

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIANE DOS SANTOS GOMES

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO HISTÓRICO-
FILOSÓFICA À LUZ DA *OMNILATERALIDADE* E DA APRENDIZAGEM
DESENVOLVENTE**

MARÍLIA

2020

MARIANE DOS SANTOS GOMES

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO HISTÓRICO-FILOSÓFICA À LUZ DA *OMNILATERALIDADE* E DA APRENDIZAGEM DESENVOLVENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientador: Dr. Vandeí Pinto da Silva

MARÍLIA

2020

G633m Gomes, Mariane dos Santos

 A Música na Educação Infantil : uma reflexão histórico-filosófica à
 luz da omnilateralidade e da aprendizagem desenvolvvente / Mariane
 dos Santos Gomes. -- Marília, 2020

 149 f.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
 Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

 Orientador: Dr. Vandeí Pinto da Silva

 1. Educação. 2. Filosofia da Educação. 3. Formação Omnilateral. 4.
 Educação Infantil Desenvolvvente. 5. Música. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIANE DOS SANTOS GOMES

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO HISTÓRICO-
FILOSÓFICA À LUZ DA OMNILATERALIDADE E DA APRENDIZAGEM
DESENVOLVENTE**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Vandeí Pinto da Silva
UNESP- Campus de Marília

2º Examinador: _____

Dra. Rosane Michelli de Castro
UNESP- Campus de Marília

3º Examinador: _____

Dra. Amanda Valiengo
UFSJ- São João Del-Rei/MG

MARÍLIA

2020

Dedico este trabalho aqueles que acendem a sua vela para uma
educação de qualidade a todos. Em especial à minha família, que
nunca deixou que a minha se apagasse.

AGRADECIMENTOS

*Não somos sozinhos,
somos com os outros.
Somos e estamos,
aprendemos e nos aperfeiçoamos.
O que é essencial fica,
mesmo quando se vai.
(Mariane Gomes – Ao agradecer)*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos meus pais Luiz Carlos Gomes e Marcia Regina dos Santos Gomes, apoiadores e conselheiros, que não mediram esforços ao proporcionarem possibilidades diversas para que eu pudesse ser o meu melhor a cada dia, dispondo de tudo o que podiam com amor e dedicação.

Ao meu irmão, Luis Guilherme dos Santos Gomes que sempre esteve torcendo por mim para que eu pudesse persistir em meus caminhos.

Ao Fernando Nicolino Cantieri, meu namorado, fundamental ao me encorajar em cada momento de dificuldade e compreender os meus momentos de ausência.

Ao meu orientador, Profº Dr. Vandeí Pinto da Silva, por ter me acolhido no Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos ensinamentos e companheirismo, por abrir meus olhares à um campo tão amplo e necessário. Por ter acreditado em minha capacidade, sendo muito paciente durante nosso caminhar no programa. Por não apenas falar sobre formação humana, mas ter humanidade em sua prática, em seus atos. Agradeço pela amizade.

As queridas professoras Dra. Amanda Valiengo e Dra. Rosane Michelli de Castro, por aceitarem ser parte desse trabalho tão significativo para mim, proferindo contribuições pertinentes para a constituição dessa dissertação. Pessoas e profissionais inspiradoras na qual levarei em toda a minha trajetória pessoal e profissional, que acabam se unindo.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento da pesquisa. A todos os professores e funcionários da UNESP – Marília.

Aos meus amigos, parte da família, que sempre foram música aos meus ouvidos, aos que me acalmaram na angústia, me fazendo acreditar que tudo daria certo, sendo detalhes e presença, compartilhando essa jornada ao meu lado.

Agradeço a todos que foram apoio, colo e estrutura, que direta ou indiretamente contribuíram para minha caminhada. É tarefa difícil nomear todos, mas saibam que estão nomeados em meu coração. Vocês foram e são inspiração para tamanha jornada. Obrigada!

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo
que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
O céu e a terra,
a razão e o sonho,
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

A dissertação intitulada A música na educação infantil: uma reflexão histórico-filosófica à luz da *omnilateralidade* e da aprendizagem desenvolvvente resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito da Filosofia e História da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP-Marília. A abordagem diz respeito à formação intencional das crianças pequenas, visando à integralidade de sua formação em um ensino organizado intencionalmente para o desenvolvimento qualitativo com desvelo às máximas possibilidades para a criação humana. Considera-se que os movimentos da sociedade se encontram entre avanços e retrocessos e influenciam as materializações em leis sobre o contexto da Educação Infantil que se apresentou tardiamente no Brasil. O objetivo central é analisar as contribuições da música frente à formação *omnilateral* e à aprendizagem desenvolvvente das crianças na Educação Infantil. Para alcançar o objetivo, utilizou-se de estudo bibliográfico e da leitura de documentos oficiais sobre a educação brasileira, referenciais teóricos atinentes à formação *omnilateral*, concepção de infância e formação musical, tomando como fundamentação teórica a perspectiva Histórico-Cultural. Por meio das leituras e análises feitas no decorrer da pesquisa, foi possível verificar que as condições sociais desiguais geradas pelo capitalismo condicionaram projetos focados no cuidado e assistência das crianças das classes populares, apartando-os de ofertas eficientes e de qualidade, o que impede o desenvolvimento *omnilateral* desde a mais tenra idade. Evidencia-se a dificuldade de superação das condições instauradas, marcadas pela unilateralidade, ritualização e reprodução. Além disso, concepções anacrônicas de infância e de formação retiram das crianças sua condição de sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, os quais requerem capacidades de escolha, imaginação, criação, fruição e experimentação, elementos intrínsecos à musicalidade. Advoga-se que a Educação Infantil referenciada na formação *omnilateral* possa favorecer, mediante a atividade desenvolvvente, o desenvolvimento integral da criança ao articular as dimensões intelectual, tecnológica e corporal, incluindo aqui o desenvolvimento da sensibilidade musical.

Palavras-chave: Educação. Filosofia da Educação. Formação *Omnilateral*. Educação Infantil Desenvolvvente. Música.

ABSTRACT

The dissertation entitled Music in early childhood education: a historical-philosophical reflection in the light of *omnilaterality* and developmental learning results from a research developed within the scope of Philosophy and History of Education, linked to the Graduate Program in Education of FFC-UNESP-Marília. The approach concerns the intentional education of young children, aiming at the integrality of their educational formation in a teaching environment intentionally organized for the qualitative development aiming at the widest possibilities for human creation. It is considered that the movements of society are between advances and setbacks, and influence the materializations of laws on the context of Early Childhood Education that has lately appeared in Brazil. This dissertation's main objective is to analyze the contributions of music to *omnilateral* training and advanced learning of children in Early Childhood Education. To achieve that objective, a bibliographic study and the reading of official documents on Brazilian education were used, theoretical references relating to *omnilateral* formation, childhood conception and musical formation, taking the Historical-Cultural perspective as the theoretical foundation. Through the readings and analyzes made during the research, it was possible to verify that the unequal social conditions generated by capitalism have led to projects focused on the care and assistance of children from the popular classes, separating them from efficient and quality offers, which prevents the development *omnilateral* since an early age. It is evident that the difficulty of overcoming the established conditions, characterised by unilateralism, ritualization and reproduction. In addition, anachronistic conceptions of childhood and education remove children from their condition of subjects in the teaching and learning processes, which require capacities of choice, imagination, creation, enjoyment and experimentation, therefore elements intrinsic to musicality. It is advocated that Early Childhood Education referenced in *omnilateral* training can favor, through developmental activity, the integral development of the child by articulating the intellectual, technological and corporal dimensions, as well as the development of musical sensitivity.

Keywords: Education. Philosophy of Education. *Omnilateral* formation. Developing Early Childhood Education. Music.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COEDI – Coordenação Geral da Educação Infantil

CF – Constituição Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMCA – Escola Municipal de Cultura Artística

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

GEPEI – Grupo de estudos e pesquisas em Educação Infantil

GP FORME – Grupo de pesquisa formação do educador

GEPAPe – Grupo de estudos e pesquisa sobre a Atividade pedagógica

HiDEA-Brasil - História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEX – Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura

PROEX – Programa de Excelência Acadêmica (CAPES)

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. ENLACES DA PESQUISA	12
2.1 Primeiras aproximações.....	12
2.2 O tema nas produções acadêmicas.....	18
3. OMNILATERALIDADE E CRIAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA INVESTIGAÇÃO	24
3.1 As bases filosóficas: <i>omnilateralidade</i> e estética marxiana	25
3.2 A perspectiva da atividade criadora em Lev Semionovich Vigotski.....	35
3.3 Atividade criadora: considerações sobre o caráter imaginativo no contexto Infantil.....	41
4. UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA: MÚSICA E ESCOLA DA INFÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO	48
4.1 Criança e Infância	49
4.2 Educação Infantil, Legislação e Políticas Educacionais	56
4.3 Aspectos da música na Educação	78
5. UM OLHAR AO SUJEITO: ATIVIDADE DESENVOLVENTE, SUBJETIVIDADE E EXPERIÊNCIA MUSICAL	97
5.1 Aprendizagem desenvolvimental: caracterização e perspectivas	98
5.2 As atividades principais na Educação Infantil.....	103
5.3 A criança como sujeito em suas relações.....	110
5.4 Educação Infantil: possibilidades da música ao pleno desenvolvimento humano	124
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140

1. INTRODUÇÃO

*nas primeiras horas da manhã
derrame o olhar
deixe que se derrame
sobre todas as coisas belas
o mundo é sempre novo
e a terra dança e acorda
em acordes de sol*

*faça do seu olhar imensa caravela
(Roseana Murray – Receita de Olhar)*

Esta dissertação, situada no campo da Filosofia e História da Educação no Brasil, tem como centralidade as discussões sobre a formação das crianças pequenas e as contribuições da música para o desenvolvimento qualitativo desde a mais tenra idade. Busca-se estreitar os laços entre as necessidades da criança pequena e as suas relações sociais e individuais para que seja possível compreender, à luz de uma perspectiva Histórico-Cultural, que a música, em sua essência filosófica e, pela sua significação na vida do ser humano, pode criar possibilidades à formação *omnilateral* das crianças quando mediada pela atividade desenvolvente.

A investigação parte do pressuposto de que o homem como ser social, faz parte da cultura historicamente acumulada. E as artes, nesse estudo, enfatizando a música, pode ser favorecedora dessa cultura em uma dimensão estética, sem estar direta e unicamente ligada à recreação e disciplinamento, fazendo-nos abranger os seus significados. É necessário destinar atenção às intencionalidades educacionais capazes de favorecer o desenvolvimento qualitativo visando sujeitos cada vez mais atuantes na sociedade, capazes de mudá-la positiva e criativamente no contato consigo, com a cultura e com o ambiente ao redor.

Frente a tais pressupostos, encontramos as contextualizações históricas que demonstram intencionalidades não à formação ampla do ser humano e à integralidade de todas as suas dimensões, mas sim, à correspondência de necessidades momentâneas e de objetivações nas materialidades lucrativas da sociedade.

É com essas perspectivas que vemos a formação do ser humano e como o homem se desenvolve sendo discutidas em diversas vertentes científicas, sofrendo mudanças em suas percepções históricas e nas relações socialmente estabelecidas, bem como, na própria concepção de ser humano como ser natural que avança a sua natureza.

As subjetividades, tanto sociais quanto individuais, constituem um movimento que se apresenta historicamente com distinções. São nos estudos frente à constituição da instituição

escolar que ponderamos as problemáticas dos avanços e retrocessos na dinâmica de movimento da sociedade, capazes de nos levar a refletir, em linhas gerais, sobre o contexto da Educação Infantil no Brasil e as especificidades do ser humano, do ser criança no processo educativo.

Para um breve esclarecimento do que consideramos relevante ao nos referirmos ao contexto brasileiro, destacam-se as escolas voltadas à educação das crianças pequenas e a sua constituição, bem como as visões de criança em caráter abstrato, na qual buscamos nos pautar criticamente para tecer relevâncias à uma percepção de escola distinta dos moldes que vieram se estabelecendo na sociedade.

Mesmo tardiamente, temos consagrado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e por conseguinte com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dentre outros documentos, o direito da educação a todos sem distinções, da universalização da educação. Considerações que ainda se encontram em pauta, como metas para serem consolidadas no sistema educacional, visando à sua integralidade até 2024 pelo Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2015).

Ainda no contexto histórico da Educação Infantil, aspecto que a pesquisa busca enlaçar continuamente em todas as discussões, destacam-se as relações de assistência e cuidado destinadas às famílias no contexto da Educação Infantil que foram capazes de estabelecer uma educação não centralizada nas necessidades educacionais e nas crianças em suas especificidades, capazes de propiciar o educar e cuidar indissociavelmente. Mas sim, em uma perspectiva de escola infantil para a assistência não só das crianças, mas também das famílias.

Essas propostas, que se baseiam em modelo assistencialista e de cunho compensatório, se manifestaram e influenciaram as relações nos ambientes escolares com vertentes na escolarização e moralização das crianças, muitas vezes associadas à reprodução e muito difíceis de serem superadas.

É nesse sentido que nos direcionamos às intencionalidades existentes frente as vertentes educacionais, principalmente, ao modo de pensar e repensar a criança em seu caminhar no ambiente escolar e ao que é favorecido para o seu desenvolvimento psicológico. Destacam-se as considerações da formação *omnilateral* desde a Educação Infantil a fim de um vislumbrar da integralidade do ser humano e a valorização da cultura como possibilidade à formação humana em todas as dimensões, em especial, neste estudo, a estética, a música na Educação Infantil para distanciarmos de uma educação pautada na unilateralidade e na reprodução mecânica.

Nos vemos frente a amplas abordagens no contexto educativo, sejam elas quanto à formação *omnilateral* e sua contribuição para refletir sobre o ser humano e a sociedade; a Educação Infantil e as diversas possibilidades de olhares; a Música na educação que segundo

Pederiva (2017), no contexto educativo é denominada ‘Educação Musical’ e a aprendizagem desenvolvnte, que demonstra possibilidades teóricas ao enlaçar as intencionalidades e organização das atividades educativas.

Todos os aspectos acima mencionados, são estabelecidos a fim de favorecer uma reflexão Histórico-Filosófica à luz das possibilidades de um ensino desenvolvnte na Educação Infantil para uma formação *omnilateral* a partir da infância, considerando a necessidade da música para a formação.

Desse modo, a problemática que envolve a pesquisa consiste na formação da criança pequena e nas intencionalidades dessa formação, pois, tendo presente a precoce institucionalização de crianças em escolas projetadas para assistência e cuidado advindas de resquícios deixados, ainda em contexto de revolução industrial de ida das mulheres às fábricas, nas considerações sobre as Escolas de Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre possíveis prejuízos ao desenvolvimento da criança, bem como, acerca da maneira como a música é e foi tratada na Educação Infantil, para que, ao considerar o contexto brasileiro, possamos pensar a criança em sua totalidade, considerando a formação *omnilateral* e a necessidade da música estar presente nas experimentações dessa formação.

O objetivo geral da pesquisa consiste em:

- Analisar, em uma perspectiva Histórico-Cultural, as contribuições da música frente à formação *omnilateral* e a aprendizagem desenvolvnte das crianças na Educação Infantil.

