

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE ARTES E LETRAS
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

**EDUCAÇÃO MUSICAL E PSICOMOTRICIDADE:
ALGUNS ASPECTOS**

JOANA MALTA GOMES

RIO DE JANEIRO, 2008

EDUCAÇÃO MUSICAL E PSICOMOTRICIDADE: ALGUNS ASPECTOS

Por

JOANA MALTA GOMES

Monografia submetida ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2008

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1: NO QUE SE BASEIA A PSICOMOTRICIDADE	6
1.1 Histórico do conceito de psicomotricidade	
1.2 Maturação e desenvolvimento	
1.3 Corpo, mente, emoção e sentimento	
CAPÍTULO 2: PSICOMOTRICIDADE E MÚSICA	13
2.1 Sensibilidade estética e aprendizado	
2.2 Expressividade e comunicação	
2.3 Aprendizado musical e expressividade	
CAPÍTULO 3: MÚSICA E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
3.1 Educação Infantil e psicomotricidade	
3.2 Análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI): Movimento e Música	
3.3 Reflexão sobre o ensino de música na educação infantil	
CONCLUSÃO	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade trata do desenvolvimento humano no que se refere ao corpo em movimento. A psicomotricidade nos fornece instrumentos que nos permite acompanhar as fases do desenvolvimento infantil e, quando necessário, interferir diretamente através de estímulos sensoriais e exercícios corporais com o objetivo de promover um melhor desempenho da criança frente ao seu mundo interno e externo.

A música é a arte dos sons que possui diversas propriedades capazes de estimular o desenvolvimento infantil, não só interferindo na percepção auditiva, mas também no movimento do corpo, na fala e no pensamento lógico e estético.

Considerando que o saber da psicomotricidade muito tem contribuído para o melhor desempenho da criança na fase escolar, seja por meio de pesquisa ou do trabalho direto com as crianças na escola e que o aprendizado musical oferece diversas possibilidades de interferência e estímulo na educação infantil, pretendo, por meio desta pesquisa, reunir conceitos destas duas áreas distintas e aplicar conhecimentos e práticas da psicomotricidade no ensino de música.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre alguns aspectos da educação musical e sua relação com a psicomotricidade, levando em consideração: (1) a definição e as bases teóricas da psicomotricidade e suas implicações com desenvolvimento infantil; (2) o aprendizado musical e a psicomotricidade, dando ênfase a questão da expressividade infantil como ponto comum entre estas duas áreas de conhecimento.

Escolhi este tema para pesquisa por acreditar que a prática psicomotora pode contribuir muito para a educação musical principalmente na educação infantil. O estudo da psicomotricidade reúne conceitos importantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da criança na primeira infância. Esta pesquisa parte de uma preocupação pessoal a cerca dos objetivos da educação musical e sua aplicação na escola.

A metodologia usada para elaboração deste trabalho é a pesquisa bibliográfica.

Este estudo está organizado da seguinte forma: no Capítulo 1 são apresentadas as bases teóricas da psicomotricidade e questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. No Capítulo 2 são abordadas as questões do aprendizado musical relacionado com a psicomotricidade dando ênfase a questão da expressividade infantil como ponto comum

entre estas duas áreas de conhecimento. No Capítulo 3 são apresentadas primeiramente algumas considerações sobre a educação infantil e uma análise da educação musical e da psicomotricidade neste segmento.

CAPÍTULO 1: NO QUE SE BASEIA A PSICOMOTRICIDADE

1.1- Histórico do conceito de psicomotricidade

A palavra psicomotricidade tem sido usada para nomear três objetos qualitativamente distintos - um conjunto de conhecimentos (ciência), uma função ou processo do sistema nervoso e uma prática terapêutica.

A premissa básica da psicomotricidade é 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.

Especificamente, a psicomotricidade é a unidade psiquê-corpo no que se refere ao movimento – ação motora voluntária – do ser humano inserido no ambiente físico e relacional. Segundo Fonseca (2004),

a ação ou motricidade humanas só podem ser concebidas em psicomotricidade quando o componente motor se inter-relaciona dinamicamente com o componente emocional e com o componente cognitivo, na medida em que é essa interação neuropsicomotora que lhe fornece a característica intrínseca e única da sua totalidade adaptativa e evolutiva (Fonseca, 2004, p. 33).

Hoje, a psicomotricidade, enquanto saber, está inserida principalmente nos cursos de psicologia, educação física e pedagogia, tendo já sido organizada como cursos de graduação e pós-graduação. Enquanto prática, a psicomotricidade é utilizada como terapia na reabilitação (ou habilitação) de pessoas com deficiências físicas ou mentais - provenientes de patologias neurológicas ou psíquicas - e também como recurso educativo nas escolas, seja por meio das aulas de educação física ou de atividades desenvolvidas pelos professores principalmente no segmento da educação infantil.

Como disciplina, a psicomotricidade além de aprimorar e desenvolver a compreensão dos processos mente-corpo no que se refere á motricidade, busca desenvolver técnicas de intervenção (e prevenção) que permitam não só corrigir falhas no desenvolvimento psicomotor, mas também estimular e facilitar esse desenvolvimento assegurando um maior aproveitamento das suas potencialidades. Para Fonseca,

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). (Fonseca, 2004, p.33)

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

A partir desse ponto de vista, aprofundar o conceito de psicomotricidade nos levará necessariamente a analisar a relação existente entre 'psique' e 'soma' e a estudar o termo 'maturação' de um ponto de vista global. Dessa maneira, poderá ser abordada a maturação biológica, a maturação sensorio-motora, a afetiva e a cognitiva (Sánchez, 2003, p. 17).

1.2- Maturação e desenvolvimento

O bebê humano se desenvolve a partir das experiências vividas no mundo exterior (ao bebê), experiências essas que são internalizadas, gerando também a construção do seu mundo interior. Nos primeiros dois anos de vida, essas experiências são, fundamentalmente, experiências sensoriais intermediadas e geradas pelas ações motoras (é o período sensorio-motor. Piaget (1999) comenta que,

o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental. Muitas vezes mal se suspeitou da importância desse período; e isto porque ele não é acompanhado de palavras que se permitam seguir, passo a passo, o progresso da inteligência e dos sentimentos, como mais tarde. Mas na verdade, é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança (p. 17).

É o movimento, inicialmente caótico, que permite ao bebê viver experiências sensoriais geradas pela interação com o mundo exterior. Essas experiências levam a novos registros neurológicos que transformam o organismo (desenvolvimento) capacitando-o a viver novas experiências que geram novos registros que levam a uma nova transformação e assim por diante. Como está previsto no RECNEI¹,

essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal. As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a

¹ Referencial curricular nacional para a educação infantil

coordenação sensório-motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior (BRASIL/MEC, 1998, p.21).

Exemplo: em um movimento caótico (ou reflexo) o bebê move o braço levando sua mão para o seu campo visual. Seu sistema nervoso registra toda essa experiência – sensorial/proprioceptiva (o que vem de fora e o que vem de dentro) - as contrações necessárias aos movimentos, o movimento em si, a experiência visual, o afeto mobilizado pela vivência. Imagine essa experiência se repetindo espontaneamente algumas vezes até que o organismo/bebê começa a tentar reproduzir esse caminho registrado. O sucesso gera então um novo registro tipo causa/efeito, associando a experiência motora com a experiência visual/afetiva, isto é, o bebê passa a poder prever o resultado de uma ação motora, adquire a capacidade de efetuar movimentos intencionais, voluntários. Piaget afirma que

no recém-nascido, a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição. A esse respeito nos limitamos a observar que estes reflexos, enquanto estão ligados às condutas que desempenharão um papel no desenvolvimento psíquico ulterior, não têm nada desta passividade mecânica que lhes atribui, mas manifestam desde o começo uma atividade verdadeira que atesta, precisamente, a existência de uma assimilação senso-motora precoce. (...) Mas estes diversos exercícios, reflexos que são o prenúncio da assimilação mental, vão rapidamente se tornar mais complexos por integração nos hábitos e percepções organizados, constituindo o ponto de partida de novas condutas, adquiridas com ajuda da experiência (Piaget, 1999, p.18).

