

DIRETRIZES E PARÂMETROS DA DIMENSÃO PSICOMOTORA NO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SIMONE PROTI FERREIRA

Pedagogia - UNISA - 2012. Pós graduação em Educação Infantil - Campo Salles - 2018. Licenciatura Música - Faculdade Mozarteum - 2017. Licenciatura em Artes Visuais - Faculdade Mundial / Campos Salles - 2018.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre a interligação entre Psicomotricidade e Música na Educação Infantil. A escolha do tema justifica-se pela crença pessoal da pesquisadora na importância do ensino de música. O trabalho norteou-se pelo questionamento sobre a interligação entre Psicomotricidade e Música na Educação Infantil. O principal objetivo da pesquisa consistiu em refletir sobre essa interligação como ferramenta para o efetivo aprendizado da Música. Adicionalmente, a autora se propôs a conceituar infância, apresentar a evolução histórica do conceito de Psicomotricidade, mostrar a presença da educação musical na Educação Infantil brasileira e analisar os parâmetros e referenciais curriculares no ensino de Música na Educação Infantil. A pesquisa classifica-se como exploratória, bibliográfica e documental. Estrutura-se em três capítulos. A revisão bibliográfica permitiu comprovar o papel da Psicomotricidade como ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. A análise dos parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira referentes ao ensino de Música na Educação Infantil deixou clara a interligação da Psicomotricidade com o ensino de música.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicomotricidade; Música; Parâmetros Curriculares.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a importância do ensino de música pressupõe o reconhecimento da música em si mesma. Por sua vez, o ensino de música na Educação infantil põe em destaque o próprio conceito de infância.

Cada época e cada cultura têm uma visão da infância. A que predominou até a idade moderna foi a da criança como ser inocente, inacabado, incompleto, um ser em miniatura.

No início do século XX, psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como uma criatura especial com especificidades, características e necessidades próprias.

Seja qual for a concepção de infância, é fato que o contato musical inicia no útero materno e se estende por toda a vida, por meio da apropriação de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Do ponto de vista educacional, a música integra as linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de Arte. A partir de

2008, com a Lei Federal nº 11.769, torna-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, desse componente curricular.

Paralelamente, a Psicomotricidade procura aprofundar a interação de dois componentes importantes do comportamento humano. O primeiro deles é constituído pela motricidade, sistema dinâmico que subentende a organização de um equipamento neurobiológico, sujeito ao desenvolvimento e à maturação. O segundo componente é o psiquismo, entendido como funcionamento de uma atividade mental, abrangendo dimensões sócio-afetivas e cognitivas.

Nesse contexto, a escolha do tema justifica-se pelo interesse da pesquisadora em relação à utilização dos elementos psicomotores como ferramenta pedagógica e por sua crença pessoal na importância dessa prática educativa para o ensino de música.

Esta pesquisa norteou-se pela seguinte questão: Qual a interligação entre Psicomotricidade e Música nos territórios da Educação Infantil?

Para responder a essa pergunta, foram propostos objetivos, sendo o principal refletir sobre essa interligação no âmbito dos parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira referentes ao ensino de música na Educação Infantil.

Para subsidiar esse objetivo maior, a autora se propôs igualmente a: a) conceituar infância; b) apresentar a evolução histórica do conceito de Psicomotricidade; c) mostrar a presença da educação musical na Educação Infantil brasileira e d) analisar os parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira no que tange ao ensino de Música na Educação Infantil.

Do ponto de vista dos objetivos, utilizou-se pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2002), visa proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a coleta de informações foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, constituído

principalmente de livros, artigos de periódicos, monografias e dissertações disponíveis em meio impresso ou eletrônico.

A escolha da pesquisa bibliográfica como suporte ao estudo exploratório se deve, na visão de Gil (2002, p. 45), às vantagens que esse tipo de pesquisa traz ao investigador. A principal delas é permitir “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

À pesquisa bibliográfica aliou-se a pesquisa documental por meio da análise de Parâmetros e Referenciais Curriculares concernentes ao ensino de música na Educação Infantil brasileira.

O relatório de pesquisa estrutura-se em quatro partes, sendo a primeira representada por esta introdução.

O primeiro capítulo trata da relação entre criança e música, abrangendo o conceito de infância ao longo do tempo, as habilidades musicais na infância e o significado da música no desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo trata da Psicomotricidade, aí inseridos os elementos básicos, a evolução histórica do conceito e sua inserção na aprendizagem infantil.

Já o terceiro capítulo enfatiza as diretrizes e os parâmetros da dimensão psicomotora no ensino de música na Educação Infantil. Completam o relatório as considerações finais e as referências bibliográficas.

MÚSICA E INFÂNCIA

A discussão sobre a importância do ensino de música na educação infantil pressupõe o conhecimento do conceito de infância ao longo do tempo.

Conceito de infância

A compreensão histórica do conceito de infância é o ponto de partida fundamental para a realização de um trabalho educacional infantil, com respeito a suas especificidades e garantia da sistematização do conhecimento científico.

As concepções da infância nem sempre consideram o contexto no qual surgem e se desenvolvem bem como os aspectos, econômico, histórico, cultural, político das relações sociais. A infância, como construção social, associa-se ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Nesse sentido, não há uma concepção natural e universal da infância.

De acordo com Áries (1981), no século XII a criança não era reconhecida por si

mesma, sendo representada como miniatura dos adultos. O conhecimento social e cultural, incluindo a aprendizagem de atividades produtivas, ocorria por meio da convivência e da oralidade, por meio das quais valores e saberes eram apreendidos.

A criança era vista como substituível, como ser produtivo dotado de uma função utilitária para a sociedade, haja vista que, a partir dos sete anos de idade, era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais, acompanhando-os em seus ofícios e cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade (ÁRIES, 1981).

No século XIII, cabia aos adultos desenvolver nas crianças o caráter e a razão. Pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta, em vez de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento.

Heywood (2004) informa que, nos séculos XV, XVI e XVII, foi possível reconhecer que as crianças precisavam de tratamento especial, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos.

Assim, na Idade Moderna a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. A nova percepção e organização social fizeram com que os laços entre adultos e crianças, pais e filhos, fossem fortalecidos. A partir daquele momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social dentro da coletividade, e a família passam a ter grande preocupação com sua saúde e sua educação, elementos imprescindíveis para a mudança de paradigma.

No século XVIII, observa-se a institucionalização da criança como responsabilidade da família, concebendo-se os filhos como frutos da possibilidade da ascensão social.

A educação das crianças passa a ser construída a partir desse contexto por meio do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear gerada dentro dos padrões do modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança.

Já nos séculos XIX e XX, surge “um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p.10).

O sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade (SARMENTO, 2004).

Kramer (2007, p. 14) sintetiza a evolução do conceito de infância ao afirmar que:

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariés publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a

história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões de infância são construídas social e historicamente.

A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e às mudanças econômicas e sociais, de acordo com Kramer (2007).

Os estudos contemporâneos, entre eles os realizados pela Sociologia da infância, consideram a participação coletiva das crianças na sociedade, da qual são sujeitos ativos. De acordo com Sarmiento (2004, p. 10) “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Na esteira desse posicionamento, Geertz (2001, p. 186) considera fundamental “ver e ouvir a criança [...] em qualquer estudo que realmente deseje estudar a infância”.