São objetivos específicos estudar e analisar:

- O conceito de formação *omnilateral* e suas implicações ao desenvolvimento humano;
- Os pressupostos políticos, filosóficos e educacionais da Educação Infantil e como eles influenciaram diferentes tendências pedagógicas e a presença ou a ausência da música nessas escolas;
- A importância da atividade desenvolvimental na formação de sujeitos ativos e criativos.

O material a ser investigado é composto de fontes bibliográficas: 1) documentos oficiais da educação brasileira sobre a Educação Infantil e sobre a música na Educação Infantil; 2) livros, artigos e registros de experiências acerca da importância da música na formação da criança; 3) referenciais teóricos sobre concepção de infância e formação *omnilateral*. Por conseguinte, tem-se como método a pesquisa bibliográfica, abrangendo os levantamentos sobre

a música na Educação Infantil e análises de sua importância na formação *omnilateral*, buscando relacionar aspectos educacionais próprios da criança nessa etapa formativa.

O método de estudo bibliográfico se faz necessário ao buscar as necessidades e anseios da criança dessa modalidade de ensino, para analisar os processos educacionais, visando a criança como foco da educação e, ainda sim, considerar a sociedade em que essas crianças estão inseridas. Mediante as contribuições teóricas, busca-se caminhos possíveis para refletir uma educação de qualidade, com possibilidades, experiências e intencionalidades, que forme integralmente e reflita a relação com o outro e com o meio social em que se vive.

A fim de atingir os objetivos propostos, estruturamos o estudo articulando-o a um olhar frente a outros possíveis olhares já realizados, ou que possam realizar-se com as contribuições deste, pois, acreditamos no movimento da ciência, das relações que vão se modificando e reestruturando criativamente.

Desse modo, após esta seção introdutória temos a seção intitulada “Enlaces da pesquisa”, onde discorreremos sobre a trajetória por nós vivida até chegar no momento da escrita da dissertação e de aprofundamento no tema proposto. Ressaltamos a necessidade e cuidado com a utilização das epígrafes, pois, mais que rigor teórico, elas têm poder estético e o texto que apresentamos, sobre formação *omnilateral* e música, necessita delas. Destacamos a todo momento o ser humano na perspectiva *omnilateral* e a subjetividade de cada ser partícipe da sociedade, bem como a sensibilidade e o olhar para si e para o outro. Assim, buscamos enfatizar nesse tópico, os enlaces, as experiências, as possibilidades ofertadas que levaram, de algum modo, às escolhas frente a tão amplo tema de pesquisa. No segundo tópico desta mesma seção, dedicamos estudos aos olhares de outrem frente a temática, o que possibilitou acesso às produções acadêmicas-científicas já realizadas.

Na terceira seção intitulada “*Omnilateralidade* e criação humana: perspectivas teóricas da investigação” buscamos estabelecer aproximações entre a formação *omnilateral* e a estética marxiana refletindo sobre suas proposições. Proposições essas que nos levam às relações estabelecidas pelo homem, as quais não são estabelecidas pelos demais animais, evidenciando a necessidade de aprender a ser homem. E assim, nos tópicos seguintes, iniciamos as discussões sobre a criação humana, a atividade criadora do ser humano. Dentre os autores utilizados nessa seção estão: Konder (1999; 2013), Marx (2004; 2007), Saviani (2016), Vásquez (2011) e Vigotski (2009).

Discorreremos na quarta seção intitulada “Um olhar sobre a criança: música e escola da Infância no contexto brasileiro”, sobre o quadro histórico das crianças no cenário educacional brasileiro, atentando-nos às diversas realidades sociais existentes no país, que vão se

modificando e reestruturando. Algumas leis e documentos serão utilizadas para este propósito, tais como Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Constituição Federal – CF de 1988 (BRASIL, 1988), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Buscamos as estruturas da sociedade atual à medida que se discute a instituição da Educação Infantil no país e as origens das escolas que temos na atualidade, bem como, os resquícios deixados por uma educação pautada na submissão, que apresenta vertentes da música como recurso ritualístico e disciplinante. Para a sistematização histórica dessa seção, utilizamos, dentre os diversos autores: Campos e Rosemberg (2009), Fonterrada (2008), Kramer (2011), Kuhlmann Jr. (2010), Martinez (2013), Merisse (1997), Pederiva (2008), Silva (2018).

Na quinta seção intitulada “Um olhar ao sujeito: atividade desenvolvente, subjetividade e experiência musical”, buscamos compor considerações quanto às potencialidades de compreender a criança como sujeito de suas ações e, assim, tecer considerações de um ensino-aprendizagem que favoreça essas relações frente um desenvolvimento qualitativo que se fundamente na criação e imaginação, de modo que haja possibilidades da arte para além da reprodução e ritualização das ações, fortemente presentes pelas condições externas. Nos referenciamos nas atividades principais das crianças, compreendendo a sua necessidade. Para esta seção utilizamos dentre os diversos pesquisadores, Clarindo e Mello (2019), Davydov (1988; 2019), Elhammoumi (2016), Elkonin (2019), Facci (2004), González Rey (2005; 2014), Lima, Akuri e Valiengo (2018), Puentes (2019), Repkin e Repkina (2019), Vigotski (2008).

Em seguida, apresentamos uma breve discussão com as reflexões pertinentes e considerações finais do trabalho, ressaltando as relações entre avanços e retrocessos em que nos encontramos. Deste modo, ao voltarmos os olhares à experiência acumulada do passado, às contribuições teóricas e saídas encontradas em determinados contextos e à superação do que foi posto, vemos desvelo ao futuro, não para que o passado volte, mas para ponderar e refletir o que podemos avançar em relação ao contexto que estamos.

2. ENLACES DA PESQUISA

*Meu lanchinho, meu lanchinho,
vou comer, vou comer,
pra ficar fortinho, pra ficar fortinho
e crescer e crescer.
(Canções Populares – Meu lanchinho).*

2.1 Primeiras aproximações

Esse canto da epígrafe, tido como canção popular, muito me chamou atenção em toda a trajetória escolar, desde a Educação Infantil até o presente momento. Esse canto foi cenário de muitas transições de espaços físicos entre lanche/recreio e sala de aula durante a escola da infância, bem como, transições de pensamentos e indagações em todo o processo educacional.

A proximidade com a escola e seu espaço me foi proporcionado desde muito nova. O olhar atento às riquezas desse ambiente remonta à experiência vivida por minha mãe, professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que em suas escolhas, optou por buscar caminhos nas possibilidades musicais. Para Fonterrada (2015) músico amador é aquele que faz porque ama, sinto que minha mãe é e foi um desses músicos. Mesmo não tendo uma formação específica na área da música, nunca deixou de possibilitar tais experiências aos filhos, bem como as crianças sob sua responsabilidade.

Observar minha mãe em diversos ângulos, aluna, filha, pedagoga, pesquisadora e mestrande, me fizeram e fazem acreditar que em seus quereres em proporcionar as melhores possibilidades aos seus alunos e alunas, as artes, o brincar e a música estavam presentes.

O interesse por problematizar a temática desta dissertação tem suas motivações em caminhos que venho trilhando. Experiências musicais por meio de aulas de percussão e dança, participação no projeto Guri¹ e no grupo Bathú², realização de Graduação em Pedagogia, atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³, elaboração do

¹ O projeto Guri, mantido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, teve início no ano de 1995 e tem como objetivo principal oferecer, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical como luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. No ano de 2019, esse projeto teve sua continuidade ameaçada pela política do atual governo do Estado, que teve de ceder às pressões em prol de sua manutenção.

² O grupo BATHÚ foi um grupo de amigos que decidiram se encontrar semanalmente para aprofundar os estudos que já desenvolviam no projeto Guri. O professor responsável observou nesse grupo a possibilidade de levar o que os integrantes aprendiam às outras crianças, assim, os integrantes do grupo BATHÚ, voluntariamente e em parceria com a Prefeitura Municipal de Garça, realizaram monitoria no ensino de música em projeto social da cidade.

³ O programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação de Política Nacional que visa proporcionar experiências práticas aos discentes em Instituições de Ensino Superior em parceria com as redes de ensino. O período de participação nesse programa foi de março de 2014 a fevereiro de 2017, no Subprojeto Interdisciplinar EJA com coordenação do professor Cláudio Roberto Brocanelli. O subprojeto teve atividades vinculadas ao projeto institucional: “O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica”.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a temática ‘Sons e a apropriação musical na Educação Infantil: um estudo introdutório’(GOMES, 2016), ingresso em Programa de Pós-graduação em Educação⁴ e realização das disciplinas do programa, participação do grupo de pesquisas “GP FORME- Formação do educador”⁵ e fomento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES)⁶ por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX - CAPES) que tem favorecido a continuidade dos estudos e a investigação da temática. Esses e outros acontecimentos e experiências foram me despertando aos pensamentos, princípios teóricos e escolhas conceituais no campo educacional, considerando nesse movimento as relações humanas essenciais ao desenvolvimento.

Percebo que as relações com as artes desde a infância fizeram com que buscasse e optasse por caminhos que, se não por elas, não teria optado. Mantenho estudo de violão, mas não sou profissional da música ou instrumentista. Minha preocupação é com a formação voltada às crianças da melhor qualidade possível, que considere as artes, a música nesse processo, como essencial à vida humana.

Em parte de meu processo formativo estive em horário contrário ao escolar regular na Escola Municipal de Cultura Artística Amélio Nana Zancopé⁷ (EMCA) na cidade de Garça. Momento em que pude conhecer a amplitude das artes. Relacionada às emoções, sentimentos, criatividade e imaginação juntamente com as danças, dentre elas jazz, balé moderno, dança do ventre e na música, mais especificadamente com instrumentos de percussão. É a esse Centro Cultural que retornei e onde estudo as belezas do violão, instrumento que me fascina.

Durante a Educação Infantil, o canto do *Meu lanchinho* era um dos que mais me chamava atenção, acompanhava a marcha até o refeitório e gestos que expressavam exatamente o que a música dizia. O discurso embutido nesse canto (ou musiquinha)⁸ levavam à

⁴ O ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília, foi no segundo semestre de 2017 como aluna especial e em fevereiro de 2018 como aluna regular do PPGE.

⁵ O grupo de pesquisas formação do educador (GP Forme) tem como líderes os professores Vandeí Pinto da Silva e José Carlos Miguel.

⁶ “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) e vem atuando na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior”. Disponível em:< <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>.

⁷ Escola de Cultura Artística “Amélio Nana Zancopé” (EMCA) – oferece cursos nas frentes de: Artes plásticas, artes cênicas, dança, música e circo a partir de uma contribuição mensal. A escola funciona nos três períodos, das 8 às 21h30. Atualmente, a grade discente é composta por mais de 1.200 alunos.

⁸ Brito (2003, p.51) faz alusão às essas canções na Educação Infantil brasileira e também utiliza o termo musiquinhas, como fala comum no ambiente escolar para os cantos como o que aqui está exemplificado.

memorização de hábitos (BRITO, 2003), em que, neste caso, para crescer forte e, incluo aqui, saudável, seria necessário se alimentar, comer bem e no horário correto.

O ambiente educacional pressupõe um espaço de organização e disciplina que visa o enquadramento das crianças em uma ordem pressuposta, ensinando-as a seguir regras já elaboradas. Martinez (2013) entende que a música nesse contexto se torna um “pano de fundo” que não tem como finalidade o desenvolvimento musical nas crianças. A autora afirma que: “Nessas atividades, a música está presente apenas como pano de fundo. Invertem-se os fatores, pois o desenvolvimento musical passa a ser secundário, em prol de sua espetacularização alienada.” (MARTINEZ, 2013, p.19). Todavia, visamos aqui um ambiente que amplie as relações da criança, seja nas atividades, na criação e imaginação, nas emoções, na afetividade, nos sentidos mais amplos de experimentação da música nas relações infantis e até mesmo na elaboração de regras. Uma educação que faça sentido, num ambiente que tenha por objetivo desenvolvê-la integralmente e não silenciá-la e enquadrá-la em um modo de vida considerada ideal pelos adultos.

Durante a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, ao comentar com minha mãe a temática escolhida, descobri que a música também fora fundamentadora de seu Trabalho de Conclusão de Curso, assim como o meu. Os meus questionamentos envolviam os porquês da música ser utilizada apenas como auxiliadora de outras atividades consideradas mais importantes no processo educativo. Problemática que também envolvera as inquietações de minha mãe em suas práticas educativas.

Segundo minha mãe, o canto do *Meu lanchinho* foi motivador, pois no momento de sua reflexão para a escrita do TCC, ela tinha um aluno com nanismo⁹. E o seu discurso era que por mais que aquele aluno comesse e se alimentasse adequadamente, ele nunca iria “ficar fortinho e crescer” como diz a música, sem contar que aquele canto fazia a criança e a professora se sentirem constrangidos e tristes pelo seu significado irreal. Mais um motivo para acreditar que a música tem um sentido amplo no processo educativo, capaz de problematizar até que ponto a música é tratada de modo alienado no ambiente escolar. Nesse aspecto Martinez, (2013) ao analisar o caráter presente nas músicas nas primeiras etapas do ensino básico afirma que:

[...] em boa parte, os interesses das crianças são ignorados e a música é descaracterizada. Não é reconhecida como atividade humana, que possui valor e fins próprios. Vigotski (2010) denuncia o caráter alienante que as instituições de ensino exercem sobre as crianças. (MARTINEZ, 2013, p. 64).

⁹ “Dentre as diferentes deficiências, o nanismo caracteriza-se por ser uma doença em que o crescimento esquelético dos indivíduos ocorre de modo anormal quando comparado com a média dos indivíduos da mesma idade e sexo.” (TOMÉ, 2014, p.07).

Nesse sentido, Pederiva (2011 *apud* MARTINEZ, 2013) anuncia que o encontro das ideias acima apresentadas enfatiza que tratar a música em caráter alienante significa proporcionar uma música sem vida, sem alma, pautada apenas na repetição automática de uma pauta, ou seja, reprodução.

O momento de fala de minha mãe se uniu aos meus próprios questionamentos sobre a música na educação, que partiram de experiências particulares capazes de favorecer o reconhecimento das diversas possibilidades das artes.

Tais relações me introduziram à temática no meio acadêmico e os estudos individuais e coletivos se materializaram, com as contribuições de diversos pesquisadores, em especial com a orientação da Professora Dr^a Rosane Michelli de Castro e coorientação da arte Educadora Dr^a Lucirene Andréa Cantini Lanzi, no TCC intitulado “Os sons e a apropriação musical na Educação Infantil: um estudo introdutório”. (GOMES, 2016).

Não posso desconsiderar que as relações vividas entre março de 2014 e fevereiro de 2017, como Bolsista CAPES de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Interdisciplinar Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram essenciais à reflexão do contexto geral das artes na educação, relacionadas aos estudantes que não tiveram seus estudos na idade própria, por diversos motivos pessoais que estavam diretamente ligados ao social, jovens tanto do sexo masculino quanto do feminino que deixaram os estudos para trabalhar e jovens mulheres que engravidaram prematuramente e tiveram que fazer “escolhas” quanto a continuar os estudos ou desenvolver o trabalho em casa juntamente com seus filhos, resquícios de uma sociedade pautada no machismo.