Quando o bebê nasce seu cérebro ainda não está totalmente pronto como o de um adulto. A maturação do cérebro depende tanto da nutrição quanto dos estímulos sensoriais para acontecer. Apesar das células neurais já existirem em quantidade suficiente, os circuitos provenientes das experiências sensoriais do bebê ainda estão em construção. Os circuitos vão se estabelecendo conforme são utilizados e reutilizados em todas as atividades do corpo desde os movimentos involuntários e voluntários aos sentimentos e emoções. Uma forma concreta de perceber o desenvolvimento do cérebro é pelo processo de mielinização. Quando o bebê nasce apenas o tronco cerebral e partes relacionadas com as funções vitais (respiração, circulação e digestão) estão envolvidos pela bainha de mielina. É possível ver através da ressonância magnética como gradualmente o cérebro vai se “mielinizando” conforme a criança vai crescendo. A bainha de mielina é uma espécie de proteção dos circuitos neurais. Quando um neurônio se comunica com outro formando um

novo circuito, inicia-se o processo de mielinização que vai proteger este circuito e favorecer uma maior rapidez e eficiência na comunicação dos neurônios (sinapses). Quando o bebê nasce, a partir dos estímulos sensoriais tanto a nível externo (ambiente) como interno (sensações de prazer e desprazer) o cérebro começa a registrar estas experiências.

(...) a velocidade dos impulsos nervosos se faz através do revestimento da *bainha de mielina* encontrada nas fibras nervosas (...). Esta bainha possui a função não só de condução como também de isolante. (...) Fonseca e Mendes (1987, p. 118), estudando a mielinização das fibras nervosas, afirmam que “a criança *nasce e chega ao mundo* coma a sua *mielinização por fazer*, isto é, como o seu sistema nervoso por (e para) acabar. Melhor ainda, dizemos nós, com o seu sistema nervoso por (e para) aprender!” (Oliveira, 2007, p.18).

Mais adiante Oliveira nos mostra o quanto à mielinização é importante como é possível medir o desenvolvimento da criança pelo grau de mielinização do cérebro. A autora também acrescenta que “o período mais crítico para a mielinização e o desenvolvimento neuronal se dá entre o 6º mês de gestação até mais ou menos os seis anos de idade da criança” (Oliveira, 2007, p.19).

A partir dos reflexos e estímulos sensoriais, como o exemplo descrito anteriormente, o bebê começa a ter controle sobre seus movimentos. Ele poderá seguir objetos acompanhando-os com os olhos e também se voltar para a direção de algum som que lhe chame a atenção. Por volta do primeiro mês já se espera que o bebê possa sustentar a própria cabeça. Com três meses ele começa a tentar segurar um objeto que esteja ao seu alcance voluntariamente. Este será um longo caminho de aprendizado e o bebê incansavelmente se exercita na tentativa de controlar seus movimentos. O progresso do bebê é gradual e possível de ser acompanhado.

Cada fase da vida do ser humano, principalmente nos primeiros anos, deve respeitar o processo de maturação do organismo. Isto é, nós temos uma programação genética para se desenvolver fisicamente e cada etapa desse desenvolvimento tem o seu tempo. É claro que este tempo é relativo a cada indivíduo, mas de uma forma geral existem algumas regras. Por exemplo: um bebê não senta antes de sustentar a própria cabeça, ou não anda antes de conseguir sentar. Cada conquista do bebê em desenvolvimento respeita o tempo de maturação do organismo. Entretanto, uma das descobertas a respeito do desenvolvimento humano é que o processo de maturação do organismo não é suficiente para o seu

desenvolvimento. Sobre esta nova perspectiva explica Vigotski (1998) em resposta a uma teoria que comparava o desenvolvimento humano com a botânica:

O fato, no entanto, é que a maturação *per se* é um fato secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos (Vigotski, 1998, p.26).

Podemos entender assim que a maturação se faz necessária. Entretanto, não é suficiente para o completo desenvolvimento humano. Damásio (1996) explica que os setores que ele denomina de “evolutivamente antigos” do cérebro regulam mecanismos homeostáticos necessários a sobrevivência. Para ele o conjunto inato de circuitos desses setores cerebrais além de garantirem a sobrevivência também “intervêm no desenvolvimento e na atividade adulta das estruturas evolutivamente modernas do cérebro”.² Ou seja, o próprio desenvolvimento do indivíduo estaria condicionado geneticamente mesmo que dependente do ambiente para acontecer. Melhor dizendo, os circuitos inatos (que já nascemos com ele) possíveis de serem compreendidos através do genoma humano³ também são responsáveis pelo desenvolvimento dos outros setores do cérebro que Damásio (1996) chama de “evolutivamente moderno”. Ele explica que

o equivalente das especificidades que os genes ajudam a estabelecer nos circuitos do tronco cerebral ou do hipotálamo chegam ao resto do cérebro muito tempo depois do nascimento, durante o desenvolvimento do indivíduo na infância, na meninice e na adolescência, e à medida que esse indivíduo interage com o ambiente físico e com outros indivíduos. É de todo provável, pelo menos no que diz respeito aos setores cerebrais evolutivamente modernos, que o genoma ajude a estabelecer não um arranjo preciso, mas um arranjo geral de sistemas e circuitos. E como é que o arranjo preciso se estabelece? Estabelece-se sob *a influencia de circunstâncias ambientais que são complementadas e restringidas pela influencia dos circuitos estabelecidos de forma inata e precisa, relacionados com a regulação biológica* (p.138, grifos do original).

Conclui-se, então, que a maturação do organismo e o desenvolvimento humano são a condição inicial para a aprendizagem. O processo de maturação depende unicamente dos

² DAMÁSIO, Antônio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. P. 138.

³ “(...) o total da soma dos genes existentes nos cromossomos (...)” *in*: DAMÁSIO, 1996, op. cit. (P. 137)

genes e o desenvolvimento depende, além da maturação, dos estímulos ambientais. Desta forma, desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente ligados. Não há desenvolvimento sem aprendizagem e nem aprendizagem que não promova um desenvolvimento. Isto acontece em todos os âmbitos, em uma relação mente e corpo, promovendo as cognições necessárias à sobrevivência do indivíduo e sua evolução.

1.3- Corpo, mente, emoção e sentimento

As primeiras experiências do ser humano, ainda na fase intra-uterina, são as sensações corporais, sensações essas que são geradas tanto pelo próprio organismo quanto pelos estímulos provenientes do ambiente, isto é, externos ao organismo. A partir dessas sensações que são registradas pelo cérebro, gradualmente vai sendo construída uma representação desse corpo no cérebro que, dialeticamente, compõe a referência básica para o que é experienciado como mente.

Recorrendo a Damásio, veremos que

o corpo, tal como é representado no cérebro, pode constituir o quadro de referência indispensável para os processos neurais que experienciamos como sendo a mente. O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas magoas usam o corpo como instrumento de aferição (Damásio, 1996, p. 16).