É necessário levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

No início do século XX, o conhecimento sobre a infância se restringiu mais ao sentido psicológico, deixando em segundo plano as outras áreas do conhecimento. No decorrer do século, outros campos do conhecimento começaram a conquistar espaço em relação aos estudos sobre a infância.

Boeno (2011) enfatiza que a infância é uma fase muito importante na vida do ser humano, responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao emocional. A criança se caracteriza através da brincadeira, do faz de conta e da imaginação que resumem a especificidade da infância.

O útero como primeira sala de concerto

Muszkat (2012, p.68) informa que os primeiros oito anos de vida constituem o período mais sensível para o desenvolvimento de habilidades musicais. Desse modo, a exposição precoce à música facilita a emergência de talentos ocultos, contribuindo “para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo”.

O autor aponta estudos mostrando que, já nos primeiros três meses, bebês apresentam várias competências musicais para reconhecer o contorno melódico, diferenciar consonâncias e dissonâncias e mudanças rítmicas (MUSZKAT, 2012).

Beyer (1988) demonstrou que, no primeiro ano de vida, a música influencia o

desenvolvimento futuro da criança, auxiliando o desenvolvimento das habilidades motora, oral, social, emocional, além de uma melhor percepção auditiva.

Wienberger (1999) verificou que as crianças possuem capacidades para perceber e responder às componentes básicas da música. O sistema nervoso e o cérebro começam a permitir a percepção, a memorização e o processamento da música muito antes do nascimento, ou seja, o útero será a primeira sala de concertos (grifo nosso).

Reafirmando esse conceito, Ilari (2002) considera que o primeiro contato do ser humano com a música acontece em sua vida intrauterina. Ouvindo o batimento cardíaco da mãe, mais compassado e mais lento que o seu, o feto entra em contato com o ritmo, um dos elementos fundamentais da música.

O desenvolvimento do ouvido humano inicia-se por volta do vigésimo segundo dia de gestação, mas somente a partir da trigésima segunda semana de gravidez o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero (ILARI, 2002).

Na verdade, o ambiente acústico uterino constitui um universo sonoro bastante rico e único, oferecendo ao bebê uma grande variedade de sons internos e externos. “muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem. Com apenas três dias de vida, reconhecem e preferem a voz materna à de outra mulher (ILARI, 2002).

Scherer (2010) acrescenta que o contato musical inicia no útero materno e se estende por toda a vida, por meio da apropriação de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Do ponto de vista neurológico, crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, de acordo com Muszkat (2012, p.68):

A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal.

Gainza (2002, p.10) enfatiza que “mãe e música confundem-se para a “criança, da mesma forma que se confundem mãe e alimento, mãe e carícia. A música é, para a criança pequena, todo o alimento e o carinho que nutrem, gratificam e contêm”.

Sousa (2004, p.119) defende que a educação musical “se inicie logo na primeira infância, criando-se um ambiente, em casa e com a família, em que se possa ouvir música, identificando e brincando com os sons (cantando e trauteando) do meio ambiente”.

Nogueira (2005) afirma que os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo. Mãe e bebê estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados. Os referenciais auditivos das crianças se ampliam por meio de outros tipos de brincadeiras musicais, mais dinâmicas e diversificadas.

Assim, a música dialoga com a constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos.

Habilidades musicais na infância

Jeandot (1997) descreve as habilidades que as crianças desenvolvem em relação à música nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, cada idade reserva um aspecto particular em relação à música:

FAIXA ETÁRIA	HABILIDADES MUSICAIS
2 anos	A criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc.
3 anos	A criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música.
4 anos	A criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira.
5 anos	A criança entoia mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraco).
6 anos	A criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma sequência rítmica.

Fonte: Adaptado de Jeandot (1997)

Todas essas características variam de criança para criança, e seu desenvolvimento pode ser acelerado através do trabalho de musicalização realizado na escola.

A música deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação global da criança influenciando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, sociabilidade e criatividade.

De acordo com Pacheco (2009), o desenvolvimento vocal das crianças pequenas, entre um e cinco anos, marca-se pelo aumento da interação com os sons da

cultura familiar.

Welch (2006 apud PACHECO, (2009),) afirma que essa interação forma um conjunto de comportamentos vocais, que inclui pequenas vocalizações livres, repetição de padrões rítmicos e melódicos em frases musicais curtas, interações vocais entre improvisações e elementos das canções da cultura na qual está inserido, entre outros.

No que se refere ao desenvolvimento do canto, Sloboda (2008) destaca quatro aspectos fundamentais:

- a) aquisição das canções: processo que parte da imitação das palavras das canções, passa à posterior imitação de fragmentos melódicos para finalmente levar a criança a executar canções inteiras;
- b) estruturação musical: processo por meio do qual o canto espontâneo infantil passa da exploração vocal improvisatória e não-estruturada à observação de características da estrutura musical das canções do meio em que a criança se encontra, até a gradual substituição desse processo de criação pela imitação exata dos materiais musicais de seu meio;
- c) organização musical: processo que leva ao aumento da capacidade de organização musical em relação à canção, principalmente no que diz respeito a regras tonais e métricas;
- d) desenvolvimento de habilidades métricas e harmônicas: processo correspondente à marcação da pulsação de canções com exatidão, ou percepção de grandes dissonâncias, habilidades que ocorrem geralmente quando a criança tem entre oito e dez anos de idade.

Depreende-se que, a partir dos quatros anos, ocorre uma ampliação do senso rítmico e da capacidade de bater o pulso, mesmo que não seja possível mantê-lo concomitantemente à música ouvida. Essas habilidades são aprimoradas conforme o aumento da coordenação e da maturação física e o desenvolvimento da percepção rítmica (PACHECO, 2009).

As crianças de cinco anos já são capazes de manter uma tonalidade do começo ao fim de uma canção, mesmo que nem todas as notas da melodia estejam corretas, capacidade ainda não verificada em crianças de quatro anos, uma vez que a tonalidade ainda não é estável na produção de crianças desta idade.

Welch (2006 apud PACHECO, 2009) ainda destaca que as crianças, a partir de quatro e cinco anos, são hábeis para expressar estados emocionais como alegria ou tristeza, nas canções que inventam.

Hargreaves e Zimmerman (2006) constataram evidências de uma sequência do

desenvolvimento dos conceitos rítmicos, que passa primeiramente pelo conceito de pulsação, para depois alcançar padrões rítmicos, chegando, por volta dos nove anos, ao conceito de compasso.

Significado da música no desenvolvimento infantil

Entre os educadores musicais, Dalcroze (*apud* LIMA e RUGER, 2007) defendia que a música é composta por sonoridade e movimento, sendo o próprio som uma forma de movimento. Os movimentos desempenham papel primordial na compreensão e domínio rítmico, assim, a música não se ouve apenas com o ouvido, mas com todo o corpo.

Lima e Ruger (2007) explicam que Dalcroze acredita que a constituição emocional de um indivíduo é adquirida por meio da vivência física. As emoções são expressas por meio dos movimentos corporais. Nessa visão, a iniciação musical deve ocorrer através da vivência musical dividida em três partes: a rítmica, o solfejo e a improvisação.