O posicionamento com o contexto geral das artes desenvolvidas no projeto (PIBID) foi marcado pelo projeto “Inglês com música” em que foi desenvolvido um trabalho conjunto com a professora de Inglês da instituição parceira do PIBID que tinha como objetivo a aproximação com músicas da cultura inglesa, os sentimentos e as letras que as envolviam, de certo modo, relacionando as escolhas das músicas com o que vinha sendo tratado nas apostilas. Compreende-se ser uma relação distinta com os estudos no âmbito da Educação Infantil, mas as relações que os envolveram, na medida das possibilidades no momento, fizeram os alunos se relacionarem com sentimentos e ritmos variados, além de avançarem qualitativamente ao compreender a língua inglesa, tida como própria das classes dominantes. Faz-se necessário ressaltar tal relação, pois promoveu a reflexão sobre as diversas possibilidades que foram negadas a uma camada da sociedade, por muito ignorada pelas políticas educacionais e tratadas de maneira abstrata.

Dos meus quereres em investigar o chão da escola em relação à música e do amplo conjunto de temas possíveis para se abordar no campo educacional voltei-me, com o amparo da Filosofia e História da Educação no Brasil, minha atual linha de pesquisa, às considerações de ser humano no processo educativo projetado a um ensino desenvolvente, que considerasse o meio social e cultural, o externo e as relações internas do ser, sua subjetividade e as contribuições da música no ambiente educativo.

O interesse em investigar a formação humana *omnilateral* se deu no Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, ao ser questionada se em relação à música em contextos sociais existem propósitos distintos na formação das crianças? E, principalmente, estamos formando nossas crianças para quê? No início me soou como algo distante de meus propósitos iniciais e ao mesmo tempo muito desafiador e significativo.

Os questionamentos sobre a formação se perpetuaram em minhas considerações sobre educação e criou a necessidade de buscar respostas no ensino desenvolvente. Seriam necessárias leituras, conversas, discussões nas diversas relações interpessoais e questionamentos para entender que abordar formação humana integral, Educação Infantil e música iriam além do que eu pudesse imaginar e que seria importante tratar tais conceitos à luz do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural.

Já no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, destaco o favorecimento das reflexões frente as discussões promovidas pelos docentes das disciplinas realizadas:

- Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva – Disciplina: Implicações do Trabalho e da Escola na Formação Humana Omnilateral;
- Prof. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba – Disciplina: História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa;
- Prof. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima e Prof. Dra. Amanda Valiengo – Disciplina: Direitos Fundamentais da Infância e Teoria Histórico-Cultural: princípios e perspectivas para humanização;
- Prof. Dra. Stela Miller – Disciplina: Educação Desenvolvimental e Atividade de Estudo;
- Prof. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima – Disciplina: Especificidades da docência na Educação Infantil;
- Prof. Dra. Rosane Michelli de Castro e Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva – Disciplina: Filosofia e História da Educação no Brasil (Séculos XIX E XX);

- Prof. Dr. Diego Jorge González Serra – Disciplina: Fundamentos teóricos e psicopedagógicos da Teoria Histórico-Cultural, motivação e avaliação;

O conjunto de relações necessárias a esse estudo que perpassam aspectos sociais, educacionais, estéticos e filosóficos não se apresentam de modo imediato, pressupõe-se um estudo que se encontra além das aparências, ou seja, são necessárias abstrações (DUARTE, 2013). Para Duarte (2013) o caminho das abstrações pode ser considerado um caminho árduo, embora necessário em que:

[...] Percorrer o caminho das abstrações teóricas para alcançar-se uma compreensão aprofundada e crítica da realidade não é um percurso fácil, não é como passear pelo parque num belo domingo pela manhã. Assemelha-se mais à escalada de uma íngreme montanha, sujeita também a adversidades climáticas. (DUARTE, 2013, p.19).

As considerações sobre a contribuição da música na educação neste estudo não está em consonância direta com o canto *Meu lanchinho* e a sua prática escolar. De acordo com Brito (2003), alguns cantos retratam concepções pedagógicas que vigoraram no decorrer histórico do país quanto às concepções de ensino que: “[...] utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemoração de datas diversas etc.” (BRITO, 2003, p.51).

Em outras palavras, a música, especialmente o canto, foi apropriado como auxiliador para momentos considerados mais importantes, focando-se no condicionamento e não na amplitude da música, na experiência musical, nas emoções, no fazer musical e nos jogos, que possibilitam diálogos com as intencionalidades educacionais.

Na abordagem histórica de Kuhlmann Jr. (2010) sobre infância e Educação Infantil, o autor faz uma análise quanto às propostas pedagógicas a partir das rotinas, e nessas, as atividades cotidianas ou rituais. É possível perceber canções como a do *meu lanchinho*¹⁰ sendo utilizadas como ritualizações das atividades. Nas palavras do autor, “Há uma constante ritualização das atividades. As canções e as práticas corporais auxiliam na marcação dos diferentes horários, indicam o início e o fim da atividade.” (KUHLMANN JR., 2010, p.123). Durante esse momento histórico apresenta, também, um modo ritualístico de todo o desenvolvimento infantil (KUHLMANN JR., 2010).

¹⁰ O autor apresenta canções marcadas historicamente, em especial ao analisar as especificidades dos jardins de infância e sua consolidação. O canto que o autor traz para o momento da refeição é intitulado “Canto para a refeição”: “Fala agora o apetite. Ninguém mais seu lanche guarde, das cestinhas um convite. Eis-nos prontos: - Boa tarde.” (KUHLMANN JR., 2010, p.122).

O canto, na perspectiva mencionada, relacionado à educação, fez parte de um movimento e de um momento da educação que de fato se perpetuou por outros períodos e, em alguns casos, ainda se faz presente. Caracterizar um método como certo ou errado não é a intenção final deste estudo, até porque o canto do *meu lanchinho*, aqui apresentado, se mostra em uma perspectiva histórica específica que constitui a história da música na educação, um dos assuntos que será discutido posteriormente.

Reconheço a importância de tais cantos na educação musical, mas coloco também a essência filosófica presente nas artes. Em consonância com Fonterrada (2008), as essências filosóficas são capazes de preencher algumas lacunas e dar suporte à prática para compreender que:

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e construir competências, **embora seja uma parte importante de sua tarefa**. O mais **significativo** na educação musical é que ela **pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo**. (FONTEERRADA, 2008, p.117, grifos nossos).

Os estudos sobre a educação musical vêm se modificando no decorrer histórico, utilizando dialeticamente métodos e ideias já propostas por meio de um conjunto de pensadores que consideram os contextos e as mudanças da sociedade, o que influi diretamente nas considerações do que é ser humano e ser criança no processo educativo.

É nesse ser humano partícipe de seu processo educativo que dispomos nossas motivações e necessidades em busca de distanciar a educação de aspectos pautados na unilateralidade e vislumbrar as possibilidades de uma educação ampla nas diversas relações, considerando, inclusive, as subjetividades históricas de cada ser constituinte da sociedade.

2.2 O tema nas produções acadêmicas

A música na Educação Infantil foi abordada em pesquisas relevantes, embora nelas não tenha sido tema central a Educação Infantil e a formação *omnilateral*, buscando compreender as contribuições da música.

Para compreender os avanços da pesquisa e a sua possível contribuição para o campo educacional, realizou-se uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo.

Foram desenvolvidos dois levantamentos em bases de dados distintas, utilizando as mesmas palavras chaves: Música AND¹¹ “¹²Educação Infantil” e posteriormente “Formação Omnilateral” AND “Educação Infantil”. Foi necessária a separação dos assuntos, pois ao unir os três temas Música, Educação Infantil e Formação *Omnilateral*, a busca foi limitada, sem gerar resultado.

O primeiro levantamento foi feito no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), enquanto o segundo foi realizado na Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha das bases de dados se deu pela intencionalidade de analisar as teses e dissertações sobre a temática no contexto brasileiro. As duas plataformas desenvolvem um alcance de caráter nacional existentes nas diversas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

No Catálogo de teses e dissertações da CAPES, o levantamento revelou que o tema Música AND “Educação Infantil” estiveram presentes de maneira crescente nos últimos anos de modo que em 1996 a busca revelou apenas uma dissertação e nos três anos seguintes a busca não revelou resultados, tendo nova expansão no ano de 2006 resultando em 11 trabalhos entre teses e dissertações. O ano que resultou o maior número de pesquisas foi 2018 com um total de 17 pesquisas entre teses e dissertações.

Dos títulos analisados o que mais se aproxima às propostas do estudo está em Figueiredo (2017) que em sua dissertação de mestrado fez uma análise intitulada “Ensino de música na escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano”, buscando reconhecer e avaliar como o ensino de música influencia o ser humano e seu desenvolvimento integral. Uma análise relevante que abrange os três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e não as especificidades da Educação Infantil.

Diante dos resultados recuperados, constatamos grande parcela das teses e dissertações de ambas as plataformas voltadas à formação do professor, à formação do pedagogo, propondo discussões pertinentes aos estudos da música na educação que como veremos teve um caráter polivalente mais sistematizado após o ano de 1998 com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), inclusive em relação à música na Educação

¹¹ AND é um dos operadores utilizados para montar estratégias de busca. Há também o OR e o NOT. No caso AND- é utilizado para restringir a pesquisa, ou seja, busca relacionar os dois ou mais assuntos propostos a fim de recuperar os documentos que tenham todas as palavras-chave utilizadas na busca.

¹² As aspas utilizadas também funcionam como estratégias de buscas, no caso denominado conectores de busca. Esse sinal é capaz de delimitar a pesquisa gerando a expressão exata da busca. É o caso da Educação Infantil e Formação Omnilateral, busca-se a expressão exata e não apenas educação ou infantil, bem como formação ou omnilateral.

Infantil. Nesse sentido destacamos a dissertação de Abrahão (2006) intitulada “A música na escola: um privilégio dos especialistas? Concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade”.

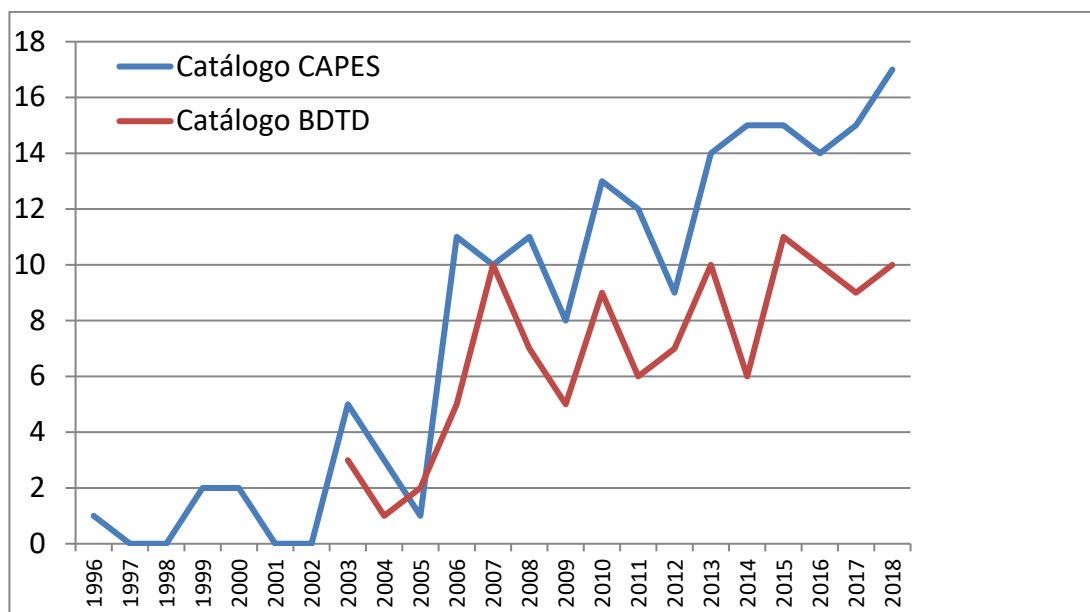
Destacamos também, em meio aos pertinentes resultados, Tiago (2007) intitulado “Música na Educação Infantil: Saberes e práticas docentes” e Martinez (2013) com seu trabalho intitulado “O que é, o que é?” Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças” por fazerem respeitoso levantamento histórico sobre o cenário da música na Educação Infantil relacionando-o com o saber e fazeres musicais de professoras, no primeiro, unidocentes¹³ nas escolas de Educação Infantil.

O segundo levantamento, realizado na BDTD, resultou 105 trabalhos entre teses e dissertações. O início dos resultados se deu em 2000, diferentemente da outra plataforma pesquisada. Este resultado pode se justificar pela plataforma ser mais recente, criada no ano de 2002, o que acaba por impossibilitar todos os registros anteriores frente ao tema pesquisado.

Diante às teses e dissertações na BDTD, os títulos que envolviam a temática se apresentaram de modo diversificado. Variavam de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores. O título que trazia a temática da formação integral se aproximando às nossas análises consta em Figueiredo (2017) o mesmo resultado encontrado no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Gráfico 1 – Gráfico representativo do quantitativo de trabalhos encontrados a partir do filtro de busca do termo Música *AND* Educação Infantil no catálogo CAPES e Catálogo BDTD

¹³ Segundo Tiago (2007, p.37) “O termo unidocente é utilizado usualmente na região Sul do Brasil para se referir ao professor de classe, aquele que permanece a maior parte do tempo em atividade docente com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora Claudia Bellochio, na busca para entender a definição textual da palavra unidocência, encontrou “a composição de uma palavra engendrada pelos termos ‘uni+docência’. **Uni** vem do latim *uni* e significa ‘um’; **docência** vem do alemão *dozente*; *docente*, e é qualidade do docente, o exercício do magistério” (2000, p. 118-119, grifo da autora).”



Fonte: Produzido pela autora.

Com a apresentação do gráfico acima, podemos perceber que, mesmo com números distintos na recuperação das teses e dissertações, a dinâmica encontrada não se desvincula de um catálogo para o outro.

De modo geral, os títulos analisados propunham diálogos e reflexões capazes de possibilitar percepções às nossas análises no âmbito da Educação Infantil, música e em alguns casos específicos a formação integral com evidência na formação dos estudantes. É importante ressaltar que as pesquisas que se relacionam à formação *omnilateral* na Educação Infantil e as contribuições do Ensino de Música, objeto da investigação, cujos resultados parciais ora apresentam-se limitados, o que revela a pertinência de uma formação voltada à *omnilateralidade*, buscando a constituição do ambiente educacional Infantil propício a essa formação, tendo-a como princípio fundamental, portanto, constitui-se em aspectos pouco explorados nas pesquisas realizadas.