A premissa da unidade psicossomática, da unidade mente-corpo, adotada pela psicomotricidade, proporciona a possibilidade de uma compreensão mais clara dos fenômenos, das experiências vividas pelo ser humano. Um bom exemplo disso é a relação dinâmica entre emoção e sentimento. Segundo Damásio (1996) as emoções são fenômenos biofísicos enquanto os sentimentos se configuram como a percepção e nomeação dessas experiências corporais. Por exemplo, a raiva é uma emoção claramente associada a físicas específicas, o sangue flui para a periferia, gerando sensações de calor, força e movimento, enquanto o medo é a emoção associada às sensações de frio (o sangue flui para o interior), palidez, congelamento e paralisação. Damásio descreve:

(...) o amor, o ódio e a angustia, as qualidades de bondade e crueldade, a solução planejada de um problema científico ou a criação de um novo artefato, todos eles têm por base os acontecimentos neurais que ocorrem dentro de um cérebro, desde que este cérebro tenha estado e esteja nesse momento interagindo com o seu corpo. A alma respira através do corpo, e sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne (Damásio, 1996, p.18).

É justamente em consequência da característica biofísica das emoções que podemos identificar no outro as transformações corporais que, a partir da percepção – sentimentos – das experiências análogas que vivenciamos, nos permite atribuir ao outro um determinado estado emocional. Em outras palavras, a ação conjunta, mente-corpo em particular promove a possibilidade da comunicação, da expressão entre as pessoas. Voltando a Damásio, isso ocorre pois,

nessa perspectiva, emoções e sentimentos são os sensores para o encontro, ou falta dele, entre natureza e as circunstâncias. E por natureza refiro-me tanto à natureza que herdamos enquanto conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas, como à natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através de interações com o nosso ambiente social, quer de forma consciente e voluntária, quer de forma inconsciente e involuntária. Os sentimentos junto com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção (Damásio, 1996, p15).

Considerando as emoções e os sentimentos como cognições, podemos entender o desenvolvimento da criança, tanto a nível intelectual quanto emocional, como resultado do processo de aprendizagem. A criança experiencia com o corpo as sensações, os movimentos, as emoções e os sentimentos e o entendimento que faz de tudo isso.

CAPÍTULO 2: PSICOMOTRICIDADE E MÚSICA

2.1- Sensibilidade estética e aprendizado

A música toca o nosso corpo por meio da audição. É a partir da audição que podemos reagir perante a música. 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. É preciso que o mesmo som seja captado várias vezes e lhe seja atribuído um significado para que o cérebro recupere esta informação toda vez que tal som for percebido.

Por exemplo: um bebê se assusta com o som de um avião que entra (o som) pela janela de sua casa. O som desconhecido do avião provoca uma reação em seu corpo que a mãe identifica como um susto. A mãe pega o bebê oferecendo-lhe proteção e lhe diz: — não se assuste, é só um avião. Se possível a mãe mostra o avião para o bebê, mas talvez ele ainda seja muito pequeno para acompanhar um avião no céu. A partir desse evento o bebê estará atento a todo som igual ou parecido com o do avião. Talvez não lhe seja possível ver o avião no céu, mas ele já associa tal som à palavra *avião* e a segurança da mãe que lhe conforta e suporta seu medo. Depois de repetidas experiências como esta o bebê já não mais se assustará com o som do avião. Este será agora um som familiar e assim que a maturidade lhe permitir será ele o primeiro a apontar para o céu e dizer: — Avião!

Podemos assim considerar que a interpretação dos sons como música é algo aprendido. Será música para a criança toda seqüência de sons que lhe for apresentada como música. Será apenas som ou barulho tudo o que não for compreendido ou distinguido como música. O aprendizado está diretamente relacionado com a experiência. A partir da repetição de experiências “músicas ouvidas”, o cérebro poderá interpretar como música toda seqüência de sons que se assemelhe a primeira que foi registrada e nomeada como música. Ou seja, em algum momento, a criança desenvolve a capacidade de identificar novas seqüências de sons como sendo música. A criança poderá sozinha, se utilizar das informações antes apreendidas e distinguir como música toda seqüência de sons

semelhantes à primeira. No entanto, falar de seqüência de sons pode ser um tanto vago, pois o registro das experiências vividas que permitirá à criança identificar como música o que ouve, certamente não pode ser feito apenas a partir do fato de serem “sons organizados em uma seqüência”. Isto é, a criança faz uso de diversos recursos para distinguir a música dos demais sons, como por exemplo: o timbre, o ritmo, se tem palavras ou não, etc. Quanto maior for a exposição da criança aos mais variados tipos de música mais ela será capaz de identificar a música no ambiente. Se o ambiente musical da criança é restrito a poucos gêneros musicais, mais restrita fica sua possibilidade de reconhecer música. Por outro lado, não é suficiente que a criança seja exposta a um ambiente musical intenso ou eclético. Todo aprendizado depende de condições específicas para acontecer. Identificar a música entre os demais sons do ambiente é apenas o primeiro passo para apreender a música em seu sentido estético. Segundo Fonseca (2003), qualquer atividade humana requer uma complexa ordenação e integração de sensações que vão constituir uma matriz biológica da qual, provavelmente, emana o sentido estético que pode estar na origem das primeiras expressões artísticas do ser humano.

A sensibilidade estética assim entendida nasce do corpo humano, de suas víceras, de sua pele, de seus músculos, de seus sentidos olfativo-gustativos, auditivos, visuais, tátil-cinestésicos, verdadeiros mediadores de imagens e de representações somatognósicas (Fonseca, 1997), que podem ser expressos e materializados por seqüências gestuais (macro e micromotoras), tateantes ou minuciosas, permanentes ou fugazes, que se encontram nas obras de arte e nas múltiplas manifestações artísticas. (Fonseca, 2003, p.156).

Fonseca (2003, apud Damásio, 1999, p. 156) acredita que a sensibilidade estética está diretamente ligada àquilo que diferencia o homem dos outros animais, proporcionada pela imaginação.

O ser humano faz planos, inventa, descobre e resolve problemas porque ultrapassa a simples recepção de estímulos sensoriais e a simples expressão de respostas motoras imediatas, exatamente porque está dotado de uma *sensibilidade estética* que dá sentido e significação às sensações, integrando-as e codificando-as emocional e afetivamente, para subsequente e intencionalmente mobilizar sua imaginação para dar expressão aos seus talentos sensoriais e motores conjugados e intrincados. (Fonseca, 2003 p.156, grifos do original).

Segundo Kant,

para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer

e desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser *senão subjetivo*. Toda referência das representações, mesmo a das sensações, pode, porém, ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito sente-se a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação (Kant, 2005, p.48).

É importante perceber no texto de Kant, que este sentimento de prazer e desprazer destituído de conhecimento e lógica são percebidos de maneira subjetiva, *em conformidade a fim*, é como se simplesmente não fosse possível não sentir. Parte da intuição de que tal sentimento se faz necessário e é universal, simplesmente acontece, e que prescinde do conhecimento por não haver leis que possam se aplicadas a ele, isto é não há certo ou errado. E Kant também acrescenta que o juízo estético é o ponto de partida para o conhecimento:

Um juízo de experiência singular (...) acontece com aquele que sente prazer na simples reflexão sobre a forma de um objeto sem considerar um conceito, ao exigir o acordo universal, ainda que este juízo seja empírico e singular. A razão é que o fundamento para este prazer se encontra na condição universal, ainda que subjetiva, dos juízos reflexivos, na concordância conforme fins de um objeto (seja produto da natureza ou da arte) com a relação das faculdades do conhecimento entre si, as quais são exigidas para todo o conhecimento empírico (da faculdade da imaginação e do entendimento) (Kant, 2005, p. 35).