No que se refere ao ritmo, fundamenta-se:

[...] no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo; no solfejo [...] ele une as habilidades auditivas, visuais, vocais, cognitivas, rítmicas e corporais, trabalhando as relações e os elementos de forma prática, primeiramente na melodia, depois harmonicamente. [...] a improvisação utiliza todas as faculdades, explora o movimento corporal, a imaginação e a criatividade, a consciência de espaço e tempo, a flexibilidade e agilidade, a coordenação motora, a expressão corporal, a acuidade auditiva e escuta crítica, a concentração e a flexibilidade (LIMA; RUGER, 2007, p. 6).

Le Boulch (1990) já afirmava que, entre quatro e seis anos de idade, há uma harmonia entre o ritmo e o movimento, estabelecendo-se então a dominância lateral, ou seja, a simetria imaginária que divide o corpo em duas partes, denominadas de direita e esquerda, servindo de base a uma melhor organização do corpo no espaço.

De fato, a música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada. Ferreira e Rubio (2012, p.11) defendem que “a música e a expressão corporal são atividades permanentes na Educação Infantil, objetivando que através da música a criança integra experiências de vivência, percepção, equilíbrio, autoconhecimento, interagindo com o mundo”.

De acordo com Gainza (2002), cada elemento da música corresponde a um aspecto humano específico. Assim, o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade, enquanto a ordem ou a estrutura musical, seja na harmonia seja na forma musical, contribui para a afirmação ou para a restauração da ordem mental humana.

A música é uma ferramenta que traz benefícios para as crianças e, de maneira prazerosa e de aceitação infantil fácil, pode agregar novos conceitos para um desenvolvimento global e harmonioso. A identificação da criança com a música proporciona simultaneamente alegria e aprendizagem.

De acordo com Gomes (2008), a música é a arte dos sons capazes de estimular o desenvolvimento infantil, interferindo na percepção auditiva, no movimento do corpo, na fala e no pensamento lógico e estético.

A autora defende que:

A música toca o nosso corpo por meio da audição. A audição é o sentido que capta os sons exteriores que serão interpretados pelo cérebro. A resposta que o cérebro dá ao som percebido provoca uma reação corporal. Esta reação, consciente ou não, reflete o sentido (significado) que foi dado pelo cérebro ao som percebido. Este sentido varia de acordo com as experiências vividas pelo sujeito (GOMES, 2008, p. 14).

No que se refere à percepção auditiva, o trabalho com a audição acompanha a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. Guiadas pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica, as crianças podem perceber, sentir e ouvir.

Gainza (2002, p. 117) corrobora a importância da audição quando afirma:

A participação do ouvido constitui a base da compreensão mental. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece. [...] Mesmo que não tenha frequentado um estabelecimento para realizar um trabalho de iniciação musical infantil e uma educação auditiva consciente, todo indivíduo, a partir de seu nascimento, recebeu, através do ouvido, múltiplos e variados estímulos que ficaram registrados em seu córtex cerebral.

Na visão de Gomes (2008), a música constitui uma linguagem que organiza som e silêncio. Se conseguir ouvir e diferenciar sons, ritmos e alturas, distinguir sons graves ou agudos, curtos ou longos, fortes ou suaves, a criança vai tomar consciência da linguagem musical.

Depreende-se que a interpretação dos sons como música é algo aprendido. Conceitos e efeitos são percebidos pela criança que, aos poucos, faz as conexões necessárias para a formação de seu conhecimento musical. Os instrumentos para a criança expressar sua percepção e entendimento da música são adquiridos paulatinamente da mesma forma como a criança desenvolve a linguagem (GOMES, 2008).

Scherer (2010) entende a música como linguagem humana, produto da cultura, constituída nas interações sociais, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. Trata-se de uma linguagem capaz de propiciar desenvolvimento de capacidades psíquicas tipicamente humanas, constituídas no decorrer de uma interação, dentre outros instrumentos materiais e simbólicos.

O entendimento do potencial educativo da música no ambiente escolar deve basear-se em uma síntese das mediações sociais, já que a atividade psíquica que a criança realiza e desenvolve no processo de musicalização é resultado de apropriações significativas e

mediações estabelecidas entre a criança e os objetos culturais musicais, seu contato com o produto estético, social e cultural da humanidade.

Conclui-se com Scherer (2010, p.180) que o ensino de música contribui “com a expressividade da criança por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social e, desse modo, transforme suas relações interpessoais”.

PSICOMOTRICIDADE: ALMA EM MOVIMENTO

A palavra Psicomotricidade se origina de dois termos diferentes: a palavra grega *psyché*, traduzida por “alma”, e a palavra latina *motorius*, traduzida por “que tem movimento”.

Gomes (2008, p. 6) considera como premissa básica da Psicomotricidade a integração mente-corpo, especificamente, a integração entre processos mentais e motricidade: “A psicomotricidade propõe, portanto, uma forma de perceber o homem como um todo onde mente e corpo funcionam juntos não podendo ser compreendidos um sem o outro”.

Evolução histórica do conceito de Psicomotricidade

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999) assim define:

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo o estudo do homem através do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização.

A história da Psicomotricidade tem um século de esforço de ação e de pensamento e sua cientificidade permite o aperfeiçoamento da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico.

Para Fonseca (2004, p. 99) “essa intimidade filogenética e ontogenética representa o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras”.

Levin (2005) esclarece que, historicamente, o termo Psicomotricidade aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, no final do século XIX, quando foi necessário nomear as zonas do córtex cerebral, situadas além das regiões motoras.

Dupré (1907 apud SOUZA, 2004) utilizou uma linha filosófica neurológica para

formular o conceito de psicomotricidade, evidenciando o paralelismo psicomotor entre o desenvolvimento da psicomotricidade, inteligência e afetividade enquanto

Ajuriaguerra (1947 apud SOUZA, 2004) atualiza o conceito de Psicomotricidade, associando-o ao movimento.

Wallon (1986) é o responsável pela percepção da Psicomotricidade como campo científico, com seus estudos sobre o desenvolvimento neurológico de recém-nascido e da evolução psicomotora da criança. As conclusões dessas pesquisas indicam que o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo.

Wallon (1986, p.14) fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se intercomunicam continuamente: afetividade, movimento, inteligência e formação do eu como pessoa, acrescentando que "a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções. Esta atividade é produto da relação imediata do movimento e da sensibilidade".

A Psicomotricidade procura aprofundar a interação de dois componentes importantes do comportamento humano. O primeiro deles é constituído pela motricidade, sistema dinâmico que subentende a organização de um equipamento neurobiológico, sujeito ao desenvolvimento e à maturação. O segundo componente é o psiquismo, entendido como funcionamento de uma atividade mental, abrangendo dimensões sócio-afetivas e cognitivas.

Nessa linha de raciocínio, Sánchez (2003) reconhece que a sensório-motricidade constitui a principal via de expressão do mundo interno da criança. Dessa maneira, a Psicomotricidade busca conhecer a criança a partir de sua atividade motora e desenvolve uma prática pedagógica direcionada a descobrir a infraestrutura simbólica de toda ação espontânea.