Por conseguinte, fez-se o levantamento nas mesmas bases de dados sobre o ensino desenvolvimental objetivando as relações do tema com a Educação Infantil, Música ou Formação *Omnilateral*. As palavras chave utilizadas foram "Ensino desenvolvimental" OR "Aprendizagem desenvolvimental". Reiteramos que o interesse inicial consistia em relacionar o termo "Educação Infantil" às palavras chave, mas os resultados se mostraram falhos, pois ao requisitar trabalhos que apresentasse "Ensino Desenvolvimental" OR "Aprendizagem Desenvolvimental" AND "Educação Infantil" a pesquisa não gerou resultados de forma que, ao deixar o "Educação Infantil" livre, ou seja, sem o AND, os resultados foram filtrados enfatizando apenas a Educação Infantil, sem muitos resultados abordando o Ensino ou Aprendizagem desenvolvimental.

Destacamos que na BDTD obtivemos 55 resultados para a busca enquanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, obtivemos 63 resultados. Os resultados de um modo geral, abrangiam diversas áreas educacionais. Outro fator relevante é que muitos dos trabalhos se repetiam, mais especificadamente 28. Em relação ao ensino e/ou atividade desenvolvimental, as associações mais frequentes estão com a matemática e áreas de exatas, bem como, formação de professores, tanto inicial como continuada e formação superior de outras áreas como por exemplo o direito.

Ao analisar os títulos das teses e dissertações de ambas as plataformas, retirando os títulos que apareciam duas vezes, chegamos à 11 trabalhos entre teses e dissertações. A leitura dos resumos e introdução dos trabalhos disponíveis nos levaram a selecionar Dias (2011); Peixoto (2012); Barbosa (2017) e Arantes (2018), trabalhos que favoreceram as percepções para a seção sobre Ensino Desenvolvimental.

Entre as pesquisas nas bases de dados que teve, a princípio, a intencionalidade de buscar pesquisadores que tivessem relacionado os temas aqui propostos, temos os assuntos pesquisados em suas especificidades, sejam em livros, documentos oficiais e artigos que são publicados de maneira colaborativa. Destaco quanto às considerações da educação musical, a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM – *on-line* que em colaboração com os profissionais da área discutem este campo.

Destacam-se os grupos de pesquisa na qual se teve contato diretamente, capazes de favorecer as análises aqui apresentadas. Quanto às considerações sobre a História e Filosofia da Educação destaco os grupos de pesquisa História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil – HiDEA-Brasil¹⁴ e o Grupo de pesquisas Formação do Educador – GP FORME. No primeiro grupo, os estudos são desenvolvidos acerca do saber e história das disciplinas em instituições de formação de professores no Brasil, enquanto o segundo aborda saberes acerca dos processos de formação de educadores e atividade pedagógica, enfatizando os processos de ensino e aprendizagem.

Nas especificidades da Educação Infantil, dentre tantos outros estudos que têm contribuído aos questionamentos que se apresentam neste estudo, salientamos a relevância do Grupo de pesquisa Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na

¹⁴ O grupo de pesquisa História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil – HiDEA-Brasil, formado em 2016, tem como líderes as Professoras Rosane Michelli de Castro e Maria Izaura Cação.

Educação Infantil – GEPEDEI¹⁵. Bem como o grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural¹⁶.

Destaca-se o trabalho realizado pelos pesquisadores membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI¹⁷, que publicaram, recentemente, o livro intitulado Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V.V Davidov e V.V. Repkin – Livro I sobre a temática, pois, percebe-se a preocupação dos autores para com a disseminação do acesso à bibliografia, aumentando a possibilidade de acesso a literatura que vinha se mostrando limitada pelas dificuldades da língua original, de difícil domínio como Russo, Ucrâniano e Lituano. (PUENTES, 2019).

¹⁵ Grupo de pesquisa liderado pela professora Elieuzza Aparecida de Lima.

¹⁶ Grupo de pesquisa liderado pelas professoras Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Suely Amaral Mello.

¹⁷ Grupo de pesquisa liderado pelos professores Roberto Valdés Puentes e Andrea Maturano Longarezi.

3. OMNILATERALIDADE E CRIAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA INVESTIGAÇÃO

*A desvalorização do mundo humano
aumenta em proporção direta com a valorização
do mundo das coisas.
(Karl Marx – Manuscritos Econômico-Filosóficos)*

Neste tópico, buscamos estabelecer as relações entre a perspectiva teórica de *omnilateralidade* e a estética marxiana¹⁸, na medida em que estreitamos os caminhos para o encontro da atividade criadora do homem e as artes frente a totalidade humana desde o contexto das escolas de Educação Infantil, das pluralidades e singularidades.

Para tanto, os pressupostos da formação *omnilateral* e, posteriormente, da Teoria Histórico-Cultural são considerados essenciais à reflexão filosófica sobre a temática pesquisada para atentarmos às bases epistemológicas que visam o homem como ser social na história e na cultura.

Nas bases do materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), apresentamos proposições da *omnilateralidade* e da estética marxiana para pensar as potencialidades da formação total do ser humano e projetar, com as contribuições psicológicas de Lev S. Vigotski (1896-1934) e de seus principais seguidores, considerações sobre o contexto da Educação Infantil e possibilidades da arte no contexto educacional.

O materialismo Histórico-Dialético se justifica em nos possibilitar visão ampla do ser humano e da sociedade, evidenciando a totalidade sem deixar o específico, o singular e o particular. Frigotto (2000) aponta que para ser materialista e histórico e dar conta da totalidade, significa dizer que categorias como contradição, mediação, alienação são construídas historicamente, assim, não são apontadas como apriorísticas.

O nosso olhar à criança se encontra na essência filosófica. Nesse sentido, às potencialidades e possibilidades da música para a formação *omnilateral* que evidencia as intencionalidades de uma educação total e humanizadora, se difere do que é observável em uma sociedade capitalista.

Contemplar a perspectiva *omnilateral*, não significa que não existam outros caminhos a serem percorridos no campo da educação musical e da estética, ou que acreditamos que a teoria marxiana seja a única vertente possível para refletir questões particulares da sociedade que nos

¹⁸ Utilizamos a palavra marxiana pelas perspectivas adotadas em relação às contribuições mais puramente de Marx. A consideração marxiana, se apresenta a medida em que se compreende a perspectiva de Marx centrada no materialismo histórico-dialético e que nem sempre permanece genuína nas diferentes configurações do marxismo.

cerca, mas sim, que as ideias marxianas frente à *omnilateralidade* podem contribuir e possibilitar reflexões na temática aqui proposta.

Nesta seção, apresentaremos um estudo teórico centrado nas proposições que tangem a formação *omnilateral* e a dimensão estética encontrada na vertente marxiana, favoráveis à um olhar amplo para o homem, sua constituição histórica frente os modos de vida, produção e a dimensão filosófica existente nas relações. Tais pontuações nos proporcionam transitar das discussões filosóficas e psicológicas ao campo educacional, em especial para a Educação Infantil, pensando a escola atual, sem desconsiderar toda a constituição meio a história, a fim de proporcionar elementos para a formação das crianças pequenas como sujeitos de suas atividades, para a constituição de um sujeito amplo, que se relaciona com a cultura em suas dimensões e seja capaz de atuar criativamente. Como um caminho para se pensar as experiências estéticas, a música, no contexto educacional.

3.1 As bases filosóficas: *omnilateralidade* e estética marxiana

Mesmo a filosofia, em sua vertente estética, se depara com divergências e controvérsias quanto as artes e, assim, a música, em suas capacidades e potencialidades. É fato que a música é capaz de despertar sentimentos vastos, que vem sendo discutida e sofrendo mudanças em todo o decorrer histórico.

Dispomos de considerações quanto à música, ao compreender as bases filosóficas que propomos sobre a *omnilateralidade* e a dimensão estética, principalmente ao considerar o homem em sua relação com a cultura, sua ressignificação dos objetos, sensibilidades e as emoções. O ser natural que modifica a sua natureza pelo trabalho, por suas ações criativas nas relações.

Há diversas discussões teóricas possíveis no campo da estética, assim, nos dedicamos a projetar os estudos junto a estética marxiana, que guia nosso caminho às propostas estabelecidas na objetivação da pesquisa e nas considerações posteriores sobre *omnilateralidade*.

Mesmo que Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) não tenham desenvolvido uma teoria estética, seguiremos nossos pensamentos em suas bases teóricas, pois, esses pensadores demonstram preocupações neste campo, fazendo-nos ponderar que não ter uma teoria destinada especificadamente ao campo da estética, não significa que os autores deixaram de ter contribuições e preocupações frente a temática.

Para a nossa análise, destacamos os “Manuscritos econômicos filosóficos”, por sua contribuição à formação *omnilateral* e à dimensão estética ao discutir fundamentos filosóficos

e econômicos para a compreensão do homem como ser natural que avança a natureza, tornando-se ser social pelo desenvolvimento do trabalho. Embora reconheçamos que haja outras obras que possam contribuir sobre os pensamentos de Marx frente a ontologia¹⁹ do ser, *omnilateralidade* bem como sobre arte e a estética.

Pesquisadores como Sánchez Vázquez (2010), Konder (1999; 2013) e Frederico (2004) contribuem para a compreensão sobre uma estética marxiana e entram em consonância ao afirmarem que as relações quanto a estética marxiana se encontram ao longo de suas obras e não em um estudo específico e sistematizado. O que, de certo modo, dificulta o estudo da temática na vertente que os pensadores propõem.

Konder (2013, p. 17) enfatiza tais preocupações ao afirmar que “Marx e Engels não desenvolveram explicitamente, eles mesmos, em qualquer livro, ou ensaio, de maneira sistemática, a teoria estética do Marxismo”. Uma das razões que o autor sugere para as dificuldades encontradas meio a uma base que se dissociou de maneiras controversas.

Para além dessa razão, Konder (2013) dispõe de outras duas justificativas capazes de atentar-nos a esse fenômeno, uma se justifica pela não imposição de ideias acabadas e definidas, de modo que os pensamentos se distanciem de um sistema de ideias fechadas, um sistema “ortodoxo”. Outra razão se desenvolve pela tardia divulgação e a não valorização de textos desenvolvidos por Marx e Engels sobre a apreciação estética (KONDER, 2013).

Frederico (2004) considera a transparência de considerações sobre a arte na obra “Manuscritos Econômicos Filosóficos”, pensamentos sobre a arte que foram possivelmente interrompidos anteriormente pela dedicação de Karl Marx à militância jornalística e do início de seu exílio em Paris, considerando, ainda, que Marx demonstra interesse por diversos campos, dentre eles direito, economia, matemática e arte (KONDER, 1999). A obra citada de Marx “Manuscritos econômicos filosóficos”, segundo Konder (1999, p. 37), constitui “[...] a última expressão do pensamento de Marx antes de sua fecunda colaboração com Friedrich Engels”.

As apropriações tanto de Marx, quanto de Engels para constituir e estruturar seus pensamentos são vastas. Segundo Konder (1999), Marx foi aluno de Hegel e se aproximou de Feuerbach, encontros que possivelmente favoreceram e forneceram elementos à sua construção de pensamento e fundamentação de suas particularidades teóricas.

Com Engels não foi muito diferente, dentre as leituras que influenciaram os seus pensamentos estão Strauss em “A vida de Jesus” e Feuerbach em “A essência do cristianismo”

¹⁹ Segundo Saviani (2012a), os estudos filosóficos destinam a compreensão de ontologia como o estudo do ser enquanto ser e discorre as superações da metafísica ao relacionar a ontologia aos estudos de Marx. (SAVIANI, 2012a, p.126).

(KONDER, 1999). O autor enfatiza, ainda, as profundas relações com a filosofia de Hegel: “Mas a influência filosófica que o marcou mais profundamente em sua mocidade – tal como tinha acontecido com Marx – foi a de Hegel.” (KONDER, 1999, p. 38).

Na perspectiva da estética, Marx teve aproximações ao idealismo de Hegel e ao Materialismo de Feuerbach quanto a ontologia do ser. Pois, é formando sua crítica da dialética e da filosofia hegeliana, que Marx (2004), vai desenvolvendo os seus entendimentos e avanços ao anteriormente produzido. Sobre este aspecto Frederico (2004, p.3) evidencia as influências teóricas contraditórias desses pensadores nas interpretações de Marx, que busca encontrar caminhos para consolidar suas próprias ideias.

As contradições desses autores estão nos métodos dispostos por cada um deles. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão do século XVIII-XIX que considera um sistema filosófico que contempla a lógica, a natureza e o espírito e, assim, foi considerado um pensador filosófico especulativo dentro do idealismo alemão. Hegel dispõe em seu sistema filosófico considerações quanto o seu método dialético e, segundo Konder (2013), compreender o método dialético hegeliano é ponto fundamental para a compreensão do indivíduo e sua vida social.

Konder (1999) destaca que o ambiente em que Marx concluiu sua formação estava impregnada das concepções de Hegel, o que influía profundamente nas concepções dos universitários. Para Marx, a dialética de Hegel seria capaz de abrir caminhos para que as coisas fossem encaradas “[...] como fenômenos históricos e fossem analisadas de acordo com as ligações que mantinham umas com as outras.” (KONDER, 1999, p. 42).

A lógica dialética de Hegel ia em contramão à lógica do que Marx chama filósofos metafísicos, essa lógica considerava a relação entre as coisas como se essas fossem paradas, imóveis (KONDER, 1999). Enquanto Hegel afirmava o movimento e a contradição das coisas.

Em oposição à metafísica, Hegel ensinou que as coisas estão sempre mudando, que a vida é essencialmente movimento, que não há movimento sem contradição, que o movimento transformador de todas as coisas faz com que, na história da humanidade, [...], haja sempre alguma coisa de novo sob o sol. (KONDER, 1999, p. 44).

As percepções de Marx para as possibilidades que a dialética de Hegel poderia proporcionar para as suas análises ficou marcada e influenciou, pois Hegel analisou que: “[...] os seres e as coisas existem em permanente mudança, entrosados uns com os outros, e que só é possível compreendê-los se *desde o início* forem devidamente consideradas as suas ligações recíprocas.” (KONDER, 1999, p. 44, grifos do autor).

Em outra passagem, Konder (2013), enfatiza as considerações de Hegel em relação ao indivíduo e o seu ser histórico, sua formação.

Um determinado ser individual nunca é indiferente ao seu passado à história de sua formação. E a formação histórica de cada ser o entrosou com outros seres individuais e com complexos de seres individuais. A situação de uma coisa integra sempre a essência dela: as coisas não existem soltas no espaço e no tempo. Compreender algo implica compreender o seu movimento, o seu quadro circunstancial particular; implica apreender-lhe as leis a partir das leis do todo em que se insere. (KONDER, 2013, p. 30).

Por outro lado, Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872) foi um filósofo alemão do século XIX, que dedicava suas proposições filosófica na transição do idealismo alemão para o materialismo, compreende as considerações de Hegel e desenvolve suas críticas frente à uma contradição das perspectivas hegelianas.

Marx considerou as relações do materialismo e utilizou sua doutrina, o conteúdo social progressista, para combater o idealismo especulativo dos hegelianos (KONDER, 1999). Marx, aprofundando as relações materialistas, “chegava à conclusão de que o materialismo, até em Feuerbach, estava prejudicado por algumas deficiências básicas”. (KONDER, 1999, p. 51)

As ideias se contrapõem nas perspectivas dadas pelos autores perante a realidade posta na subjetivação do ser social em relação à matéria. Enquanto Hegel considera a idealização de um objeto anteriormente a sua existência. Feuerbach considera a existência do objeto anterior a sua idealização.