Seja por meio da filosofia ou da psicologia, podemos dizer que há um consenso quanto ao fato do processo de aprendizagem (ou construção do conhecimento) depender da sensibilidade, da imaginação e da afetividade enquanto busca do prazer. Considerando o prazer tanto no sentido de agradável como no sentido de satisfação ou realização necessária. Por meio da sensibilidade estética a criança, já desde bebê, desfruta dos sentimentos de prazer e desprazer que a despertam para a busca do conhecimento. É possível perceber no bebê, por exemplo, a preferência por determinados brinquedos. Alguns objetos lhe interessam outros não. Alguns sons lhe chamam a atenção outros não. Algumas músicas o agradam outras não. O que faz com que o bebê busque algo de novo para experimentar? A criança que não é sensibilizada por algo não experimenta novas sensações. Sem esta sensibilidade a criança não é seduzida e conseqüentemente não busca conhecer. Mas a criança depende dessa sensibilidade entendida como estética, por que vem através dos sentidos, e que se transforma em ação, ou na busca da experiência. A

experiência promove o aprendizado de algo novo. A criança precisa desse aprendizado para crescer, se desenvolver e se tornar cada vez mais independente. Ela tem uma “necessidade” *a priori*, algo que a sensibiliza e ao mesmo tempo impulsiona levando a uma ação, à busca do poder conhecer. E o que é o conhecimento? Para Damásio,

o conhecimento adquirido baseia-se em representações dispositivas⁴ (...). Algumas dessas representações dispositivas contêm registros sobre o conhecimento imagético que podemos evocar e que é utilizado para o movimento, o raciocínio, o planejamento e a criatividade; e outras contêm registros de regras e de estratégias com as quais manipulamos essas imagens. A aquisição do conhecimento novo é conseguida pela modificação contínua dessas representações dispositivas (Damásio, 1996, p. 133).

Para Damásio o conhecimento chega à mente sob a forma de imagens. Ele considera dois tipos de imagens formadas na mente: as *imagens perceptivas* e as *imagens evocadas*. As imagens perceptivas são recebidas através dos sentidos. As imagens evocadas seriam as lembranças de imagens captadas no passado, mas também podem constituir “a memória de um futuro possível”, como por exemplo, quando planejamos alguma coisa e já imaginamos, ou melhor, formamos imagens daquilo o que pretendemos fazer (Damásio, 1996, p. 124).

Considerando que tudo que percebemos por meio dos sentidos se transforma em uma imagem no cérebro, o aprendizado de música seria uma ampliação constante do “repertório” de imagens musicais. Mas será que essas imagens associadas ao conhecimento de música seriam apenas aquelas percebidas pela audição? Considerando que Damásio faz referência

ao termo *imagens* como padrões mentais com uma estrutura construída com os sinais provenientes de cada uma das modalidades sensoriais – visual, auditiva, olfativa, gustatória e sômato-sensitiva. (...) A palavra *imagem* não se refere apenas a imagem “visual”, e também não há nada de estático nas imagens. A palavra também se refere a imagens sonoras, como as causadas pela música e pelo vento, e às imagens sômato-sensitivas (...). As imagens de todas as modalidades “retratam” processos e entidades de todos os tipos, concretos e abstratos. As imagens também “retratam” as propriedades físicas das entidades e, às vezes imprecisamente, às vezes não, as relações espaciais e temporais entre entidades, bem como as ações destas (Damásio, 2000, p. 402, grifos do original).

Podemos então considerar que o conhecimento de música implica não somente a distinção do som enquanto música, mas uma gama de *imagens* percebidas, conscientes ou

⁴“As representações dispositivas constituem o nosso depósito integral de saber e incluem tanto o conhecimento inato como o adquirido por meio da experiência” *in*: DAMÁSIO, 1996, op. cit. (p. 132).

não, e interpretadas como sendo música, podendo estar também incluída nesta percepção: gestos, movimentos, expressões, emoções, sentimentos, dor, calor, prazer, enfim, uma série de sensações que serão captadas pela mente junto com o som. Damásio também explica que “nem todas as imagens que o cérebro constrói se tornam conscientes”. Para ele “há imagens demais sendo geradas e competição demais para a janela da mente, relativamente pequena, na qual as imagens podem ser tornar conscientes” (Damásio, 2000, p. 404). É como se não pudéssemos acompanhar tudo o que estamos percebendo em um ambiente, em um determinado momento. Mas o fato de não estarmos conscientes na hora não quer dizer que o cérebro não tenha apreendido tal imagem. Um bom exemplo desse fenômeno está na própria aula de música. É comum que um aluno de piano, por exemplo, que tem aulas regulares com um mesmo professor, acabe reproduzindo na sua performance musical gestos muito parecidos com o do professor sem que este tenha jamais chamado a atenção para isto e mesmo o aluno esteja consciente de estar imitando o gestual do professor.

O entendimento e a percepção que a criança tem da música pode não ser consciente num primeiro momento, mas está registrado de alguma forma no cérebro da criança pronto para ser resgatado enquanto conhecimento a qualquer momento. Quero dizer que 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 se expressar musicalmente, ou seja, expressar a sua percepção e entendimento da música, vão sendo adquiridos aos poucos da mesma forma como a criança desenvolve a linguagem. Como Vigotski demonstra em uma pesquisa realizada por ele mesmo a partir da análise de Stern sobre experimentos de Binet, a criança com dois anos de idade ao descrever com palavras um conjunto de figuras atenta apenas para objetos isolados, já as crianças maiores são capazes de descrever “ações e indicam relações complexas entre as figuras” (Vigotski, 1998, p. 42). Entretanto, se é pedido à criança que descreva utilizando mímica, “a criança com dois anos de idade, que, de acordo com o esquema de Stern, ainda está na fase do desenvolvimento da percepção de “objetos” isolados, percebe os aspectos dinâmicos da figura e os reproduz com facilidade por mímica” (Vigotski, 1998, p. 42). Vigotski conclui que “o que Stern entendeu ser uma característica das habilidades perceptuais da criança provou ser, na verdade, um produto das limitações do *desenvolvimento de sua linguagem*

ou, em outras palavras, um aspecto de sua *percepção verbalizada*” (Vigotski, 1998, p. 42-43, grifos do original).

Com a música pode acontecer da mesma forma. A criança pode ter uma percepção da música e até mesmo uma concepção estética antes mesmo de conseguir comunicar ao outro o que sente ou percebe. Pelo menos comunicar utilizando a linguagem musical, pois como Vigotski constatou a criança pequena tem a capacidade de se expressar através da mímica comunicando aquilo que ainda não é capaz de comunicar verbalmente.

2.2 Expressividade e comunicação

Para compreender a forma como a criança se relaciona com a música é importante antes compreender como ela se relaciona com o mundo de uma forma geral. Isto é, compreender as particularidades da criança quanto ao seu pensamento, comportamento e expressão.

A psicomotricidade a partir das experiências da terapia psicomotora percebeu que a “expressividade do corpo” entendida como “a possibilidade de comunicação através de atos necessariamente compreendidos e decodificados como simbólicos” era de grande importância e passou a ser seu foco principal (Cabral, 2001, p.19). A psicomotricidade sustenta

a noção básica de que o corpo é mensageiro de idéias que ultrapassam o comunicável através da linguagem verbal, pois o movimento, as tensões, gestos e mímicas veiculam algo que se manifesta em nível de ícones e índices que não se consegue nomear com precisão e que só pode ser verbalizado em linguagem poética e metafórica (Cabral, 2001, p.19).

