões.

05. Em sua unidade escolar trabalha-se a música como componente curricular de Artes?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

06. Em sua unidade escolar trabalha-se a música como componente curricular da Educação Física?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

07. Se trabalhado, quem desenvolve esse conteúdo?

- Professor (a) Educação Infantil.
- Professor (a) de Educação Física.
- Professor especialista.

08. Você considera que, após a implementação do professor especialista em Educação Física na Educação Infantil, o conteúdo da música ficou atribuído a esses profissionais?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.

09. Qual é, na sua concepção, o profissional mais capacitado para realizar o ensino da música como componente curricular?

- O (a) próprio (a) professor (a) da sala, pois já conhece os gostos musicais das crianças.
- O (a) professor (a) de Educação Física, pois também trabalha com atividades de movimentos corporais.
- Somente o (a) professor (a) de Artes.

10. No seu entendimento, quais os conteúdos da música devem ser trabalhados com as crianças pré-escolares?

- Percepção sonora comparando ritmos, timbres, tonalidades, duração entre outras características.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança e outro movimento.
- Desenvolvimento das linguagens oral e escrita.
- Construção de instrumentos musicais.