Fonseca (2004, p.33) entende que:

A Psicomotricidade, como objeto de estudo, subentende as relações entre a organização neurocerebral, a organização cognitiva e a organização expressiva da ação, isto é, compreende a ação (aqui entendida como praxia, motricidade ou como movimento intencional) como um todo, sendo impossível de se imaginar a sua execução (output) separada de sua planificação (input/ integração/elaboração).

Louro (2006, p. 54) confirma Psicomotricidade como "a relação entre os aspectos psicológicos emocionais, a cognição e a ação motora frente às fases do desenvolvimento do ser humano desde a fecundação até o fim de sua vida".

Lima e Barbosa (2007, p. 01) corroboram essa definição:

A psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade. Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente.

Fonseca (2004) defende que a Psicomotricidade constitui uma abordagem

multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Tendo como objeto o sujeito humano total e suas relações com o corpo, favorece o desenvolvimento de suas faculdades expressivas, assumindo uma dimensão educacional preventiva, com objetivos e meios próprios que se destacam de outras abordagens. Desse modo, integra conceitos psicológicos, psiquiátricos, psicossomáticos, psicolingüísticos, fenomenológicos e sociológicos.

Levin (2005, p.1) atualiza o conceito, ao afirmar que:

O corpo e os gestos são fundamentais para a formação geral do ser humano. Desde que nasce, a criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. Essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados. Na verdade, são tesouros que guardamos e usamos como referência quando precisamos ser criativos em nossa profissão e resolver problemas cotidianos. Os movimentos são saberes que adquirimos sem saber, mas que também ficam à nossa disposição para serem colocados em uso.

Giancaterino (2011, p.1) corrobora tal posicionamento, ao afirmar que a Psicomotricidade se enriqueceu com “os estudos da via instintivo-emocional, com os da linguagem, com os da imagem do corpo, com os perceptivo-gnósicos e práticos e toda uma rede interdisciplinar que veio dar ao estudo do movimento humano uma dimensão mais científica”.

De acordo com Alves (2004), a Psicomotricidade, como toda ciência, corresponde a um objetivo de estudo próprio do qual retira sua unidade e especificação, isto é, o corpo e a sua expressão dinâmica, fundamentada em três conhecimentos básicos: a) movimento, que, ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida; b) intelecto, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano e c) afeto, pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros com o meio e consigo mesmo

A Psicomotricidade pode ser vista por seu caráter interdisciplinar uma vez que diz respeito ao ser humano e sua forma de agir no mundo, à capacidade humana de se transformar mediante o conhecimento e se aprimorar sempre em função dos estímulos do ambiente e da motivação interna.

Elementos básicos da Psicomotricidade

Os elementos básicos da Psicomotricidade compreendem tônus muscular, equilíbrio, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação óculo- manual, esquema corporal, imagem corporal, conceito corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, percepção visual e percepção auditiva.

O tônus muscular é uma tensão ligeira e permanente do músculo esquelético no seu estado de repouso, estando presente em todas as funções motrizes do organismo, tais como equilíbrio, coordenação e movimento.

O equilíbrio é à base de sustentação de toda a coordenação entre os movimentos dos vários seguimentos corporais entre si e no seu todo. Não pode haver movimento sem atitude nem coordenação de movimento sem um bom equilíbrio, pois isso permite o ajustamento do homem ao meio.

A coordenação motora global diz respeito à atividade dos grandes músculos e depende da capacidade de equilíbrio postural, subordinado às sensações proprioceptivas cinestésicas e labirínticas.

Por sua vez, a coordenação motora fina diz respeito à habilidade manual e constitui um aspecto particular da coordenação global. Uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos, pois é através do ato de apreensão que uma criança vai descobrindo pouco a pouco os objetos de seu meio ambiente.

Neste trabalho, destaca-se o esquema corporal, que se constrói a partir da experiência corporal e se organiza pela vivência do corpo em seu meio, considerando a interligação entre os aspectos físicos e psíquicos do desenvolvimento da criança no âmbito da Psicomotricidade na Educação infantil.

Le Boulch (1990) defende que a construção do esquema corporal exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança. Essa organização é o ponto de partida de suas diversas possibilidades de ação, através do corpo estático ou em movimento, e suas relações com as partes do corpo, com o espaço, com as pessoas com quem convive, com os objetos circundantes e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais.

O autor divide o esquema corporal em etapas. A primeira etapa, denominada corpo vivido, vai até três anos de idade. O bebê sente o meio ambiente como fazendo parte dele mesmo. À medida que cresce, com um maior amadurecimento de seu sistema nervoso, vai ampliando suas experiências e passa, pouco a pouco, a se diferenciar do meio ambiente. Nesse período a criança tem uma necessidade muito grande de movimentação que enriquece a experiência subjetiva de seu corpo e amplia sua experiência motora (LE BOULCH, 1990).

A segunda etapa, denominada corpo percebido ou descoberto, vai dos três aos sete anos e corresponde à organização do esquema corporal devido à maturação da "função de interiorização" que é definida como a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo, a fim de levar à tomada de consciência (LE BOULCH, 1990).

A terceira etapa, denominada corpo representado, vai dos sete aos 12 anos e compreende o período da estruturação do esquema corporal. No início dessa fase, a representação mental da imagem do corpo consiste em uma simples imagem estática de corpo.

No plano educativo, o esquema corporal pode ser definido como a base de toda organização da personalidade. A elaboração corporal segue as leis da maturidade céfalo-caudal, próximo distal e de movimentos globais para movimentos específicos, de acordo com Rosa Neto (2002).

Para Alves (2004), o corpo representa o ponto de referência para que o ser humano conheça e interaja com o mundo. O desenvolvimento cognitivo se constrói a partir da relação da criança com o meio, no qual ela amplia suas percepções e interioriza as sensações já experimentadas. Assim, é fundamental o conhecimento adequado de seu corpo.

O esquema corporal é a consciência que a criança passa a ter sobre o próprio corpo, das partes que o compõem e das possibilidades desse corpo, tanto em movimento como em posição estática, de acordo com Araújo e Silva (2013).

A função de interiorização permite a passagem do ajustamento espontâneo, a um ajustamento controlado que, propicia um maior domínio do corpo, culminando em uma maior dissociação dos movimentos voluntários. A criança, com isso, passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado (ARAÚJO, SILVA, 2013).

Psicomotricidade e aprendizagem infantil

A partir do nascimento, com o corpo em movimento, inicia-se a educação psicomotora, abrangendo todas as aprendizagens da criança e favorecendo seu desenvolvimento biopsicossocial, processando-se por etapas progressivas e específicas de acordo com o ritmo maturacional de cada indivíduo.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, pois é o ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. Ela possibilita que a criança tome consciência de seu corpo, da lateralidade, situe-se no espaço, domine o tempo, adquira habilidades de coordenar seus gestos e movimentos (LE BOULCH, 1990).

O corpo em movimento leva a criança a descobrir o mundo a seu redor, a partir da experimentação das sensações e situações, expressando e percebendo as coisas que a cercam.

Trata-se da base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, assim como para o domínio da postura e harmonização de seus gestos. Processo complexo, traduz-se na combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais que propiciam transformações qualitativas.

Levin (2005, p. 1) defende que corpo e gestos constituem fundamentos da formação do ser humano: “A criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. Essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados”.