Considerar o aspecto da psicomotricidade na educação seria incorporar na função do educador uma forma de perceber o aluno como um todo por meio de suas ações diante do ambiente físico e social. Isto é, reconhecer na criança a sua forma de se relacionar com o meio e poder avaliar o seu desenvolvimento a partir das referências que os estudos da psicologia infantil nos oferecem.

Na criança, a sensório-motricidade se constitui na principal via de expressão de seu mundo interno. (...) Essa forma de expressão permanece durante toda a vida, embora de forma diferente, devido ao complexo e amplo desenvolvimento das capacidades de cada pessoa. Por isso, a psicomotricidade se centra em conhecer a criança a partir de sua atividade motora e desenvolve uma prática pedagógica direcionada a descobrir a infra-estrutura simbólica que tem toda a ação espontânea (Sánchez, 2003, p. 17).

Piaget (1999) constata fatores importantes sobre a criança nas fases denominadas por ele de sensório-motor e pré-operacional. Na fase sensório-motora a criança ainda não tem domínio da linguagem, ficando a comunicação por parte dela, restrita às suas reações por meio de movimentos ou expressões corporais (como chorar ou rir, agarrar ou largar, partir ou voltar, apontar, etc.). Na primeira infância a criança vai aos poucos dominando a linguagem e sendo capaz de transmitir seu pensamento, mas nesta fase seu pensamento ainda está se construindo pelo próprio contato com a linguagem e o meio social em que a criança está inserida. Aos poucos a criança vai associando palavras às sensações e percepções que ela tem do ambiente e de si mesma. É um processo que se dá pelo meio social, isto é, pela relação com as pessoas com quem convive. Piaget percebe que,

em função destas modificações gerais da ação, assiste-se durante a primeira infância a uma transformação da inteligência que, de apenas senso-motora ou prática que é no início, se prolonga doravante como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização. A linguagem permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstituir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las (Piaget, 1999, p. 27).

Mais adiante Piaget acrescenta que nesta fase dos dois aos sete anos de idade “encontram-se todas as transições entre duas formas extremas de pensamento, representadas em cada uma das etapas percorridas durante esse período, sendo que a segunda domina pouco a pouco a primeira” (Piaget, 1999, p. 29). Ou seja, a aquisição da linguagem vai aos poucos transformando o pensamento. Poderíamos interpretar assim que esta transformação com a aquisição da linguagem não anula a forma de percepção e expressão da fase anterior. Piaget complementa dizendo que,

no outro extremo, encontra-se a forma de pensamento mais adaptada ao real que a criança conhece, e que se pode chamar de pensamento intuitivo. É, em certo sentido, a experiência e a coordenação senso-motoras, mas reconstituídas e antecipadas, graças à representação. (...), pois a intuição é, sob certo aspecto, a lógica da primeira infância. Entre estes dois tipos extremos se encontra uma forma de pensamento simplesmente verbal, séria em oposição ao jogo, porém mais distante do real do que a própria intuição: é o pensamento corrente da criança de dois a sete anos. É muito interessante constatar o quanto ele prolonga os mecanismos de assimilação e a construção do real, próprias ao período pré-verbal (Piaget, 1999, p. 29).

Desta forma é realmente muito importante perceber a criança pequena quanto a sua expressividade não somente pela comunicação verbal, mas também por uma expressividade sensório-motora que comunica, considerando pensamento e expressividade enquanto uma forma de comunicar, transferindo o que é interno (pensamento) ao que é externo (expressão) ao sujeito. Já Vigotski aponta outra questão a cerca da comunicação da criança nesta fase da aquisição da linguagem. Para ele,

a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão (Vigotski, 1998, p. 34).

O autor conclui em seguida que *“as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”*. Ou seja, para Vigotski (1998), não há uma separação entre comunicação verbal e ação, e a comunicação verbal nesta fase não é *“simplesmente verbal”* como Piaget havia dito. Ele acredita que o pensamento da criança necessita de ambos os recursos para se desenvolver como se a criança fosse interlocutora da sua própria ação e esta, quanto mais complexa se torna, não pode prescindir da fala. Para ele a criança não fala apenas por imitação, mas ao contrário, o ato de falar e descrever suas ações contribui para a formulação do seu pensamento. A fala da criança, apesar de dirigida para fora, tem a função de comunicar a ela mesma. É por isso conhecida como fala egocêntrica e é assim entendida tanto por Piaget como por Vigotski sendo as conclusões sobre sua função divergente para estes dois pesquisadores.

Como já foi visto antes, Vigotski percebeu uma peculiaridade, por meio de experiências, da criança pequena (na idade em que começa a falar) quanto à forma de se comunicar: *“(...) a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem.”* (Vigotski, 1998, p. 43). Sua pesquisa mostrou também que linguagem e percepção estão ligadas e, que a percepção visual é integral (percebidos simultaneamente) e a fala *“requer um processamento seqüencial”*. Sendo assim, a criança percebe o todo, mas na hora de descrever separa os elementos percebidos rotulando-os para então conectá-los *“numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica”* (Vigotski, 1998, p. 43). Vigotski então acredita que o desenvolvimento do pensamento pressupõe o uso da linguagem, pois por meio desta a criança organiza a própria percepção.

Se o uso da linguagem influencia diretamente o desenvolvimento do pensamento, o mesmo pode acontecer com o desenvolvimento musical. O uso da linguagem musical vai contribuir diretamente para o desenvolvimento musical da criança, tornando-a cada vez mais capaz de se expressar musicalmente.

2.3 Aprendizado musical e expressividade

A psicomotricidade nos ajuda a perceber a criança e a sua expressividade através do corpo em movimento. Podemos então pensar que o desenvolvimento das habilidades musicais e da criação artística na primeira infância, pressupõe uma análise do processo de ensino-aprendizagem não apenas sobre como a criança manipula os sons e os reproduz, condicionando a avaliação do aprendizado musical da criança apenas do ponto de vista sonoro. É preciso considerar a expressividade da criança como um conjunto de movimentos corporais que representam para esta, tanto a sua percepção e entendimento da música, como a sua criação e comunicação musical. Isto é, a criança não se expressa por um único “canal”. Por exemplo: esperamos que a criança que aprende música se expresse musicalmente, isto é, através dos sons, seja cantado ou tocado. Mas para a criança que ainda está no processo de desenvolvimento das habilidades motoras, principalmente as habilidades para tocar um instrumento (técnica), talvez ela ainda não seja capaz de canalizar toda a sua expressividade através da produção sonora, ficando a sua expressão criativa dispersa em um conjunto de movimentos corporais (dança, mímica, caretas, etc.). A avaliação do grau de expressividade da criança, e conseqüentemente do aprendizado musical, pode não estar apenas no resultado sonoro, mas em um conjunto de gestos e movimentos que a criança faz ao tentar se expressar musicalmente.

Existem vários estudos e pesquisas sobre a psicologia da música e o desenvolvimento musical (Fernandes, 1998, p. 30), mas venho aqui fazer uso da Teoria em Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1988 apud Fernandes, 1998) para tratar da questão da expressividade infantil na música.