Marx, portanto, demonstra interesse nas possibilidades de cada teoria. Nas raízes hegelianas, o valor da dialética e sua compreensão histórica, mesmo percebendo as limitações em relação ao entendimento do ser. Em Feuerbach, volta-se as discussões materialistas avançando em relação a elas. Nesse sentido Konder (1999, p. 48, grifos do autor) discorre que “O *idealismo* propõe a mudança do mundo pela transformação *interior* dos espíritos “de elite”. O materialismo, na filosofia, sempre indicou outra direção: “Se o homem é formado pelas circunstâncias, o que é preciso é formar as circunstâncias humanamente””.

Sobre Feuerbach, Marx (2004) postula a seriedade em sua crítica aos escritos hegelianos.

Feuerbach é o único que tem para com a dialética hegeliana um comportamento *sério, crítico*, e o [único] que fez verdadeiras descobertas nesse domínio, [ele é] em geral o verdadeiro triunfador (*Überwinder*) da velha filosofia. A grandeza da contribuição e a discreta simplicidade com que F[eurbach] a outorga ao mundo está em flagrante oposição à atitude contrária. (MARX, 2004, p.117, grifos do autor).

O pensamento marxiano considera e reconhece a história do ser, história essa, capaz de criar sistemas sociais e políticos. Reconhecer o ser como natural/ social meio ao caminhar histórico, com toda a sua produção, e nelas o sentido humano.

Temos, portanto, brevemente apresentadas, leituras filosóficas que se contrapuseram e que instigaram as percepções teóricas para o avanço marxiano frente a compreensão ontológica do ser. É nesse sentido que Marx identifica a necessidade que o homem tem de algo que está fora de si, que acontece pela ação do homem sobre a natureza. A ação do homem em medida que ele interfere na natureza a fim de transformá-la, atentando-nos a elas ao escrever:

O homem é imediatamente um ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fahigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. (MARX, 2004, p.127).

Percebemos tais forças vitais relacionadas ao imediatismo, uma atividade imediata, necessária para a satisfação de sua carência e também como forma de sua existência. Contudo, o homem não intervém na natureza apenas por ações e necessidades imediatas, ele produz para si, para o outro, para a sociedade na realização do trabalho (MARX, 2004).

Nesse sentido, duas questões fundamentais se apresentam: a natureza biológica e o processo histórico. Duarte (2013) ao considerar os conceitos desenvolvidos por Marx compreende que nas considerações sobre o ser humano, é necessário abordar o que é específico ao ser humano, sendo este o que o distingue dos demais animais bem como as diferenças históricas de cada momento na compreensão do que é ser humano, enfatizando que cada momento histórico “diferenciam o gênero humano do que ele foi anteriormente” (DUARTE, 2013, p.62).

Temos o desenvolvimento humano puramente biológico, com todas as características que nos constituem como animais assim como temos as constituições históricas e sociais, sendo essas características de uma humanidade desenvolvida. Desse modo, pensando em uma relação entre o humano e o natural, Marx e Engels (2007) afirmam que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p.87).

É produzindo os seus meios de vida, pela atividade vital consciente, aquela que não é concedida pela natureza, que o homem produz conhecimentos e instrumentos que anteriormente não existiam. Seus meios de vida. Dessa forma, ao destacar a necessidade do homem, compreendendo-o como um ser que dispõe de necessidades naturais, mas não se limita a tais necessidades. Ou seja, suas necessidades vão se modificando e tomando caminhos cada vez mais amplos em meio ao processo histórico e as necessidades criadas em seus novos meios de vida.

Sánchez Vázquez (2010) identifica o caráter humanizador das necessidades, que não se minimiza as necessidades naturais, afirmando que as necessidades se expandem à medida que seu caráter humanizador cria novas necessidades.

Como ser natural humano, o homem continua vivendo sob o império da necessidade; mais precisamente, quanto mais humano, torna-se mais necessitado, isto é, mais se amplia o círculo de suas necessidades *humanas*. Podem ser necessidades naturais humanizadas (a fome, o sexo etc.), quando o instintivo ganha uma forma humana; ou podem ser necessidades novas, criadas pelo próprio homem, no curso de seu desenvolvimento social, como a necessidade estética. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.58)

Marx (2004) enfatiza as relações do ser fora de si utilizando a fome como exemplificação e considerando-a uma carência natural. Necessidades dispostas pelas forças naturais, mas que precisa ser um objeto fora de si, uma “externação essencial” fundamental ao ser, que como vimos anteriormente, o natural ganha uma forma humana. Nesse sentido Marx (2004, p. 127) afirma:

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte da essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si, não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro não tem nenhum ser para seu *objeto*, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo.
Um ser não-objetivo é um não-ser.

Ao tratar o ser fora de si, Marx (2004) nos atenta às necessidades que o homem tem de ser esse ser fora de si, distanciando-se, assim, das necessidades puramente imediatas do ser natural, nos alertando ao homem que supera as necessidades a medida em que constrói o seu âmbito social, suas formas de trabalho, sua atividade vital consciente, compreendendo que “O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico.” (MARX, 2004, p. 85, grifos do autor).

Marx (2004) dispõe das distinções entre os homens e os demais animais enfatizando que os animais também produzem, mas produzem de modo apenas imediato para si, ou para sua cria.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria, produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física, e só produz primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade, [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p.85).

São tais distinções que fazem o homem em seu processo de humanização e acesso à cultura historicamente acumulada, compreender e agir nas constituições humanas, inclusive, pelas leis da beleza.

É nesse sentido que Barbosa, Miller e Mello (2016) dispõem de considerações sobre o processo de humanização em que, segundo as autoras, acontece quando o homem se apropria da experiência sócio-histórica, de modo que este movimento se dá durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas que se acumulam no decorrer histórico e, assim, há um movimento entre os conhecimentos das gerações anteriores para com as gerações mais novas. O que nos leva a compreender que todas as transformações, centralmente as com caráter social, fazem parte de um movimento de transformações, advindas das contradições e percebidas sócio-historicamente.

Marx (2004) indica que o contato com o mundo cultural é indispensável para a humanização e, com as transformações e o conhecimento historicamente acumulado, o homem tem a possibilidade de ampliar a sua formação humana. Nesse sentido, Marx (2004) relaciona a fruição imediata como a relação unilateral, insuficiente para o sentido complexo do homem enquanto ser genérico consciente “[...] um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico.” (MARX, 2004, p. 85).

A insuficiência de um caráter unilateral ao seu humano, cria a necessidade de ampliar a formação, não unilateralmente e sim, *omnilateralmente*: “[...] a apropriação sensível da essência e da vida humana, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter.” (MARX, 2004, p. 108, grifos do autor).

A formação *omnilateral*, nos faz pensar, portanto, em um modo de ser amplo, na relação do ser humano em seus processos históricos, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que nos atenta as particularidades, à essência humana enquanto a formação unilateral que limita as potencialidades do ser humano.

O termo unilateral, como vimos anteriormente, está ligado a fruição imediata, ou seja, produz apenas aquilo que necessita, assim como os demais animais. Tal produção está relacionada ao trabalho. Relações de trabalho que Marx (2004) parte do contexto social, nos fazendo chegar as percepções do mundo do trabalho, mais especificadamente na divisão do trabalho, afirmando a problemática do acúmulo de capital e a dependência do trabalhador ao trabalho para satisfazer suas necessidades mais básicas, um trabalho “[...] muito unilateral, maquinal” (MARX, 2004, p. 26).

Tratar a divisão do trabalho e o contexto social, leva as relações de unilateralidade ao patamar de que as condições estabelecidas na sociedade podem possibilitar ou não a *omnilateralidade* ao projetar que o homem necessita das relações externas a si mesmo, ações transformadoras capazes de criar e potencializar a criatividade humana; mas se as condições de trabalho o faz buscar as relações imediatas do ser, sua dimensão no mundo do trabalho é unilateral, caracterizando o seu trabalho como estranhado, desumanizado, garantindo apenas as suas necessidades de subsistência e não de ser humano completo.

Nessa perspectiva, Marx (2004, p. 84-85, grifos do autor) indica que: “[...] o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente, porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência apenas um meio para sua existência”. Sendo dessa forma, no trabalho desumanizado, ou seja, não potencializador da criatividade humana, que o homem se aliena, aliena o seu trabalho.

Konder (1999), ao analisar a alienação em Marx, se prontifica em deixar tal relação ainda mais compreensível ao escrever sobre o desenvolvimento do trabalho criador e o olhar de Marx à constituição de um sujeito cada vez mais livre, mais humano e que, entretanto, está em contradição com os rumos e características necessárias aos trabalhadores frente aos meios de produção.

Marx chamou de *alienação do trabalho* precisamente esse fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo a sua atividade criadora em condições que lhes são impostas pela divisão da sociedade em classes, é sacrificado ao produto do trabalho. Para Marx, os regimes baseados na propriedade privada dos meios sociais de produção – sobretudo o capitalismo – tendem a transformar o homem num mero meio de produção de riqueza particular (simbolizada pelo *dinheiro*). (KONDER, 1999, p. 35).

Nessas condições, o homem não exerce as suas possibilidades frente a totalidade humana, possui apenas uma dimensão, a unilateral o que acarreta no seu não reconhecimento como parte integrante de toda a cultura historicamente produzida, da sensibilidade, caracterizando-o como unilateral, reproduzidor.

Temos, portando, a problemática da unilateralidade presente na sociedade e nas formas de produção humana, assim, Marx, contrapondo-se a unilateralidade, desenvolve os pensamentos junto à *omnilateralidade*, distinguindo-a e contrapondo-a à forma estranhada de ser humano frente a propriedade privada, superando o sentido de posse. Marx (2004, p. 108, grifos do autor) refere-se a *omnilateralidade*, compreendendo que:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade [...].

Desse modo, começamos a considerar a formação *omnilateral* no contexto educacional, que se trata de conceber a formação *omnilateral* contrapondo-se a uma educação que se volte à unilateralidade, a apenas uma ou outra das especificidades entendidas por Marx (2004). Projetar uma educação voltada à *omnilateralidade* consiste em pensar a formação humana em todas as suas dimensões e de modo integrado. O termo *omnilateral* segundo Frigotto (2012) vem do latim e em uma tradução literal o termo significa “todos os lados ou dimensões”.

Para Frigotto (2012, p. 267) “Educação *omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.”. Projetar uma educação voltada à *omnilateralidade* desde a Educação Infantil, significa superar as ideias a respeito da criança em abstrato²⁰, naturalizando a divisão em classes sociais com intencionalidades específicas, tratando-as em uma idealização que não existe em uma sociedade de classes, desconsiderando o seu contexto histórico. De modo que, como aduz Frigotto (2012, p.268):

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos.

²⁰ A criança em abstrato no contexto brasileiro será discutida nas seções que seguem.

Voltamos, portanto, as considerações feitas no início desse tópico e, desse modo, as relações sobre estética na abordagem marxiana, que não se encontra especificadamente em um outro livro sobre estética em Marx (KONDER, 2013). Destacamos que é necessário para ser humano, ser partícipe criativamente das constituições históricas e culturais em todas as dimensões e que é necessário humanizar-se, educar os sentidos. Marx, portanto, não podia deixar de refletir sobre as questões estéticas e artísticas, pois, segundo Sánchez Vázquez (2010, p.12), “[...] sua concepção de homem levava-o necessariamente a abordá-los.”.

Se a alienação humana se encontra no trabalho, Marx volta-se ao estético visando a essência humana. “A função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.42).

Aprender as constituições históricas estabelecidas são parte do ser homem, bem como, as construções artísticas existentes, prontas para serem superadas e darem possibilidades à novas criações humanas, em sua essência, nas formas da beleza. É assim que compreendemos, também, sobre esses aspectos que Saviani (2016), ao se basear os escritos de Marx e Engels, afirma que “[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.” (SAVIANI, 2016, p.88).

Saviani (2016) nos atenta ao processo educativo, a necessidade humana em aprender o que foi historicamente construído, a formação dos sentidos e sentimentos. Extremamente essenciais à estética marxiana. Desse modo Saviani (2016, p. 88) aponta que toda a produção do homem é também a sua formação, “[...] um processo educativo”, assim, “A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem”.

Vislumbrar uma dimensão estética na teoria significa superar o caráter natural e atuar criativamente no desenvolvimento dos sentidos humanos para além das ações imediatas, é participar e atuar na constituição humana, na vida, seja, também pelas “leis da beleza” (MARX, 2008, p.85). Pois, segundo Marx (2004, p.110) o homem é afirmado no mundo objetivo em todos os sentidos.

A formação *omnilateral* na perspectiva que sugerimos, busca atender às dimensões de todos os lados do ser humano, o ser humano em todas as suas dimensões, em suas variantes, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas. Variantes que superam uma visão unilateral frente à intelectualidade ou à preparação para o mundo do trabalho alienadamente.

Consideramos assim, no caso das crianças, uma preparação às etapas subsequentes como superação da etapa atual, ou seja, é possível perceber, mesmo na Educação Infantil, preparação para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental; do primeiro ciclo, preparação para o

segundo ciclo do Ensino Fundamental, após esse ciclo chega à etapa do Ensino Médio e finalmente ao mercado de trabalho em um mecanismo tão certo que o mais importante acaba sendo um fim pré-determinado e não as relações estabelecidas no decorrer do processo e o desenvolvimento do ser humano em suas dimensões mais amplas, sejam elas, ouvir, sentir, tocar, criar e voltar os seus olhares ao futuro modificando o presente como aduz Marx (2004) e Vigotski (2009), como discutiremos a seguir.

Para o próximo tópico de discussão, nossa proposta é trazer as contribuições de Vigotski (2009), sobre o que tange a atividade criadora, a fim de estabelecer relações entre a formação *omnilateral* e a variante da imaginação e criação humana.

3.2 A perspectiva da atividade criadora em Lev Semionovich Vigotski

As considerações sobre a vertente filosófica no tópico anterior, estreita os caminhos às intencionalidades da pesquisa, pois as reflexões marxianas nos permitem contrapor perspectivas e favorecer uma interpretação que contemple, em relações e essências uma formação *omnilateral*. Do mesmo modo, Vigotski²¹, ao formular a sua teoria que preza pela relação histórica e cultural, também nos leva a perceber as superações e avanços existentes.

Ao introduzir a obra *Pensamento e linguagem* de Vigotski (2008), Jerome S. Bruner, enfatiza as dificuldades sofridas em suas publicações, justamente pela vertente de seu pensamento, que não estava em consonância com as abordagens psicológicas da época. Por um lado, estava a corrente behaviorista e por outro, a abordagem subjetiva dos fenômenos mentais, abordagem essa que enfatizava apenas as condições internas dos sujeitos de modo que as investigações se davam apenas pela introspecção (VIGOTSKI, 2008).

Ainda em consonância com os escritos introdutórios de Bruner (VIGOTSKI, 2008), observamos, então, a relevância da perspectiva ideológica marxiana, que influenciara os pensamentos de Vigotski, que de maneira original, avança em seus escritos que traziam à tona a determinação histórica da consciência e do intelecto humano.