Assim, a Psicomotricidade envolve toda ação realizada pela criança, que representa suas necessidades e permite a relação com os outros. Na visão de Fonseca (2004), a interação do psiquismo com a motricidade se traduz pelo fato de que ambos são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem da criança está diretamente ligada ao desenvolvimento psicomotor. A psicomotricidade baseada em movimento, intelecto e afeto propicia o desenvolvimento da criança por meio da promoção, preservação e recuperação da movimentação corporal.

O processo de aprendizagem de crianças de quatro a seis anos deve priorizar a aquisição de uma percepção adequada de si mesma, a compreensão de suas possibilidades e limitações, a expressão corporal com maior liberdade, a fim de conquistar e aperfeiçoar novas competências motoras (ALVES, 2004).

A Psicomotricidade na Educação Infantil permite às crianças desenvolver habilidades motoras que as levem a aprender, a conhecer o próprio corpo e a se movimentar expressivamente.

Além disso, adquirem um saber corporal que permite a troca de afetividade e a exploração do mundo físico e do conhecimento do espaço, bem como a apropriação da imagem corporal e a percepção rítmica, através de jogos corporais e dança, finalizando com a aquisição de habilidades motoras finas.

Alves (2004) assevera que, durante o processo de aprendizagem da pré- escola, período compreendido entre quatro a seis anos, deve-se priorizar a percepção adequada da criança de si mesma, compreender suas possibilidades e limitações reais e simultaneamente, auxiliá-la na expressão corporal com maior liberdade, a fim de conquistar e aperfeiçoar competências motoras.

Falcão (2010, p.45) considera que a prática psicomotora constitui “um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e do movimento até o acesso a capacidade de descentração”.

Tal processo permite à criança fazer:

Uma análise cognitiva das qualidades dos objetos, dos parâmetros espaciais e temporais, realizando associações, comparações e agrupamentos, ordenando os objetos segundo diferentes critérios, categorias e classificações e criando espaços mediante a utilização de estratégias baseadas na lógica (FALCÃO, 2010, p.45).

Giancaterino (2011) acrescenta que o movimento é uma significação expressiva e intencional, é uma manifestação vital da pessoa humana, pois é pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento. Na fase de alfabetização, a Psicomotricidade representa o domínio da dependência entre pensamento e ação, produzindo desenvolvimento, e ainda, suas contribuições na educação.

Cabe ao professor da Educação Infantil, portanto, o desafio de reconhecer a importância de criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o processo educativo como um todo e garantir o desenvolvimento global da criança a partir da Psicomotricidade.

Nesse contexto, esta pesquisadora se debruça sobre as relações entre Música, Psicomotricidade e Educação Infantil, analisadas no capítulo a seguir.

ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: DIRETRIZES E PARÂMETROS DA DIMENSÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Importância do ensino de música

A discussão sobre a importância do ensino de música na Educação Infantil pressupõe o reconhecimento da música em si mesma. Essa é a visão de Brito (2012), para quem a música propicia o conhecimento de mundo, o ritmo, a sensibilidade, maior atenção, coordenação motora e disciplina.

Fonterrada (2012, p. 98) destaca “o papel da música de promover desenvolvimento e bem-estar”. Prevaleceu durante anos, ao contrário, o entendimento da música como mero passatempo e entretenimento.

De acordo com a autora, no entanto, a música não se limita a esse papel. Considerada uma atividade complexa, que requer o uso de capacidades físicas, mentais, sensíveis e emocionais, a música pode ser acessível a todos que, independentemente de faixa etária e grau de conhecimento formal. Assim:

Cada época tem conferido a ela um determinado valor e, ao que parece, pelos movimentos que incentivam sua prática e pelas publicações surgidas nos últimos anos, já está em marcha um movimento que trabalha no sentido de reintroduzir a música como um importante instrumento de formação e desenvolvimento humanos (FONTERRADA, 2012, p. 98).

De acordo com Kater (2012, p. 42), a música corresponde "a uma necessidade de expressão humana, intensa e profunda [...] instaurando um espaço de integração e

transcendência não alcançado nem traduzido por nenhum gesto ou palavra”. Em todas as comemorações e eventos significativos na vida individual ou social de qualquer povo, a música assume papel relevante.

De acordo com Gomes (2008), a música é a arte dos sons capaz de estimular o desenvolvimento infantil, interferindo na percepção auditiva, no movimento do corpo, na fala e no pensamento lógico e estético.

A autora esclarece que a música toca o corpo por meio da audição, a partir da qual ocorre a reação diante da música. Pela audição, captam-se os sons exteriores interpretados pelo cérebro, cuja resposta provoca uma reação corporal, consciente ou não, e reflete o significado dado pelo cérebro ao som percebido (GOMES, 2008). Entre os benefícios do ensino de música, incluem-se: a) descobrir o mundo; b) aprender a escutar; c) compreender o mundo; d) fortalecer laços afetivos; e) desenvolver cultura e tolerância; f) desenvolver a capacidade de expressão e criatividade; g) praticar o raciocínio lógico e h) desenvolver a capacidade de escolha, disciplina e organização.

A música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, não como uma atividade mecânica e pouco produtiva que se satisfaz com o recitar de algumas cantigas e em momentos específicos da rotina escolar, mas envolve uma atividade planejada e contextualizada.

Nessa perspectiva, Favaretto (2012, p. 48) advoga que:

A escuta não pode ser assimilada à audição distraída; ao comportamento generalizado tomado como natural; a escuta exige atenção e concentração, é uma força estranha que através de vibrações audíveis e inaudíveis, de vozes e silêncios, convoca o corpo, conecta o inconsciente. É assim pensando, que a música é componente indispensável da formação que vem da educação dos cinco sentidos, não apenas da razão.

Embora a presença física do som e das sonoridades seja um fato da cultura e experiência individual da maior importância no Brasil, a música não tem sido valorizada educacionalmente por razões concernentes às diretrizes históricas do ensino no Brasil, ainda na visão de Favaretto (2012).

Diretrizes do ensino de música no Brasil

Penna (2004) informa que, desde a década de 1970, não havia garantias formais para o ensino específico de música na Educação Básica. Apesar disso, de acordo com as leis educacionais e os termos normativos correlatos, a música integra as linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de Arte.

De acordo com Palma Filho (2010), com a reforma educacional empreendida pelo regime militar nos 1970 (Lei 5.692/71), o ensino de música de 1º e 2º graus gradativamente deixa de existir. O ensino de Arte, sob a denominação de Educação Artística, passa a ser

componente curricular obrigatório, considerado como atividade e, não, como área de estudo ou disciplina.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída como Lei nº 9.394, contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma:

“componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. A denominação de Educação Artística muda para Ensino de Arte e continua sendo um componente curricular obrigatório em toda a educação básica (PALMA FILHO, 2010).

Na sequência, o Ministério da Educação (MEC) divulga os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte, contemplando as linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Inicia-se um processo de encerramento dos cursos de Educação Artística, criados para formar professores multidisciplinares bem como a criação de cursos especializados em educação musical (PALMA FILHO, 2010).

A música passa a ser uma linguagem possível na Educação Infantil já que faz parte da educação básica e abre espaço legal para a construção de uma metodologia.