Keith Swanwick propôs uma teoria do desenvolvimento musical baseada nas idéias de Piaget. Sua teoria leva em consideração as fases do desenvolvimento infantil e como esta, parte do pressuposto que o desenvolvimento musical também acontece em etapas e é

construído pelo sujeito (Leme, 2006, apud internet). Swanwick visualizou a sua teoria em forma de espiral, sugerindo um desenvolvimento dinâmico. Ele aponta quatro etapas do desenvolvimento musical nesta espiral: materiais, expressão, forma e valor. Para cada etapa ele percebe duas formas da criança se relacionar com a música: o lado direito da espiral diz respeito ao lado pessoal e interno da criança, isto é, a forma como ela percebe, entende e expressa a música a partir de referenciais próprios; o lado esquerdo da espiral diz respeito ao externo, como a criança transfere a *assimilação* pessoal da música para a *acomodação* dos conceitos musicais que podem ser compartilhados por todos (social). Essas etapas estão baseadas nas fases do desenvolvimento do infantil descritas por Piaget que são respectivamente: mestria, imitação, jogo-imaginativo e meta-cognição. Fernandes explica que

a Teoria funciona em duas dimensões. Uma em forma de espiral (fases ou modos) e outra em forma linear (estágios). A dimensão em espiral baseia-se no equilíbrio dos lados esquerdo e direito do espiral, que estão alicerçados na relação dialética entre *assimilação e acomodação*. (...) Swanwick (1988) utiliza a relação jogo e música, pois ela traz à tona os objetivos e atividades do dia-a-dia em sala de aula. Essas atividades devem ser ligadas a cada “elemento do jogo” de Piaget: Mestria, Imitação, Jogo Imaginativo e Meta-Cognição, que se integram fortemente (1998, p. 38).

Fernandes (1998) aponta a existência de várias teorias do desenvolvimento aplicadas à educação musical. Mas, como ele demonstra em sua tese, a teoria do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman

oferece subsídios para guiar o processo de ensino-aprendizagem (e acabar com a arbitrariedade) em diferentes idades, focalizando atividades curriculares adequadas aos aspectos específicos do desenvolvimento musical nos diferentes estágios. O desenvolvimento não se dá unicamente de forma linear, mas propicia que a cada encontro com a música reativam-se pequenos processos gradativos colocados em uma seqüência ampla de desenvolvimento. A Teoria possibilita ainda que o aluno comece em qualquer parte do espiral, desde que seja observada a experiência (1998, p.39).

Em uma entrevista Swanwick declarou ser um dos principais enganos acerca da sua teoria considerarem as categorias da espiral como blocos e sem conexão entre elas. Para ele todas essas categorias (materiais, expressão, forma e valor) já são parte do sujeito. O sujeito

constrói em cima do que já possui (Swanwick, Silva e Fernandes, 2004, p. 13).⁵ Ou seja, a criança desenvolve capacidades que já possui potencialmente. Pois, como já foi comentado no início deste capítulo, todo ser humano é potencialmente capaz de desenvolver habilidades artísticas, pois para tal basta que sejamos sensibilizados esteticamente. Fernandes mostra que Swanwick considera o conhecimento intuitivo como estético e o conhecimento conceitual como analítico. Na espiral o intuitivo tende ao conceitual ou analítico. Sobre isso Fernandes explica que,

como o discurso simbólico, o fazer musical deve-se estender ao analítico, selecionando-se partes e reconstituindo os padrões governantes. Uma experiência musical consiste parte em fruição intuitiva e parte em ação analítica. O conhecimento intuitivo, pré-analítico, é um elo de ligação da imaginação entre sensação e análise. Trabalhos artísticos sempre envolvem análise (mudanças, escolhas, seleções e reconstrução), unindo a resposta estética ao discurso articulado, num mundo de significados coletivos, as tradições. (1998, p. 52).

Considerando a Teoria em Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1988, apud Fernandes, 1998) um referencial para o planejamento e acompanhamento do aprendizado musical da criança, como podemos por na prática tal teoria considerando que ela se aplica a diferentes níveis e em diferentes momentos do desenvolvimento global da criança? Isto é, como trabalhar os elementos musicais e a construção do pensamento musical analítico em cada fase da criança ou a cada faixa etária. Como Swanwick mesmo disse, a sua teoria se aplica de forma continuada e todas as categorias já estão potencialmente com a criança. É preciso trabalhar todos os elementos da música, mas compreender o processo de desenvolvimento musical como gradativo. O que não torna cada etapa independente uma da outra, mas sim complementares. E o desenvolvimento musical é dado a cada sujeito de forma única, não podendo se estabelecer padrões iguais para todas as crianças. Acontece da mesma forma como a teoria de Piaget. Como Fernandes mesmo constata,

a teoria piagetiana na verdade não diz respeito a uma tendência universalizante dos estágios, já que as explicações do desenvolvimento não podem deixar de refletir o contexto, os efeitos ambientais, os objetos e experiências. A universalidade é da seqüência e não das idades, ou seja, o que é universal é a seqüência em um dado conceito (Fernandes, 1998, p. 34).

⁵ “J.A.: *What are some of the most common misunderstandings (sobre a Teoria)?* K.S.: The most common ones are that these are boxes, which don’t relate, that’s one misunderstanding: there’s no connection between one category and another, and that they are fixed stages, which you leave behind as you go up, when in fact you take them all you, you build on what you already have.

Sendo assim, a Teoria em espiral de Swanwick (Swanwick, 1988, apud Fernandes, 1998), por está de acordo com o próprio desenvolvimento infantil pode ser abordado também sob a perspectiva da psicomotricidade que pode contribuir justamente com sua fundamentação prática a partir da intervenção direta no desenvolvimento das capacidades psicomotoras da criança seja por meio da terapia ou da atividade escolar. Ou seja, trazer da experiência dos psicomotricistas a habilidade de ajudar a criança no seu próprio processo de desenvolvimento musical. Como Cabral descreve,

há na cena psicomotora um verdadeiro diálogo, uma inter-relação estruturante entre o sujeito, visto em si mesmo e não apenas enquanto sintoma, e o psicomotricista que busca **observar, decodificar e intervir** nas produções corporais e lúdicas de seu paciente (Cabral, 2001, p. 20, grifos do original).

O psicomotricista ajuda o aluno ou paciente a superar as etapas do próprio desenvolvimento corporal e psíquico. O educador musical da mesma forma pode pensar em não simplesmente ensinar música, mas em ajudar o aluno a superar as etapas do desenvolvimento musical sem deixar também de observar o desenvolvimento global, pois muitos impasses no desenvolvimento musical podem estar ligados a questões mais amplas do desenvolvimento do sujeito como todo. Desta forma o educador musical pode estar mais preparado também para lidar com a heterogeneidade de uma sala de aula. Mais preparado para uma educação musical inclusiva, que respeita o tempo de cada aluno.

Da mesma forma que a psicomotricidade considera a expressividade da criança sob a perspectiva sensório-motora. O educador musical pode também considerar a expressividade musical (entendendo que a expressividade é a única forma de termos acesso ao pensamento da criança) sob esta perspectiva, pois como afirma Sánchez,

a prática psicomotora é dirigida à criança porque nela se encontra a plenitude da expressividade motora, nela ocorre a união entre estrutura motora, afetiva e as possibilidades cognitivas. Isso significa que a criança, através da ação (sensório-motora) (...) explora o mundo do espaço, dos objetos e das pessoas. Dessa forma, podemos afirmar que a carga emocional que acompanha sua ação está diretamente relacionada com sua atividade mais profunda, ou seja, com sua história afetiva e com seu inconsciente. Por essa via, manifesta também tudo o que estava reprimido em sua consciência, o que viveu com relação ao desprazer e a frustração. Essa maneira original de ser, de estar no mundo, constitui a noção de *expressividade motora*, que pode ser considerada como um discurso composto de significante e significado (Sánchez, 2003, p. 73, grifos do original).