Desse modo, percebemos as preocupações desse autor com a atividade humana, caráter fundamental frente à elaboração de sua teoria, que dispõe de diversos conceitos, sejam na linguística, na mediação, desenvolvimento, dentre outros. O que faz a sua obra estar disposta em diversos campos do saber, inclusive sobre as artes.

²¹ Na literatura disponível, é possível perceber distinções na grafia de Vigotski, como o caso do livro *Pensamento e Linguagem* que utiliza a grafia Vigotsky. No decorrer de nosso estudo optamos pela grafia Vigotski, salvo citações diretas e referências.

Em seu livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999) enfatiza a pertinência e a necessidade acerca da arte e, em relação às crianças, a pertinência da arte como potencializadora para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Ao refletir sobre o desenvolvimento *omnilateral* e as possibilidades ao desenvolvimento qualitativo que a música pode proporcionar, encontramos em Vigotski (1999) considerações sobre tamanho significado da Arte na vida e no desenvolvimento, principalmente ao reconhecer o ato criador na arte, no ato artístico, de modo que este não pode ser recriado e minimizado por operações puramente conscientes. Nas letras do autor: “Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação.” (VIGOTSKI, 1999, 325).

Projetando pensamentos à tal passagem, dispomos das contribuições psicológicas e de humanização de Vigotski (2009) ao discutir, em um primeiro momento a criação e imaginação humana e posteriormente relacioná-las às considerações junto às crianças desde a mais tenra infância juntamente com autores que evidenciam o contexto escolar, as relações com o ser criança individualmente e a sua constituição na história ao contemplar a imaginação, a atividade criadora e a necessidade para a existência humana. Considerações que nos levarão, na seção final, às discussões sobre a atividade desenvolvimental e a subjetividade humana.

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), foi um estudioso que transitava por diversas áreas do conhecimento, debatendo várias questões. Sentiu na pele as marcas de seu tempo e, por viver a passagem do século XIX para o século XX e ser de família judaica, destinou atenção as sensações sofridas quanto a discriminação e diferenças sociais presentes nesse momento histórico pelo impacto das propostas da Revolução Russa e, assim, aderiu “[...] à utopia da construção do homem novo.” (VIGOTSKI, 2009, p.129).

Dentre as diversas contribuições desse pensador, sugerimos a relação do homem com atividade criadora e, assim, a relação com as artes e com as emoções como forma de humanização do homem. Vigotski (2009) aduz que há uma amplitude no estético de caráter não redutível. Ao proferir os seus entendimentos sobre tal questão, o autor refere-se à literatura, mas nos proporciona bases para se pensar outros âmbitos estéticos, como a música. A relação entre música e ser humano não se reduz à uma dimensão puramente técnica e formal e sim aos sentidos, sentimentos e pensamentos que envolvem a experiência estética.

É o homem que sente, pensa. É o homem que cria, constrói o texto; e é ele que é afetado por essa criação. A reação estética condensa emoções contraditórias, que se resolvem na geração de novas emoções. Assim, a obra de arte é uma *técnica social do sentimento*. E por isso mesmo a psicologia não poderia ignorar a experiência estética. (VIGOTSKI, 2009, p.131, grifos do autor).

Para tais considerações, Vigotski se apropria, assim como Marx, dos conhecimentos já produzidos historicamente. Suas vertentes psicológicas contam com a contribuição de outros pensadores. As noções de drama, por exemplo, “É afetada pela dialética do senhor e do escravo em Hegel; [...]; pelo materialismo histórico e pelas relações sociais em Marx.” (VIGOTSKI, 2009, p. 132).

O homem nas relações sociais, tomam caráter fundamental nas percepções de Vigotski. Smolka (2009), ao apresentar a obra “Imaginação e criação na infância” nos atenta ao seguinte:

É interessante perceber na leitura dos textos como Vigotski incorpora a terminologia da época ao mesmo tempo que se contrapõe às concepções e explicações apresentadas pelas teorias psicológicas; como ele procura encontrar outros princípios e desenvolver argumentos que sustentam uma posição fundada no materialismo histórico-dialético em diálogo com vários campos do conhecimento e diversas perspectivas teóricas. (SMOLKA, 2009, p.9).

As contribuições de Lev S. Vigotski, indicam a atividade criadora do homem nas considerações sobre arte, bem como, na apropriação da cultura pelas crianças pequenas, necessárias ao desenvolvimento. Smolka (2009, p.8) compreende que “O desenvolvimento da criança se encontra, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura.”. E que apropriar-se da cultura implica na participação e atuação na sociedade de modo que haja expressão, na fala e contato com o outro, pois, o conhecimento não se cria do nada, não se constitui como inato e o desenvolvimento, “[...] não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem.” (SMOLKA, 2009, p.10).

Ao assumir esses papéis, tanto da formação *omnilateral* quanto no encontro dos principais autores na abordagem materialista histórica-dialética, seguimos com os possíveis encontros para pensar a formação humana frente o âmbito cultural, pois as bases teóricas nos admite analisar a educação visando sujeitos criativos nas formas de atividade criadora do homem e, assim, da criança, frente ao seu viver/ ser social, cultural e individual.

As relações com o todo social e cultural visam relações que se distanciam dos processos que almejam as ações humanas reprodutivas, atividades reprodutivas essas, que acabam por não valorizar o processo de criação, necessários desde a mais tenra idade (VIGOTSKI, 2009), principalmente pelo contato com o outro, com a natureza e mediante as possibilidades estabelecidas.

A atividade criadora se faz necessária para superar a conservação e a reprodução do que está posto e tido como palavra de ordem. A atividade criadora, possibilita tomar caminhos diferentes no desenvolvimento, inovando nas noções previamente estabelecidas, pois, as

atividades do homem, todas elas, resultam na criação de novas atividades e ações e, não à mera reprodução (VIGOTSKI, 2009).

Ressaltamos, sobre a atividade, a relação do homem necessitado e criador ao considerar que “A necessidade humana faz do homem um ser ativo, e sua atividade é, antes de mais nada, criação de um mundo humano que não existe por si mesmo, fora do homem.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.58). Ou seja, é necessário projetar questionamentos sobre o homem em si e fora de si, nas dimensões internas e externas. Segundo Silva (2018), as relações entre interno e externo estão em volta de polêmicas enfrentadas pelos teóricos da psicologia histórico-cultural desde o início ao relacionar à constituição da psique. Questões que estarão presentes em nossas considerações sobre o ensino desenvolvimental.

Nas considerações de Sánchez Vázquez (2010), vemos a necessidade sendo evidenciada como um combustível para o homem ativo e que pela atividade o homem cria um mundo humano, já exterior. Nesse sentido, torna-se questionadora a relação com o caráter empregado à palavra criação. Desse modo, ao questionar as relações da reprodução e em contra partida da criação, de sujeitos criativos, buscamos analisar, brevemente, considerações sobre criação.

O senso comum, se faz presente na definição de diversas palavras. É o caso da palavra criação, onde não há uma visão amplificada da palavra, principalmente em perspectiva psicológica, pelo fato de ela estar rodeada de senso comum. Portanto, para considerações sobre criação buscamos no dicionário Michaelis – Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (*online*), possíveis definições da palavra e as contradições ao alinhá-las à alguns pontos observáveis na perspectiva de Lev S. Vigotski.

Vemos a seguir, quatro principais definições da palavra criação encontradas no dicionário. Percebe-se as considerações sobre criação como o ato ou efeito de criar, enfatizando a característica de “tirar do nada”, ou seja, cria a ideia de construção desde o início, do princípio, de algo totalmente novo, mais relacionado ao que resulta em um produto exteriorizado, indica um objeto visivelmente identificado.

criação

cri·a·ção

sf

1 Ato ou efeito de criar, de tirar do nada; constituição, início, princípio: A criação do Universo.

2 A totalidade das coisas e dos seres criados.

3 O Universo visível.

4 Produção resultante da ação criadora e do trabalho humanos; invento, obra: Criação de artefatos. Criação literária [...] (MICHAELIS, 2020).

Destaca-se a primeira, a terceira e a quarta definição, pois com elas podemos considerar algumas das relações estabelecidas por Vigotski (2009) sobre a atividade criadora em sua

vertente psicológica. Segundo o autor, a atividade criadora é aquela em que cria algo novo, dizer isso, não significa que teremos, necessariamente, a materialização de um objeto. Mas sim, algo novo na amplitude de possibilidades do ser humano, sem desconsiderar o que já foi historicamente realizado. “Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção se habita e se manifesta.” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Algo novo, portanto, pode se materializar em um objeto, em uma criação, ou pode ser, também, uma construção da mente, um sentimento. O sentimento torna-se fundamentalmente necessário ao ser considerado no contexto da Educação Infantil, pois, não significa almejar uma produção concreta, a materialização imediata de um produto. Distanciamos nos, portanto, das relações que dão a ideia de produção de algo material, necessariamente, o “ato de criar”, “algo visível”, ou uma “produção” seja ela de artefatos ou literária, que ainda sim, considerando a literária, remete a ideia de pensamentos materializados em um livro ou produção, como as definições acima mencionadas.

Dizer que algo foi tirado do nada, caminha ao pensamento de que o constituído historicamente não contribuiu para uma nova criação, deixando em segundo plano as considerações dos homens como seres históricos que avançam na medida em que se apropriam do existente para modificá-lo e transformá-lo.

Marx (2004) evidencia as relações com a história e enfatiza, ao relacionar o que é natural e humano, a perspectiva histórica e afirma que “A história é a verdadeira história natural do homem.” (MARX, 2004, p. 128).

Vigotski (2009) aborda a criação de novas imagens ou ações considerando-a resultado de toda atividade do homem, distanciando e denunciando a atividade reprodutora. O autor considera, as capacidades do cérebro humano nas atividades indicando a capacidade que o cérebro²² tem de não apenas reproduzir e sim de reelaborar as experiências anteriores para criar algo novo. O autor escreve: “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

²² Ressalta-se que Vigotski (2009) faz referência aos fundamentos orgânicos buscando as bases materiais da existência, o cérebro, mas ele também critica a psicologia da época para que essas não se limitem ao associacionismo ou ao idealismo (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Ressaltamos que, segundo Vigotski (2009, p.14) “A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro”. É nesse sentido que Vigotski (2009) contrapõe as colocações comuns de fantasia e imaginação ao que é, por ele, entendido cientificamente.

Vigotski (2009) nos atenta às rasas considerações de imaginação e/ou fantasia, relacionadas ao que não é real, em uma vertente do que dizemos, hoje, ser senso comum, que está no “mundo da fantasia”, um lugar que não existe, ou seja, não corresponde à realidade. Enquanto, ao projetar um estudo científico frente à atividade criadora, é perceptível a imaginação como base dessa atividade.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A problemática que envolve a relação da atividade criadora e da reprodução caminha aos passos das intencionalidades propostas em cada uma delas. De um modo geral, na atividade do homem e de acordo com as perspectivas aqui desenvolvidas, temos duas possibilidades. A primeira diz sobre a reprodução do que foi anteriormente desenvolvido, considerando que quem reproduz se volta ao passado e não demonstra grandes possibilidades ao novo (VIGOTSKI, 2009).

Já a outra possibilidade, diz sobre a atividade criadora e como esta possibilita um vislumbrar de novas perspectivas, sem desconsiderar o passado, mas atuando no presente para possíveis transformações.

Ao valorizarmos a atividade criadora e compreendermos a sua necessidade frente sujeitos atuantes na sociedade, fazendo-nos projetar perspectivas que vão além das atividades baseadas unilateralmente, temos que:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI 2009, p.14).

Ultrapassando as perspectivas do que meramente se reproduz, Vigotski (2009) encontra na atividade criadora o vislumbre do futuro ao mesmo tempo em que constitui o presente e denomina ser, essa atividade criadora, o que a psicologia designa imaginação ou fantasia.

Chegamos, portanto a um ponto que se cria uma relação estreita entre imaginação/fantasia e a atividade criadora considerando que a criação não se dá como uma explosão de

criações que vem direto da imaginação. Significa que é necessário um processo de desenvolvimento e um cuidado com o que é projetado, às possibilidades que são proporcionadas, as intencionalidades.

Podemos nos encontrar com a subjetividade de cada criança nas relações desenvolvidas no ambiente escolar, bem como quais são as intencionalidades desse ambiente e se essa subjetividade é valorizada, pois, as crianças em sua subjetividade precisam ser partícipes, podendo atuar nas relações para, assim, agir criativamente considerando que para a atividade criadora, não é necessário que seja um feito para a humanidade ou uma materialização, segundo Vigotski (2009), um destino eleito de alguns gênios e talentosos de modo específico, como muito comumente vemos abordagens em relação ao dom divino na música.

Vigotski (2009) destinou atenção à relação de feitos grandiosos e os feitos de uma pessoa comum, mesmo reconhecendo todo o valor das grandes criações, não podemos julgar de menor valor as criações das pessoas comuns. Assim, o autor aduz:

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criado anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (VIGOTSKI, 2009, p.16).

Sob esse foco, partimos para as aproximações com as crianças pequenas na perspectiva da imaginação/ fantasia e a atividade criadora. Seguiremos com as considerações de Vigotski (2008) nessa ótica. Para deslumbrarmos da necessidade que a criança tem de não apenas reproduzir, mas ser participante e atuante nas relações historicamente estabelecidas, o que inclui as artes, a música, a fim de projetar novas possibilidades, pois, segundo Vigotski (2009, p.16), “[...]a criação é condição necessária da existência [...]” e “[...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância.”(VIGOTSKI, 2009, p.16).

3.3 Atividade criadora: considerações sobre o caráter imaginativo no contexto Infantil

Estabelecemos, anteriormente, que a atividade criadora é necessária ao ser humano. Vimos também que a psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora (VIGOTSKI, 2009).

Dedicamos contribuições ao projetar as perspectivas do ser integral, da *omnilateralidade*, frente as relações presentes no contexto da Educação Infantil²³, concedendo significações, pois, para a educação como atividade humana universal criadora, enquanto compreendemos que nos constituímos como seres que se desenvolvem historicamente e que nesse desenvolvimento, surgem os modos de produção, de organização social e dentre tais organizações, a educacional.

As escolas de Educação Infantil estão compostas de especificidades das crianças, da infância, do educar, brincar, cuidar, das possibilidades culturais oferecidas e do envolvimento do outro e do meio nas relações. Necessárias, pois, há complexidade nos processos educacionais, mesmo compreendendo que nem sempre as especificidades da criança e as outras relações tenham caráter primordial.

Compreende-se, portanto, as relações de Vigotski (2009) ao enfatizar que os processos de criação na primeira infância²⁴ se expressam melhor na brincadeira e com toda a força desde a mais tenra idade e que “Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância [...]” Pois, “Já na primeira infância identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras.” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Nas relações infantis com o brincar, Vigotski (2009) aponta que mesmo considerando que as crianças reproduzem muito do que veem na brincadeira de forma imitativa, ou seja, elas dispõem na brincadeira situações anteriormente estabelecidas, não podemos compreender tal relação com uma reprodução fiel e simples da realidade e, sim, uma reelaboração criativa “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

O autor evidencia, também, a necessidade de a criança estar em atividade e, mais que isso, ter condições da imaginação para a criação. “É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde as aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Segundo Vigotski (2009), mesmo considerando as experiências anteriores que se assemelham à imitação, é na experimentação e na combinação de atividade com o processo

²³ Traremos na próxima seção algumas relações sobre a constituição das escolas de Educação Infantil no Brasil e as relações sociais presentes, evidenciando alguns dos documentos oficiais e legislação para a constituição de tal modalidade de ensino.