Em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento orientador metodológico para a Educação Infantil.

A legislação educacional brasileira, por meio de seu Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) confirma a visão contemporânea da infância, ao afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

De acordo com o documento, no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam diferentes linguagens e expressam ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar (BRASIL, 1998).

Tal especificidade é reforçada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.22): “Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças”.

O ensino de música está centrado na experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e composição. Abrange ainda a percepção tanto do silêncio quanto dos sons e as estruturas da organização musical.

Trata-se de uma proposta aberta, flexível e *não obrigatória*, que leva em consideração a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de Educação Infantil existente (Grifo nosso).

Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, 1998).

O documento apresenta orientações referentes aos conteúdos musicais, organizados em dois blocos: “O fazer musical” – compreendido como improvisação composição e interpretação – e o de “Apreciação musical”, ambos referentes às questões da reflexão musical (BRASIL, 1998, p.57).

A proposta do RCNEI é uma discussão sobre as práticas pedagógicas, aqui em específico a de música, sem engessá-las em modelos pré-definidos. Representou um grande avanço, uma vez que trata da importância da Música como área de conhecimento, dotado de conteúdos e metodologias próprias.

Fonterrada (2005, p. 229) destaca que o Referencial contribuiu “para a transformação da educação infantil, pois destaca valores comprometidos com a cidadania”, cabendo a cada um dos interessados fazer, apreciar e refletir para alcançar a melhor qualidade do ensino de música na escola.

Panorama do ensino de Música a partir da Lei 11.769/2008

Palma Filho (2010) comenta a evolução do ensino de música a partir de 2008, com a Lei Federal nº 11.769, que inclui um parágrafo 6º tornando conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular ensino de Arte, previsto no § 2º do artigo 26 da LDB de 1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)(Grifo nosso)

Kleber (2010, p.3) aponta aspectos favoráveis dessa Lei ao afirmar que o Brasil possui uma riqueza cultural e artística que precisa ser incorporada no seu projeto educacional. Tal incorporação depende do esforço das escolas para valorizar conteúdos e formas culturais presentes na diversidade social:

O ensino das Artes incorporado em projetos dessa natureza vem ao encontro de propostas inovadoras, em que a expressão cultural e a artística são reconhecidas como dimensões insubstituíveis e, portanto, únicas nos sentidos de promover o desenvolvimento humano. A proposta que preconizamos não fecha em conteúdos pré-estabelecidos, mas antes, reconhece que a diversidade cultural deve ser considerada ao se elaborar os projetos. Isso significa que os valores simbólicos das culturas

locais devem estar presentes juntamente com aqueles conhecimentos que fazem parte do patrimônio musical que é um legado da humanidade.

Para Kater (2012, p.43), a educação musical deve estimular o prazer e possibilitar a participação efetiva e a produção de conhecimentos gratificantes em nível geral, “capaz também de integrar teoria e prática, análise e síntese, tradição e inovação, conferindo à música seu sentido maior, transcendente e inclusivo”.

A educação musical proposta pela Lei 11.769 aponta para a construção de alternativas contemporâneas, por meio do “contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador” (KATER, 2012, p.43).

Nessa perspectiva, agregam-se conteúdo e significado aos atos de “cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço” (KATER, 2012, p. 43).

Pressupõe-se uma educação musical contemporânea e consciente de suas condições temporais e espaciais, apta a conjugar as características do passado e do presente, além de acolhedora e respeitosa no que se refere às expectativas e às particularidades culturais dos envolvidos (KATER, 2012).

A Lei 11.769 está, pois em vigor, exigindo dos profissionais da área qualificação e apresentando desafios no sentido de estabelecer práticas pedagógicas que atendam de modo completo.

Parâmetros da dimensão psicomotora no ensino de música na Educação Infantil

A trajetória de cada ser humano é única, fato que deve ser levado em conta no contexto da educação. Brito (2007, p. 83) esclarece que durante a “primeira infância, as crianças sonorizam “sensações, percepções, pensamentos... regidos (ainda) pela unidade, pelo todo, pelo sonoro. A experimentação se sobrepõe à técnica dirigida e fazer música é uma questão de vontade, de desejo, de conquista”.

Aos três ou quatro anos de idade, o jogo musical valoriza aspectos de ordem qualitativa referentes à potência das sonoridades, à exploração dos materiais e dos sons resultantes. A improvisação é, nessa fase, o modo musical por excelência.

Em um movimento contínuo e dinâmico, as crianças se encaminham ao “aprender” que envolve repetir, estabilizar, fixar, tomar consciência. Assim, percebem-se muitas mudanças entre os três e os seis anos de idade, entre as quais o aperfeiçoamento das habilidades motoras finas, o aprimoramento da linguagem, o desenvolvimento da sociabilidade e o início da aprendizagem da leitura e da escrita (UNICEF, 2005).

No que se refere à apreciação musical, o Referencial Curricular Nacional – RCNEI (BRASIL, 1998, p.65) propõe para as crianças de quatro a seis anos:

Nessa faixa etária, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado, acompanhando a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados; tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.); gêneros musicais; estilos etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

Como objetivos para crianças de quatro a seis anos, o RCNEI ((BRASIL, 1998) dispõe: “explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.”

Gomes (2008, p. 17) defende que:

O aprendizado está diretamente relacionado com a experiência, por meio da qual a criança desenvolve a capacidade de identificar novas sequências de sons como sendo música. O aprendizado de música acontece de forma dinâmica e não sistemática. Conceitos e efeitos vão sendo percebidos pela criança, que aos poucos vai fazendo as conexões necessárias para a formação do seu conhecimento musical. Os instrumentos necessários para a criança expressar a sua percepção e entendimento da música, vão sendo adquiridos aos poucos da mesma forma como a criança desenvolve a linguagem.

Nessa faixa etária, a criança amplia seus conhecimentos e possibilidades de trabalho no fazer musical, tendo visto que já vinham sendo desenvolvidas com as crianças de zero a três (BRASIL, 1998).

A reflexão, um dos três eixos propostos pelo RCNEI, relaciona-se com os aspectos referentes aos conteúdos da linguagem musical para essa etapa, que abrangem:

Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som). Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais [...] Repertório de canções para desenvolver memória musical. Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países (BRASIL 1998, p. 59).

A ênfase dada pelo RECNEI à escolha do repertório reflete a riqueza da produção musical de cada região do país. O contato das crianças com produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo.

No que se refere à expressividade e à interatividade, o RECNEI para a faixa de quatro a seis anos recomenda a “participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical” (BRASIL 1998, p. 59).

Fonterrada (2005, p. 234) considera que “a Educação Infantil, por sua própria natureza, se dá de forma interativa, com uma ênfase muito grande na inter-relação temática, ou melhor, na interdisciplinaridade, pois a faixa etária é caracteristicamente transdisciplinar”.

Evidencia-se a interligação da educação musical com a educação psicomotora. Deve-se buscar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança com a música.

O RECNEI orienta nesse sentido:

[...] em todas as culturas as crianças brincam com música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (BRASIL, 1998, p.71).

Brito (2003) reconhece a forte ligação da música com o brincar no contexto da Educação Infantil. Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil mostram que o som pode ser grave ou agudo, forte ou fraco, rápido ou lento. Assim, dá-se o primeiro passo rumo à escrita musical.