A relação entre psicomotricidade e música está tanto na forma de apreensão como de expressão. Música enquanto arte e psicomotricidade enquanto entendimento da unidade mente e corpo no desenvolvimento humano. A criança apreende o conhecimento musical e se expressa musicalmente de forma única, externalizando o seu pensamento e construindo uma identidade artística frente ao mundo em que vive.

CAPÍTULO 3: MÚSICA E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Educação Infantil e psicomotricidade

O estudo da psicomotricidade parece reunir conceitos importantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da criança na primeira infância uma vez que esta fase necessita de uma atenção especial pelo fato das crianças ainda estarem construindo a sua identidade e se reconhecendo no ambiente. Segundo Sánchez (2003),

um dos aspectos mais significativos, na concepção da educação infantil nesses últimos anos, é o de reconhecer a criança como sujeito desde o momento de seu nascimento. Como ser único, lhe é atribuída uma identidade própria no que diz respeito à sua maneira de ser, à sua realidade e ao direito de receber uma atenção adequada a suas necessidades básicas (biológicas, cognitivas, emocionais e sociais) (Sánchez, 2003, p. 11).

Como Sánchez afirma, atender as necessidades básicas desta faixa etária é de grande importância, pois não se trata apenas de apresentar novos conhecimentos como acontece no em outros segmentos, mas de ajudar a criança a superar as etapas do seu próprio desenvolvimento.

(...) para as crianças não é adequado qualquer tipo de sociedade, qualquer tipo de família, qualquer tipo de relação, qualquer tipo de escola, etc., mas aquelas que lhes permitem encontrar respostas as suas necessidades básicas (López, 1995, apud Sánchez, 2003, p. 11).

Apesar da criança chegar à escola de educação infantil e ser reconhecida como uma pessoa distinta do seu núcleo familiar, esta “pessoinha” ainda não “está constituída sequer em sua autonomia ou sua independência e, o mais importante, o primeiro passo na aquisição de sua independência não foi decisão sua” (Sánchez, 2003, p. 12).

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos (BRASIL/MEC, 2006, p. 14).

Este momento em que a criança esta sendo apresentada a um novo ambiente escolar e a novas pessoas que a partir de então serão responsáveis por seus cuidados é um momento

delicado. A escola e os educadores que vão agora lidar com esta criança devem estar sensíveis as necessidades dela em todos os sentidos.

Diante dessa circunstância, poderíamos nos perguntar: *de que maneira podemos atender, acompanhar a criança na etapa da educação infantil para que seja agente ativo na aquisição do conhecimento de si mesma e para que alcance com prazer a conquista de sua própria autonomia* (Sánchez, 2003, p. 12, grifos do original).

Esta reflexão nos mostra como é importante a forma de lidar com a criança na educação infantil, pois é mais do que simples transmissão de conhecimentos, mas uma participação importante na construção do sujeito que esta criança se torna a cada dia.

Sánchez (2003) acredita que o educador “deve organizar as atividades a partir das produções da criança, de seus interesses, das atividades e dos jogos pelos quais manifesta interesse e curiosidade, levando em consideração seu nível de maturidade afetiva e cognitiva”. Ela ainda acrescenta que o educador nesta fase deve atuar como mediador, “como acompanhante que ajudará a facilitar sua evolução e seu crescimento a partir de suas necessidades individuais”. Ela acrescenta que “o educador deverá ter a plasticidade necessária para ajustar-se a cada um de seus alunos, para levar a cabo uma tarefa de contenção na qual seja possível que as vivências emocionais e afetivas de cada criança adquiram significado. E ela conclui que “esse clima de acolhida e de segurança favorecerá a aquisição do conhecimento de si mesma e a aquisição das aprendizagens” (Sánchez, 2003, p. 13). As publicações do MEC⁶ sobre a educação infantil parecem compartilhar dos mesmos princípios.

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas— o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro (BRASIL/MEC, 2006, p. 14)

Os parâmetros para qualidade de ensino na educação infantil também explora a questão psicológica e social do desenvolvimento infantil.

⁶ Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1986 e 1989, apud Brasil/MEC, 2006, p.14). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1991, apud Brasil/MEC, 2006, p.14).

Esta comparação entre os parâmetros de qualidade de ensino estabelecido pelo MEC para a educação infantil e a literatura sob psicomotricidade aplicada na escola mostra certa identidade epistemológica e que, pelo menos na teoria, a educação infantil está bem estruturada.

3.2 Análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI): Movimento e Música

A apresentação do RECNEI se dirige ao professor de educação infantil:

(...) o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL/MEC, 1998, p. 45, grifo do original).

Mais adiante apresenta seu propósito:

O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL/MEC, 1998, p. 45 grifo do original).

No RECNEI, estão destacadas as áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na educação infantil propostas como eixos de trabalho. São eles: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (BRASIL/MEC, 1998, p. 9, grifos do original).

Tanto o desenvolvimento da psicomotricidade quanto da música, já estão prevista no RECNEI como necessárias à educação infantil. A psicomotricidade intitulada por *movimento* é o primeiro eixo de trabalho a ser tratado. Trata principalmente da forma do educador lidar com as crianças no que diz respeito a sua liberdade para se movimentar. Faz críticas a certos tipos de atitudes disciplinadoras que não respeitam a necessidade da criança de se movimentar livremente.

(...) é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL/MEC, 1998, p. 19).

Percebe-se que o trecho acima destacado não diz respeito somente à atividade *movimento*, mas pode-se adequar a qualquer atividade, mostrando o caráter interdisciplinar da psicomotricidade. O capítulo *movimento* está bem fundamentado por estudos de psicomotricidade. Faz referência, por exemplo, a Henri Wallon (1879-1962), psicólogo francês muito citado nos livros de psicomotricidade.

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/MEC, 1998, p.18).

Outra observação importante é a utilização de recursos musicais para o desenvolvimento das psicomotricidade infantil. Este trecho adiante foi retirado do capítulo *movimento*:

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo, como no seguinte exemplo: “¶ Conheço um jacaré ¶ que gosta de comer. ¶ Esconda a sua **perna**, ¶ senão o jacaré come sua **perna** e o seu dedão do pé ¶”. Os jogos e brincadeiras que envolvem as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica — tão características das canções de ninar, associadas ao ato de embalar, e aos brincos, brincadeiras ritmadas que combinam gestos e música — podem fazer parte de seqüências de atividades. Essas brincadeiras, ao propiciar o

contato corporal da criança com o adulto, auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. Um exemplo é a variante brasileira de um brinco de origem portuguesa no qual o adulto segura a criança em pé ou sentada em seu colo e imita o movimento do serrador enquanto canta: “|| Serra, serra, serrador, || Serra o papo do vovô. || Serra um, serra dois, || serra três, serra quatro, || serra cinco, serra seis, || serra sete, serra oito, || serra nove, serra dez! ||” (BRASIL/MEC, 1998, p. 30-31, grifo do original).

Em uma nota explicativa é sugerido que: “nesse tipo de brincadeira, o adulto pode tocar diferentes partes do corpo da criança (no exemplo dado a perna é a parte do corpo em evidência), nomeando-a” (BRASIL/MEC, 1998, p. 31, grifos do original). O exemplo acima mostra como psicomotricidade e música se relacionam intimamente. Da mesma forma que a música é usada como recurso para o trabalho do movimento, será possível a educação musical fazer uso de certos recursos da psicomotricidade para aplicar a sua didática?