²⁴ Ressaltamos que Vigotski refere-se à primeira infância, as crianças de até três anos de idade e, crianças pré-escolares, as crianças de três a seis anos de idade. (VIGOTSKI, 2009, p.16).

imaginativo que a criança consegue com elementos novos e velhos combinando-os e constituindo a base da criação.

Seguiremos com algumas considerações de Vigotski (2009) sobre a imaginação, mas estabelecendo, agora, reflexões sobre a realidade, pois, a nosso ver, as reflexões de Vigotski (2009) nos permitem compreender a amplitude da imaginação na vida do ser humano e de sua existência, compreendendo as artes, dentre elas a música. As relações com a atividade criativa e as contribuições de Vigotski frente a psicologia Histórico-Cultural, favorecem as relações que estabeleceremos na seção sobre o ensino desenvolvimental.

Há uma complexidade existente ao considerar a atividade criadora que Vigotski (2009) procura discorrer em seus estudos, valorizando a subjetividade individual na medida em que considera todo o contexto histórico de produção humana. As escolas de Educação Infantil são possibilidades e relações da criança com o meio cultural e toda a sua pluralidade, sejam elas nas relações musicais frente as experiências.

Em consonância com Vigotski (2009), existe, em cada período da infância, aspectos distintos de criação que distingue dos adolescentes e adultos. Destaca-se que essa perspectiva não é única, mas sim que variam e dependem das atividades. Segundo o autor “[...]cada período da infância possui uma forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência.” (VIGOTSKI, 2009, p.19).

Vigotski (2009) ao considerar a imaginação e a atividade criativa, dispõe de compreensões sobre os mecanismos psicológicos, a relação com fantasia e realidade criticando e avançando nas relações incorretas da visão que separa fantasia e realidade em uma linha intransponível.

Ao questionarmos sobre as fundamentações psicológicas das artes no contexto da Educação Infantil e como essa relação pode influir em uma educação *omnilateral*, que busque sujeitos criativos, temos as contribuições de Vigotski (2009) para refletir as possibilidades da imaginação para a criação de um sujeito que atue na sociedade.

Dessa forma, Vigotski (2009) contribuiu para fundamentar as proposições de que as artes e, nesse estudo, a música, é parte importante do processo criador, capaz de deixar marcas nas vivências das crianças sem que se resumam apenas à divertimento esporádicos, mas, à possibilidades à imaginação, segundo Vigotski (2009), função vital do ser humano. Ou seja, o que o autor chama de funções psicológicas superiores.

Para tanto, tal relação tende a voltar-se as considerações sobre imaginação e realidade, que como diz Vigotski (2009) é compreendida, por vezes, como uma linha intransponível.

Quase dois mundos diferentes que não têm relação alguma, mas que a nós, tem significados relevantes no desenvolvimento infantil, fundamentalmente ao relacionar a Educação Infantil e ao projetar as relações musicais no contexto da imaginação como atividade humana elaborada e com base nas experiências possibilitadas às crianças pequenas. Pois, segundo Vigotski (2009, p. 20), a imaginação é uma função vital necessária do ser humano, da criança, não uma “atividade suspensa” no ar ou um “divertimento ocioso da mente”.

Para contrapor as concepções comuns que descaracterizam as reais funções da imaginação na vida do ser humano e, na perspectiva da pesquisa, do ser criança, Vigotski (2009) demonstra em seus estudos quatro formas principais sobre a relação entre a atividade de imaginação e a realidade, a saber: a experiência anterior; a experiência do outro (social); a emoção e o sentimento e; a fantasia e a realidade. Em diversos momentos o autor destaca o teatro e a literatura, mas, que nos proporciona reflexões nas especificidades da música.

A primeira forma de relação entre a imaginação e a realidade se destaca pela experiência anterior, ou seja, considera-se que os elementos da realidade possibilitam as obras de criação. São as relações da primeira forma que nos leva a refletir sobre as considerações de dom musical, por exemplo, em que ao se destacar em determinado instrumento justifica-se as habilidades como inata ou como um dom.

Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para as suas criações que não a experiência anterior. Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não a nossa experiência. (VIGOTSKI, 2009, p.20).

A primeira forma está marcada pela experiência e pela necessidade das crianças de ter contato com a diversidade e a riqueza cultural historicamente constituída. Vigotski (2009, p.22) aduz que a mais importante lei da atividade de imaginação se concretiza com tais relações experimentais enfatizando que “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.” Chegando, portanto, a uma conclusão pedagógica sobre as bases da atividade de criação e a necessidade de ampliação das experiências das crianças.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapor-las. A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe a memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Na segunda forma, Vigotski (2009) considera a experiência em um caráter complexo. A experiência advinda da experiência do outro. Vemos a necessidade das produções artísticas nesse momento, pois, o que o outro elaborou meio as diversas formas humanas de comunicação, é necessário para a atividade imaginativa frente ao que não podemos experimentar. Assim, a experiência social e a experiência de outrem possibilita a relação com a atividade imaginativa. Destaca-se o caráter mental frente a imaginação e a sua transformação, o que caracteriza uma experiência que não se limita às próprias experiências.

A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda a atividade mental humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Sobre as duas primeiras formas, Vigotski (2009) associa imaginação e experiência assim, aduz uma inversão de relações entre elas de modo que: “Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A terceira forma encontra-se frente ao caráter emocional, aos sentimentos existentes nas relações com o outro e com o meio. O autor distingue o caráter emocional em dois modos de expressão dos sentimentos, primeiro os aspectos internos influem na imaginação e segundo, a imaginação influi nos sentimentos, nesse segundo modo, encontramos as profundas relações entre as obras de arte e os sentimentos.

Tomamos como exemplo uma obra musical, essa, pode desencadear em seu ouvinte uma série de sensações e sentimentos. Tais sentimentos são reais e não um produto de sua imaginação. Já em relação ao compositor, a obra pode ter se iniciado nos diversos aspectos internos, influenciando em sua imaginação para a concretização da obra musical. Os aspectos internos que desencadearam a imaginação do compositor não será, necessariamente, a imaginação que será desencadeada no ouvinte para influir em seus sentimentos.

Nesse aspecto, Vigotski (2009, p.29) evidencia a base psicológica da arte da música como o aprofundamento do sentimento. Nas letras do autor, “Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos.”.

Na quarta forma, sobre fantasia e realidade, deparamo-nos com as possibilidades mais abstratas dessa relação, em que, ao mesmo tempo que se caracteriza de maneira íntima com as outras formas propostas, se diferencia de modo considerável. É nessa forma que Vigotski (2009) discute a construção da fantasia como algo novo, sem que tenha ocorrido nas formas

anteriores, nem na experiência de uma pessoa ou sem conveniência com algum objeto de fato existente. A relação está na imaginação “cristalizada” que, como objeto, começa a “[...] existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas.” (VIGOTSKI, 2009, p.29).

Vigotski (2009) possibilita dois modos para compreendê-la, a primeira se relaciona a imaginação como realidade em qualquer dispositivo técnico, uma máquina ou instrumento, se apresenta como imaginação cristalizada ou encarnada.

Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantêm uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca. (VIGOTSKI, 2009, p.29).

A cristalização da imaginação não se caracteriza simplificarmente, segundo Vigotski (2009), ela é parte final de um círculo complexo em que os produtos da imaginação passaram por uma longa história de desenvolvimento com elementos da realidade da pessoa, reelaborações internas de pensamento, até se reencarnarem de forma modificada.

Tais relações não se manifestam apenas em elementos técnicos. Vigotski (2009, p. 30) relaciona tal ciclo da imaginação, “ciclo completo da atividade criativa de imaginação”, ao caráter emocional, sendo, o caráter emocional, uma forma subjetiva. Nesse sentido, o autor evidencia a necessidade da imaginação tanto no fator emocional, quanto no intelectual, afirmando que tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.

Vigotski (2009) continua a sua análise sobre a criação ao espírito sonhador, as relações com os adolescentes, criação literária, teatral e de desenho. Não nos aprofundaremos em tais temas, pois se estenderia em nossas intencionalidades. Buscamos enfatizar a atividade criadora juntamente com as considerações da formação *omnilateral* ao enfatizar o homem, o ser humano e as suas criações.

A humanidade, suas constituições vão se dando historicamente com bases ao caráter desenvolvimental do homem, que não se justifica em suas necessidades puramente biológicas, mas que pelas necessidades atuam criativamente, o que envolve uma dinâmica entre o individual e o social.

As noções de relevância em uma educação que se volte à criação, à imaginação, à brincadeira, à música, ao desenho, são comumente reconhecidas e percebidas como importantes pela sociedade de um modo geral. Mas, ainda sim, é uma vertente que necessita de discussões em diversos âmbitos, inclusive na possibilidade de favorecer a formação de todos os lados da criança pequena para uma formação ampla frente aos conhecimentos, à cultura, às relações com o outro e consigo.

Frente as relevâncias da imaginação e criação para o desenvolvimento e a capacidade humana de não apenas reproduzir mas agir criativamente frente as necessidades, enfatizamos Vigotski (2009, p. 59) ao compreender que “[...] em todos os processos de educação da criança, a formação de imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano.”.

Nos preocupamos com a formação inicial da criança pequena frente as suas ações criativas e as possibilidades ofertadas tendo a imaginação como um impulso para a criação como aduz Vigotski (2009) ao ler Ribot e enfatizar que nos escritos desse autor, a imaginação criadora onipresente, pois, penetra com as sua criação a vida pessoal e social, bem como a especulativa e a prática, em todas as suas formas.

As considerações de Vigotski (2009) que optamos por trazer à reflexão, nos leva a projetar a criança em sua atividade criadora, ou seja, participando com as suas necessidades meio ao contexto social, ao que foi produzido historicamente. Um aspecto importante recuperado por Smolka (2009) e disponível em Vigotski (2009, p. 59):

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e a elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual –, potencializando a realização de projetos e a produção do novo. (SMOLKA; In VIGOTSKI, 2009).

Na quinta seção retomaremos alguns aspectos aqui discutidos, projetando interesse nas condições de desenvolvimento qualitativo e do envolvimento das crianças pequenas na atividade, frente as suas necessidades individuais e sociais. Na seção seguinte, nos atentaremos ao caminhar histórico das escolas da infância e as considerações de criança no contexto brasileiro, bem como as considerações da música nesse contexto.

4. UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA: MÚSICA E ESCOLA DA INFÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

*É preciso lançar um olhar ao passado,
pois conhecermos quem fomos,
pode contribuir para compreendermos
quem somos e quem pretendemos ser
(Fonterrada, 2008)*

A estreita relação entre passado, presente e futuro se encontra na história, na cultura, nas relações sociais, na constituição do ser humano e em toda a dialética necessária para perceber o processo educativo como um movimento conjunto, que vai se transformando na realidade social e educacional.

Para tanto, o objetivo desse capítulo é traçar uma análise sobre a criança e a infância brasileira numa perspectiva histórico-filosófica. Busca-se as estruturações da sociedade atual à medida que se discute a instituição da Educação Infantil no país e as origens das escolas que temos na atualidade. Trata-se da Educação Infantil ao evidenciar o direcionamento das discussões às crianças desde os primeiros meses, nas creches, bem como nas instituições pré-escolares, não buscando uma distinção etária, mas, evidenciando as relações historicamente estabelecidas considerando, nesse contexto, os objetivos instaurados da Educação Musical brasileira.

Assim como para Kuhlmann Jr. (2010), é preciso encontrar no estudo das relações sociais, da história, das reformas educativas e das instâncias administrativas um complexo interdeterminado do caminhar histórico, de modo que a história da educação seja considerada como “[...] parte integrante da produção da história e não como um elemento isolado [...]” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 11).

Porém, foge ao escopo deste trabalho, uma análise aprofundada sobre a constituição do pré-escolar no Brasil, mesmo respeitando a evolução histórica de cada fase do atendimento à criança brasileira e o reflexo dessas relações na atualidade. Buscamos destacar algumas das legislações e documentos oficiais que favorecem a nossa reflexão, juntamente com pesquisadores que também se dedicaram à temática.

O caminhar histórico pode nos demonstrar e possibilitar a compreensão de muitos dos processos nos quais nós, seres humanos, nos desenvolvemos. As necessidades se modificam a depender do momento, movimento, acontecimentos e dos interesses historicamente

instaurados. Pode-se considerar que estamos em constante transformação e são várias as possibilidades de pensar a Educação Infantil no contexto social em que vivemos.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar as preocupações em relacionar a história, as transformações sociais, os processos de humanização com a consideração do homem como ser social e participante da cultura. Tais relações são centrais nas perspectivas marxianas ao compreender que o ser humano é constituído historicamente, pelos próprios homens. Nesse sentido, a categoria história dá bases à concepção que se designa materialismo histórico. (SAVIANI, 2012b).

Destacaremos, portanto, a criança no contexto educacional brasileiro, ainda recente, com as suas constituições, refletindo sobre as materializações legislativas e de documentos oficiais que se apresentaram, em diversos momentos, de modo unilateral, sanando problemáticas contextuais momentâneas que se estendem à atualidade.

4.1 Criança e Infância

Muito se discute atualmente sobre as dimensões entre o cuidar e o educar, que têm como centralidade a criança e a concepção de infância construída historicamente e seus distintos significados. A crescente discussão no cenário educacional brasileiro sofreu influências significativas do mundo do trabalho, principalmente no contexto de urbanização e reorganizações sociais.

Merisse (1997) destaca a infância relacionada às influências europeias no contexto de industrialização, em que as dificuldades estabelecidas para a criança se relacionavam às relações de trabalho árduo que as crianças desenvolviam nas fábricas. Mesmo que no Brasil o contexto se agrave em relação à constituição de nosso país, principalmente pelo fato de partir de um contexto colonial explorador e de produção de matéria prima, as condições objetivas geram concepções de infância assemelhadas.

Tratando a essência assistencial da infância, vemos que os momentos que antecedem às legislações mais sistematizadas buscam influir no rompimento assistencialista impregnado na concepção de infância e instituição destinada às crianças pequenas em especial nas creches. Ao relacionar os caminhos percorridos pelas creches no Brasil, Merisse (1997) destaca que possibilidades para as instituições voltadas à criança pequena e o seu caráter educacional buscam “[...] romper com o estigma das entidades asilares destinados à população pobre, mais parecida como “depósito de crianças” (MERISSE, 1997, p.50).

Parafraseando Merisse (1997) e destacando o que o autor consta ser um “depósito de crianças” se relaciona a forte ligação de tais instituições à parcela pobre da população e que nesse contexto não se deixa desvincular ao social, em relação às marcas deixadas pela industrialização e assim uma impregnação do caráter assistencialista, ainda na Europa, das primeiras instituições à infância que se relacionavam as noções médico-assistencialistas, e evidenciavam o caráter caridoso sem se preocupar com ações educativas. (MERISSE, 1997).