De acordo com o RECNEI (BRASIL, 1998, p. 52):

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc.

Para Godoi (2011, p. 21), “a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias”. Desse modo, a aprendizagem musical se dá de maneira significativa e atinge seus objetivos.

Ferreira e Rubio (2012) corroboram esse posicionamento ao afirmar que música e expressão corporal são atividades permanentes na Educação Infantil, uma vez que, por meio da música, a criança integra experiências de vivência, percepção, equilíbrio, autoconhecimento, interação com o mundo; e, por meio da expressão corporal, potencializa o conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de ação, transformado em um instrumento de comunicação e autorrealização.

Tais afirmações refletem as orientações do RECNEI:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p.18).

Percebe-se que a música, aliada a atividades psicomotoras, é uma ferramenta para o desenvolvimento global das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil na faixa etária de quatro a seis anos.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Oliveira (2010) entende que o reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e dever do Estado, afirmado na Constituição Federal de 1988, decorreu de uma luta que envolveu diferentes setores da sociedade, entre eles os movimentos das mulheres, de trabalhadores, educadores e de redemocratização do país.

Em decorrência, ocorreram discussões sobre Educação Infantil e as práticas pedagógicas a ser adotadas para mediar as aprendizagens e o desenvolvimento de crianças em espaços coletivos. O debate mais intenso gira em torno de como assegurar práticas com crianças de quatro a seis anos que garantam a continuidade na aprendizagem e no desenvolvimento desse público, sem antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A fim de orientar essas concepções e práticas, o Ministério da Educação lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

O documento assim define Educação Infantil:

[...] Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 15).

No que se refere à faixa etária, as Diretrizes estabelecem: “É obrigatória a matrícula

na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil”.

As Diretrizes (BRASIL, 2010, p. 16) apresentam os princípios da Educação infantil:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

No que se refere aos objetivos, o documento propõe:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18)

O documento apresenta a visão de criança e seu desenvolvimento. Um conjunto de representações, valores e conceitos que expressam alguns pontos de consenso na área em relação à criança, e papel do professor face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças está por trás das orientações defendidas pelas Diretrizes, de acordo com Oliveira (2010).

Para a autora, a criança, como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos “que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (OLIVEIRA, 2010, p.5).

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos, tanto afetivos quanto cognitivos, motores e sociais.

Assim, a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. A criança se apropria de uma cultura de um modo próprio, construindo cultura por sua vez, ainda de acordo com Oliveira (2010).

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar: a) educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; e b) indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2010).

As Diretrizes (BRASIL, 2010, p.25) orientam que as práticas pedagógicas que

compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Tais práticas devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, *corporais* que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Grifo nosso).

O documento estabelece a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão tanto gestual, verbal, plástica quanto dramática e *musical*. (Grifo nosso).

Destaque-se que as Diretrizes estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de *música*, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (grifo nosso).

Kishimoto (2010) considera que brincar de bandinha rítmica apropriada a crianças pequenas possibilita experimentar diferentes instrumentos. O brincar de fazer som inclui o movimento do corpo: “Um papel amassado ou o bater palmas expressam a sonoridade que se cria com as mãos. Soprar uma pena ou bater na água mostra o poder de fazer coisas: a pena que voa e a água que espirra”.

Para a autora, o poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como cria tais situações, ao agir sobre os objetos. Assim:

[...] ela vai conhecendo o mundo, pela sua ação e sentidos: o som de um jornal amassado, a textura macia de um bichinho de pelúcia, o cheiro de uma fruta, uma bolinha de sabão que voa longe ou se espatifa no chão. Cantar e dançar, construir estruturas tridimensionais com madeiras, caixas de papelão, colchões, blocos são formas de expressão muito apreciadas pelas crianças (KISHIMOTO, 2010, p.3).

As brincadeiras exemplificam a unidade do ser humano. A ação da criança inclui várias dimensões: a) ela expressa o prazer de pegar uma panela e organiza o espaço da cozinha, utilizando seus conhecimentos prévios; b) conversa com sua boneca ou parceiros de brincadeiras, com gestos ou palavras; c) movimenta-se na área da cozinha para dar de comer à boneca preferida e d) decide se vai dar a mamadeira ou a papinha para o “bebê”.

Por meio dessa brincadeira, “integram-se os gestos, os movimentos, a linguagem falada, a forma de organização estética da casa, a autonomia para decidir o que fazer e a forma de brincar que aprendeu em casa ou na instituição infantil” (KISHIMOTO, 2010, p.12).

Brito (2012) entende que muitas brincadeiras ritmadas como as de corda, mão, parlendas e quadrinhas trazem ritmos fáceis, constituindo um rico material para a

introdução da leitura rítmica. Por meio da brincadeira, esse repertório passa a constituir uma base para o processo da educação musical.

A autora sintetiza o potencial educativo da brincadeira numa sequência que vai dos três aos seis anos. Para crianças de três e quatro anos, sugere que se transformem em sons:

Proponha às crianças a realização de um “jogo mágico”: transformem-se nos sons que você irá produzir, o que farão corporalmente. Toque um grupo de sons curtos e peça a elas que se movimentem junto. Faça o mesmo com relação a sons longos. Explore as possibilidades alternando diferentes alturas (graves ou agudos), durações (curtos ou longos), intensidades (fracos ou fortes), linhas melódicas, sons raspados, sacudidos, organizados com um pulso regular, com tempo livre etc. O silêncio também deverá ser lembrado, quando, então, as crianças ‘viram estátuas’ (BRITO, 2012, p. 217).

A autora explica que, com essa atividade, as crianças expressarão suas impressões por meio do movimento corporal e do registro gráfico enquanto criam conexões entre a escuta e o gesto produtor de sons.

O trabalho corporal propicia uma interação mais plena e orgânica com os eventos sonoros, introduzindo depois a atividade de registro gráfico. (Brito (2012, p.

217) descreve a atividade: “Em círculo. Instrumentos musicais, objetos do ambiente, sons vocais e corporais com timbres distintos, folhas de papel branco, de preferência em tamanho A3, lápis de cor e/ou giz de cera”.

Os objetivos dessas atividades incluem: a) perceber eventos sonoros distintos e conscientizar algumas de suas características; b) desenvolver conexões entre a escuta e o gesto produtor de sons; c) ampliar a capacidade de atenção e de concentração; Introduzir o conceito de registro dos sons; d) desenvolver o gesto e a expressão corporal.

Na sequência, as crianças deverão “desenhar os sons”. Trata-se de registrar as impressões, como forma de conscientizar qualidades do som como altura, duração, intensidade e timbre. O desenho dos sons registra, em primeiro plano, as impressões subjetivas das crianças, transformando-se dinamicamente no decorrer do trabalho com a música.

Para as crianças de cinco e seis anos, a autora propõe “a criação de partituras gráficas, ainda imprecisas, indicando as características de um som ou de um grupo de sons, sem precisá-los exatamente” (BRITO, 2012, p. 217):

O registro dos diferentes sons possibilita que alguns sinais se tornem convencionais para o grupo, tais como pontos ou pequenos traços para os sons curtos; linhas para os sons longos; ondas ou ziguezagues para o deslocamento de sons do grave para o agudo e vice-versa, com a delimitação do lugar de cada um (graves embaixo, agudos em cima, ou vice-versa), se for uma escolha compartilhada.