O capítulo referente à música tratada no RECNEI, assim como no caso do *movimento*, coincide em vários pontos com algumas questões teóricas tratadas neste trabalho. Segundo o RECNEI:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de **expressar e comunicar** sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio (BRASIL/MEC, 1998, p. 45, grifos meus).

A questão da expressividade também é muito valorizada:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. **É uma das formas importantes de expressão humana**, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL/MEC, 1998, p. 45, grifos meus).

A questão da intuição também é levada em conta:

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam **intuição** (é o caso das crianças indígenas, ou das crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escolas de Samba, Congadas, Siriris etc)⁷, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o **contato intuitivo** e espontâneo com a **expressão musical** desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos¹¹ etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a **necessidades de expressão** que passam pela esfera afetiva,

⁷ Este parêntese constava no original como nota explicativa.

estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL/MEC, 1998, p.48-49, grifo meu).

Percebe-se que a questão da expressão musical está presente em todo o discurso. Fica muito claro tanto no capítulo sobre movimento como no de música a necessidade da criança se expressar e como isto se torna prioridade na educação da criança. Também não se pode deixar de notar a presença das palavras: emoções, sentimento, afetivo, estético e cognitivo.

A passagem seguinte mostra as bases teóricas do Referencial para a música e é indicado como nota explicativa que “deve-se pesquisar o trabalho do educador musical inglês Keith Swanwick, da americana Marilyn P. Zimmerman, do compositor e pedagogo francês François Delalande e do americano Howard Gardner, entre outros” (BRASIL/MEC, 1998, p. 49).

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando **paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical**, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (BRASIL/MEC, 1998, p. 49, grifo meu).

Mais uma vez é possível perceber a ênfase na questão da expressão, do intuitivo, no afetivo e até na “exploração sensório-motora”. A passagem seguinte também mostra a relação recíproca entre psicomotricidade e música sugerindo uma interação entre música, brincadeira e movimento:

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. (BRASIL/MEC, 1998, p. 52, grifos meus).

O papel interdisciplinar da música é reforçado apesar de prevenir para que as questões especificamente musicais não sejam abandonadas:

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais. (BRASIL/MEC, 1998, p. 49).

A arte e suas formas de expressão estão muito próximas da criança por compartilhar dos mesmos mecanismos expressivos: a sensibilidade, o corpo e a expressividade como forma de comunicação.

3.3 Reflexão sobre o ensino de música na educação infantil

Como foi visto no capítulo anterior, existem alguns parâmetros básicos para a educação infantil. Esses parâmetros são a base tanto do ensino de música como da psicomotricidade, a base do próprio desenvolvimento infantil. Na verdade a questão do ensinar torna-se discutível, pois como vimos, a criança tem total participação no seu próprio processo de aprendizagem. O educador passa a ter a função de encaminhar e orientar a criança para a busca do conhecimento. Cada criança é única não sendo possível traçar um caminho exato que a criança deva percorrer para atingir o objetivo de aprender música. É interessante perceber que existem muitos aspectos do aprendizado musical a serem considerados antes mesmo de se perguntar: o que devo ensinar em termos de música? A pergunta mais adequada é: o que esta criança precisa aprender para se desenvolver musicalmente? E ainda mais certo seria perguntar: o que esta criança já pode aprender? Considerando que cada criança tem seu tempo de maturação motora e psíquica, é importante considerar que certas atividades podem precisar de um tempo certo para acontecer.

Apesar de o RECNEI ser muito cuidadoso no sentido de propor o trabalho de música respeitando o desenvolvimento psicomotor infantil e as necessidades características de cada faixa etária, ainda assim não é possível prever as particularidades do desenvolvimento de cada criança, ou de cada turma, ou de cada escola, ou mesmo de cada comunidade. O trabalho de cada educador também se torna único em função da heterogeneidade de cada ambiente educativo. Não é possível estabelecer regras e métodos tendo que respeitar aspectos tão subjetivos da criança. Nessa perspectiva o processo de

ensino-aprendizagem passa a ser mais uma relação de troca – *o que a criança precisa e o que o educador pode oferecer.*

CONCLUSÃO

Minha principal intenção com esta pesquisa foi encontrar um suporte teórico coerente com o desenvolvimento infantil que pudesse trazer mais segurança para a minha prática como professora de música. A partir de uma intuição de que a psicomotricidade poderia me dar este suporte, foi por meio dela que pude ter acesso a questões fundamentais sobre a forma como a criança aprende e se expressa principalmente na primeira infância. Conhecer mais profundamente o desenvolvimento mental e a construção do conhecimento, perceber as limitações do organismo quanto ao processo maturativo ou mesmo entender a emoção como um processo cognitivo, foi de grande valia pra a minha formação pessoal.

Talvez estas sejam questões só minhas, uma preocupação apenas pessoal e que não diz respeito às questões dos demais professores. Mas talvez esta seja uma necessidade básica na formação do educador, pois para a minha surpresa pude encontrar nas diversas publicações as respostas para as minhas questões. Pude esclarecer dúvidas ao mesmo tempo em que pude perceber que, a minha preocupação sobre o que a criança realmente precisa aprender, e como isso deve ser feito, não era uma preocupação só minha. Tanto a teoria de Swanwick como o RECNEI mostraram um extremo cuidado e respeito com a criança pequena. Afinal, a criança é extremamente vulnerável ao ambiente e as pessoas que a cercam. A criança não tem força nem independência para seguir seu caminho sozinha. Somos totalmente responsáveis pelo que a criança é e pode vir a ser.

Quanto às questões teóricas da educação musical não resta dúvida de que estamos bem servidos. O problema continua na prática. Mas a prática é de cada um e somente a experiência é que vai garantir a eficiência. A prática se faz a cada dia. O educador aprende também na prática. Mas não pode prescindir dos estudos, das experiências, das pesquisas já realizadas e que estão sempre disponíveis para acrescentar ao nosso conhecimento informações valiosas e ajudar a garantir uma melhor educação para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo ação e movimento*. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

BRASIL/MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil*. (Vol. 1) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil*. (Vol. 2) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

CABRAL, Suzana Veloso. *Psicomotricidade relacional- prática clinica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

COSTA, Auredite Cardoso. *Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DAMÁSIO, Antônio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Tradução Laura Texeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUARTE, Mônica de Almeida. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica, In: *DEBATES*. Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. N. 4. Rio de Janeiro, CLA/Uni-Rio, 2000, p. 75-94.

_____. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino da música na escola regular*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.

FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação). PPEd/Faculdade de Educação/UFRJ, 1998.

_____. *O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática*. In: *Cadernos do Colóquio – Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio*. Rio de Janeiro, CLA/Uni-Rio, 2000, p. 54-67.

_____. Caracterização da didática musical. In: *DEBATES*. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Leras e Artes da Unirio. N.4. Rio de Janeiro, CLA/ Unirio, 2001, 49-74.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudo de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. Coleção Novas buscas em educação. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

LEME, Mônica. *O desenvolvimento musical segundo Swanwick*. Disponível em <http://www.cafemusic.com.br>. Acesso em: 19, ago, 2007.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2.ed. Trad. Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24.ed. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo. Sérgio Lima e Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia do desenvolvimento*. Clara Regina Rappaport, Wagner da Rocha Fiori, Cláudia Davis. São Paulo: EPU, 1981.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez e Iolanda vives Peñalver; tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SWANWICK, K., SILVA, J. A. S., FERNANDES, J. N. Entrevista com Keith Swanwick. *DEBATES*. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Leras e Artes da Unirio. N.7. Rio de Janeiro, CLA/ Unirio, 2001, p. 7-21.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.