A autora sugere a criação de partituras para interpretar vocalmente ou com

instrumentos, utilizando cores para representar os diferentes timbres e a variação de tamanho do sinal gráfico ou a intensidade da cor no papel para representar a intensidade. Ressalta que “o importante é que o conceito de código, compartilhado por um grupo, começa a se estabilizar e daí, sim, podemos dizer que as crianças estão começando a construir o conceito de notação musical” (BRITO, 2012, p.217).

O brinquedo musical integra as crianças em torno da música enquanto fortalece vínculos que devem nortear as relações humanas em todos os espaços de convivência, incluindo os da educação. Brincando, as crianças apreendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos à percepção de alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter etc.

Para Brito (2012, p. 216), o fazer musical das crianças dos três aos seis anos deve ser entendido:

Nas dimensões de escuta e produção, na integração que resulta em pensamento musical; como jogo que dispara sensações e percepções, que dimensionam expressivamente o viver; jogo em contínuo e dinâmico movimento, vivamente presente no curso da infância, quando vida e arte ainda se confundem e a inteireza que caracteriza o ser humano transparece intencionalmente.

A autora ressalta a importância do jogo musical infantil como ferramenta para o encaminhamento das experiências para planos mais complexos e plenos de sentido. Nesse sentido, a improvisação transforma qualitativamente os modos de lidar com o sonoro e musical, ampliando as capacidades de perceber, de escutar, de realizar e de refletir sobre tal fazer. A improvisação como modo de realização musical se aproxima do pensamento musical infantil que prioriza o permanente movimento (BRITO (2012).

As brincadeiras cantadas trazem um universo de possibilidades para as práticas musicais. Primeiramente é preciso brincar e cantar muito, trazendo a diversidade da música da infância, que por si só proporciona o exercício da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi refletir sobre a interligação entre Psicomotricidade e Música na Educação Infantil, a partir da crença pessoal desta pesquisadora na importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem musical.

A revisão bibliográfica realizada permitiu comprovar o papel da Psicomotricidade como ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. Ela possibilita que a criança tome consciência de seu corpo, da lateralidade, situe-se no espaço, domine o tempo, adquira habilidades de coordenar seus gestos e movimentos.

A motricidade e o psiquismo, abrangendo dimensões corporais, sócio-afetivas e

cognitivas são elementos fundamentais no processo de ensino- aprendizagem, em especial o da música na Educação Infantil

A análise dos parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira referentes ao ensino de Música na Educação Infantil deixou clara a interligação da Psicomotricidade com o ensino de música.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) recomenda a “participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical”.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 52), “a expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros”.

A presença da Música na Educação Infantil foi reforçada pela Lei Federal nº 11.769/2008, que tornou a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular do ensino de Arte.

Na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem a indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

No que se refere às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de *experiências sensoriais, expressivas, corporais* que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Grifo nosso).

Destaque-se que as Diretrizes estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de *música*, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (grifo nosso).

Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a se conhecer melhor e a aceitar a existência do outro, organizando, assim, suas relações emocionais e estabelecendo relações sociais.

Pode-se concluir, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que a música, aliada a atividades psicomotoras, é uma ferramenta para o desenvolvimento global das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista da ABEM**, n. 3, 9-16, jun. 1996.
- BOENO, R. M. Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 42-65, set2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Presidência da República. **LEI Nº 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.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRITO, T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.
- _____. Experiências criativas. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, RENATA R.; MOLINA, S. TERAHATA, A. M.(COORD.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo, 2012, pp. 101- 105.

_____. Desenhando sons: gesto/movimento/grafismo. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, RENATA R; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M.(COORD.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo, 2012, p. 216-217.

FALCÃO, Hilda Torres. **Psicomotricidade na pré-escola: aprendendo com o Movimento**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda, 2010.

FAVARETTO, Celso. Por que estudar música? In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012.

FERREIRA, L. A.; RUBIO, J; de A. S. A contribuição da música no desenvolvimento da Psicomotricidade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, volume 3, nº 1, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTECARRADA, M. T. de O. Experiências criativas. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A.M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012, pp. 96-100.

GAINZA, V. H. **Música: amor y conflicto - diez estudios de Psicopedagogía Musical**. Buenos Aires: Lumen, 2002.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001. GESELL, Arnold. **A criança dos 0 aos 5 anos**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIANCATERINO, Roberto. **A influência da psicomotricidade na alfabetização**. 2011. Disponível em: <<http://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/a-influencia-psicomotricidade-naescola>> Acesso em: abril, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, L.R. **A importância da música na Educação Infantil**. Monografia. Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GOMES, J. M. **Educação musical e psicomotricidade**: alguns aspectos. Monografia. Licenciatura em Música. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

HARGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. S (Org.), **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006, pp. 231-269.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

KATER, Carlos. Por que estudar música? In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.;

MOLINA, S.; TERAHATA, A .M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KLEBER, M. O. Celeiro de Ideias. In: **Arte na Escola**. Boletim57, janeiro a março de 2010. Disponível em:<artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf > Acesso em: abril, 2016.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LEVIN, Esteban. **O corpo ajuda o aluno a aprender**. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica/estebanlevin-corpo-ajuda-aluno-aprender-423993.shtml>> Acesso em: maio, 2016.

LIMA, S. A. de; RÜGER, A. C. L. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Do autor, 2006.

MUSZKAT, M. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012, p. 68.

NOGUEIRA, M. A. **Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma Pedagogia da Infância**. 28^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu/MG, 2005.

OLIVEIRA, G. de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Disponível em: <[https://pt.scribd.com/doc/93722830/2-1- Curriculo-Educacao-Infantil-Zilma-Moraes](https://pt.scribd.com/doc/93722830/2-1-Curriculo-Educacao-Infantil-Zilma-Moraes)> Acesso em: abril, 2016.

PACHECO, C. B. **Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba**. Dissertação de Mestrado em Música. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curitiba, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. Celeiro de Ideias. In: **Arte na Escola**. Boletim57, janeiro a março de 2010. Disponível em:

<artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf > Acesso em: abril, 2016.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.11, p. 7-16, set. 2004.

REZENDE, E. N.; TAVARES, H. M.; SANTOS, M. Psicomotricidade e educação musical: pontos de interseção. **Revista da Universidade Católica**. Uberlândia, v, 3 n 5, jun- jul 2011.

RIBEIRO, R M. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-**

musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SÁNCHEZ, P.A., MARTÍNEZ, M. R., PEÑALVER, I. V. A **Psicomotricidade na educação infantil**: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, D. G. dos. **Brinquedos cantados na psicomotricidade**. 2003. Monografia (Especialização em Psicomotricidade). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SCHERER, C. A. Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, D. C. de. Um pouco da história da psicomotricidade In: **Psicomotricidade: integração pais, criança e escola**. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1980.

WEINBERGER, N. *Music and the auditory system*. In: DEUTSCH, D. **The Psychology of Music**. California: Academic Press, 1999, pp. 47-83.

ZIMMERMAN, M.; HARGREAVES, D. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música**- da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006, p. 231— 269.