No terreno específico do atendimento à infância, as primeiras instituições criadas com esse fim, na Europa, foram as *salas de asilo* ou *salas de custódia*. Seu objetivo era amparar a infância pobre e tinha como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa (Kishimoto, 1988). São instituições geralmente mantidas por entidades religiosas e filantrópicas, o que emprestavam ao atendimento um cunho caritativo. (MERISSE, 1997, p.27).

Essa concepção europeia, voltada às instituições infantis, não se preocupava fundamentalmente com um caráter educativo. Assim como na Europa, o Brasil apresenta características semelhantes, mesmo considerando suas especificidades (MERISSE, 1997). No século XVIII, período em que se iniciou as instalações dos asilos infantis no Brasil, tais características se apresentam.

Merisse (1997) salienta que as distinções entre Europa e Brasil se davam na relação colonial do Brasil, que era basicamente dividido entre senhores e escravos. Mesmo com interesses econômicos e sociais evidentes: “A dinâmica social familiar colonial era inteiramente centralizada na figura do pai, detentor de todos os direitos, inclusive o de castigar os escravos, a mulher e os filhos” (MERISSE, 1997, p.27).

Assim, o objetivo das instituições voltadas à infância neste contexto consistia no amparo da infância pobre para suprir as necessidades de forma caridosa, pois eram fundamentalmente mantidas por entidades religiosas e filantrópicas.

Há diversas opiniões e pontos de partidas para situar as discussões que envolvem a temática. Para Kuhlmann Jr. (2010), existem variantes entre as causas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares e as opiniões sobre tais causas. O autor propõe uma análise que evidencia as Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil entre 1899 e 1922 e destaca as diversas influências que as instituições sofreram. Para Kuhlmann Jr. (2010), o campo da assistência à infância esteve articulado a interesses “[...] jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos [...]” (KUHLMANN JR., 2010, p.77).

Destaca-se também a maternidade e o trabalho feminino juntamente com as condições econômicas que segregam as objetividades das instituições pré-escolares no Brasil, de modo

que as relações sociais, históricas e legislativas fazem parte de um processo histórico necessário, não de maneira isolada, mas em um conjunto de fatores que estabelecem as diversas relações e podem resultar em significados complexos quando relacionados aos interesses sociais para que não tome a educação como uma consequência imediata:

[...] Não se quer também tomar a educação como uma consequência imediata e direta de fatores externos, como, por exemplo, os econômicos, mas compreender as determinações como um processo em que se estabelecem limites, no interior dos quais as pressões e relações de força produzem resultados com significados complexos. (KUHLMANN Jr., 2010, p.).

Em Kramer (2011) é possível compreender a importância de cada fase da evolução histórica do sentimento de infância, que nos remete às atuais compreensões nesse campo envolvendo, segundo a autora, marchas e contramarchas que se fazem presentes na luta pela educação das crianças de 0 a 6 anos.

A autora faz um panorama da história do atendimento à criança brasileira. Aponta pertinentemente um interesse político das instâncias governamentais com ênfase em condições de caráter compensatório até o final da década de 70. Ressalta a questão da marginalização das populações infantis das camadas populares, bem como de sua discriminação, considerando que a ideia de infância se deu de maneiras diversificadas e nem sempre existiu, pensando politicamente.

A ideia de infância, e, assim, as necessidades impostas a ela, não estiveram presentes em todo o caminhar histórico, e também não se deram da mesma maneira, como aduz Kramer (2011) ao enfatizar os papéis sociais que surgem pela modificação na forma de organização da sociedade.

Segundo a autora, há uma grande diferença nas concepções de infância da sociedade feudal, por exemplo, que partia de infância caracterizada pelo papel “[...] produtivo direto (“de adulto”)” (KRAMER, 2011, p.19) e as concepções de infância que foram sendo constituídas a partir de tais concepções.

O contexto apresentado pelas ideias de infância aparece, segundo Kramer (2011, p.19), “[...] com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade”. Kuhlmann Jr. (2010, p. 77) também enfatiza a questão econômica “entendida de modo amplo, como o processo da constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial” como fator relevante para as instituições pré-escolares e assistencialistas no Brasil.

Os apontamentos de Kramer (2011) são fundamentais para refletirmos a criança no contexto social político, e assim, a significação de infância, em que, ao se tratar de criança em

dado momento histórico e a sua relação com o Estado, não corrobora com uma infância em abstrato, mas vinculada às condições de vida, numa realidade brasileira desigual e dividida em classes: “A criança não tem, pois, um valor único, e não existe uma forma universal de relação entre criança e adulto. Tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância.” (KRAMER, 2011, p.23).

Tais considerações se apresentam em caráter filosófico com as concepções de Saviani e Duarte (2012) que, ao compreenderem as premissas de Karl Marx, se posicionam em relação à formação humana e suas manifestações históricas na sociedade, afirmando que as relações se dão por: “[...] indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 18-19) e não entre sujeitos em abstrato.

A problemática de uma sociedade desigual e dividida em classes encontrada em Kramer (2011) e outros autores como Kuhlmann Jr. (2010, p.30) aponta os perigos de pensar uma infância única e pautada na universalização como se todas as crianças fossem iguais tanto nas relações externas quanto nas internas: “É preciso considerar infância como uma condição da criança”, enfatizando o lugar que a criança ocupa em consonância com as diversas experiências vividas.

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. (KUHLMANN Jr., 2010, p16).

As transformações sociais e como a infância se revela no sistema educacional não se dão de um modo único, mas por diversas influências, devendo-se considerar a extensão territorial e cultural brasileira e em uma sociedade dividida em classes sociais, na qual a formação depende e varia das condições de vida e do meio cultural.

Kramer (2011) aduz que a infância compreendida na sociedade de classes passa de “a” criança para “[...] indivíduos de pouca idade que são afetados diretamente pela sua situação de classe social.” (KRAMER, 2011, p. 24).

Kuhlmann Jr. (2001) evidencia o fato de que a concepção assistencialista configura, para os pobres, uma educação de submissão afirmando que:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica por esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (KUHLMANN JR., 2001, p. 54).

Nesse sentido, vemos em Gouvêa (2003, p. 16), considerações relevantes que se distanciam de uma categoria universal de infância, ressaltando as múltiplas vivências e distinções do universo infantil e questionando “[...] a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura” (GOUVÊA, 2003, p.16).

Merisse (1997) relaciona a conotação assistencialista com a tênue linha entre família e instituição, sem desconsiderar o meio social, mas nos fazendo refletir, juntamente com os outros autores, a projeção das instituições voltadas à infância, em especial a creche. Para o autor, a creche se destina a cobrir lacunas da família: “Por isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir lacunas que resulta da incapacidade da família em cumprir sua missão.” (MERISSE, 1997, p. 25), missão essa que está diretamente relacionada ao meio social em que se vive e às condições da criança e sua família tratadas em abstrato.

A respeito das condições de educação assistencialista, Kuhlmann Jr. (2010) faz uma análise de dois pontos importantes: a pedagogia da submissão e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil. O autor analisa, em um primeiro momento, os investimentos que se apresentam na segunda metade do século XIX, envolvendo o conjunto educacional, desde creches e pré-escolas às escolas profissionalizantes, educação de jovens e adultos e o ensino primário, enfatizando que tais investimentos estavam caracterizados às demandas sociais.

Kuhlmann Jr. (2010) destaca o desenvolvimento da escola primária em relação às outras escolas afirmando que:

A escola primária desenvolveu-se de maneira um tanto distinta das demais instituições de educação popular, pois embora sua expansão mais significativa tenha ocorrido durante a segunda metade do século XIX, representava também outras ideias, ligadas às tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa e seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Assim, ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e de fornecimento de conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial. (KUHLMANN JR., 2010, p.165).

Esse contexto apresentado dá bases às distinções, segundo Kuhlmann Jr. (2010), das escolas destinadas aos pobres e as destinadas aos ricos, às diferenciações em relação às pedagogias adotadas que, para o autor, se dão claramente na história do Jardim de infância e vão se constituindo em um caráter discriminatório e preconceituoso, caracterizando o anteriormente mencionado acerca da submissão das camadas populares em contexto pedagógico. Uma pedagogia voltada aos pobres “[...] que humilha para depois oferecer o

atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.” (KUHLMANN JR., 2010, p. 166).

Desse modo podemos considerar as duas características apresentadas por Kuhlmann Jr. (2010) em sua análise sobre como a educação assistencialista foi pensada. A primeira característica evidencia o isolamento das crianças dos “meios passíveis de contaminá-las” (KUHLMANN JR., 2010, p.167), destacando dentre os meios possíveis a rua, na intenção de prevenir a criminalidade abordada no Congresso Penitenciário Internacional em Londres no ano de 1872. A segunda característica se manifesta no interior das instituições. Tais instituições são compreendidas pelo autor como estabelecimentos que evidenciam outras separações, tais como as relativas ao sexo, idade e grau de moralidade.

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não sentirem resignadas em sua condição social. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMANN JR., 2010, p.167).

As considerações sobre as características assistencialistas evocam a problemática da criança em abstrato, que desconsidera as especificidades sociais e, ao mesmo tempo, em acordo com as intencionalidades de princípios pré-estabelecidos, desconsidera a distinção de classes sociais e suas determinações.

Considerando as prerrogativas abordadas e as contradições existentes nas concepções de criança e escolas destinadas às crianças a depender de sua classe social, buscamos compreender que anteriormente à Constituição Federal de 1988 há um caminho que não favorece uma educação para todos, como o preconizado pela atual Constituição (BRASIL, 1998). Rosemberg (2002) identifica a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) como um período que marca as novas conquistas para a perspectiva da Educação Infantil no país.

Longe de ser um trajeto linear e buscando distanciamento do ideário de programas²⁵ criados à população de baixa renda, a luta pelas creches e pré-escolas inflamava as discussões anteriores à promulgação da legislação sobre o assunto.

A partir dos anos 80, com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte, as lutas pela escola pública recrudescem em todo o país. As eleições estaduais e municipais favorecem o delineamento de diversas políticas públicas locais, e aumentaram as pressões

²⁵ Kramer (2011) cita três programas: Mobral, Minerva e Rondon.

para que o estado reconheça, cada vez mais, a educação pública em todos os níveis como sua responsabilidade e dever. (KRAMER, 2011, p. 122).

Os caminhos que a educação e diversos outros aspectos da sociedade estavam tomando eram preocupantes na realidade brasileira. Segundo Kramer (2011), as preocupações do Estado com as crianças de 0 a 6 anos dirigiam-se a determinação da pré-escola como uma salvadora do primeiro grau e solução para os seus problemas:

No que diz respeito às crianças de 0 a 6 anos, o Estado começava a manifestar sua preocupação com o caráter educativo das ações a elas dirigidas: Discursos ufanistas eram proferidos em defesa da pré-escola, como se ela pudesse salvar a escola do primeiro grau e resolver seus problemas de repetência e evasão. A pré-escola era proposta como uma espécie de vacina contra o fracasso escolar. (KRAMER, 2011, p.122).

A luta pela educação como um direito de todos se intensificou com as discussões sobre o direito da infância e da adolescência. Sobre essas relações, Kramer (2011) considera em sua análise as contribuições de Barbosa (1990), pois essa autora compreende que foi a união entre profissionais, instituições públicas e não governamentais, movimentos organizados da sociedade civil, que conseguiu, ao coletar em todo o país mais de um milhão e setecentas mil assinaturas levar, em 1988, “ [...] à Assembleia Nacional Constituinte, o pleito de construção de uma nova ordem jurídico-institucional que assegurasse às crianças e adolescentes os direitos à vida, educação, saúde, alimentação, ao lazer,...” (KRAMER, 2011, p.122).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e deixa claro que o Estado tem papel fundamental nessa promoção, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Passo relevante em um comparativo de intensa assistência que se deu anteriormente na tônica em relação à pobreza, marginalização e sociedade dividida em classes presentes no Brasil. Tais problemas passam a ser definidos como objetivos fundamentais a serem superados.

No artigo 3º, inciso III da Constituição Federal, há a intencionalidade de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 11) e também no inciso IV desse mesmo artigo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11).

De fato, esses como outros documentos que vão se materializando nas letras da lei são relevantes à trajetória histórica, mesmo compreendendo que as práticas educacionais acabam por se distanciar da concretização de direitos que estão nos papéis.

Rosemberg (2002), no terceiro período de sua análise da história da Educação Infantil enfatiza o impacto das reformas educacionais. Costa (2017), ao considerar as proposições de

Rosemberg afirma que o terceiro período se instala “[...] com a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996, segundo a qual a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica.” (COSTA, 2017, p. 245).

O que Rosemberg (2002) considera ser o terceiro momento dará bases às nossas discussões no próximo tópico que tratará mais especificadamente as legislações vigentes, importantes para retomar, posteriormente, como veio se instituindo a música na educação, com uma nova visão de criança, mas que ainda traz resquícios de uma sociedade pautada na infância em abstrato e em relações sociais desiguais e que acabam por não favorecer o desenvolvimento de modo integral.

A criança faz parte das transformações sociais e tratá-la é considerar as intencionalidades e concepções que se têm de ser humano, por isso pensar em ser humano formado integralmente é refletir sobre as concepções do ser criança no processo educativo, sem deixar as heterogeneidades sociais e individuais, pois dependem e variam pelas condições de vida, classe social e do meio cultural o que acabam por refletir nas desigualdades.

4.2 Educação Infantil, Legislação e Políticas Educacionais

O cenário educacional atual se modifica nas hipóteses e concepções anteriormente projetadas. É o caso das políticas públicas e das mudanças que observamos não apenas no cenário educacional, mas na amplitude do contexto, do ser social e de suas transformações. As necessidades e anseios das crianças e de suas famílias no processo educativo se manifestam nas mudanças sociais, nas constituições de direitos e materialização na legislação, em documentos governamentais. Tais movimentos foram deixando marcas de mudanças neste contexto apresentado. Buscamos compreender tais mudanças que se intensificam com as legislações e documentos oficiais para refletir o caráter instrumentalizador das instituições de Educação Infantil e as intencionalidades educacionais voltadas às crianças pequenas.

As discussões em torno da Educação Infantil no país que concebem a criança como sujeito de direito são consideradas recentes e, mesmo assim não é simples abordá-las. A sua trajetória está marcada por um conjunto de princípios políticos, econômicos, sociais e culturais, além da grande extensão territorial que diverge o Brasil em tradições e culturas.

Frisamos que as concepções de infância caminham juntamente com mudanças acerca da criança compreendida como um sujeito desprovido de voz ativa e de papel social, ainda que passem a ser consideradas legalmente em suas subjetividades.

Kramer (2011) assimila as concepções de infância às concepções sociais e históricas construídas, a autora aduz que conforme a organização da sociedade, tem-se a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham.

Nesse aspecto, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) coloca a Educação Infantil com finalidade de desenvolver a criança de maneira integral e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) deixa claro em suas letras uma tentativa de soluções educativas para a superação assistencialista das creches. Passa a considerar as crianças com a “natureza singular que sentem e pensam o mundo.” (BRASIL, 1998, vol.1, p.21). A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), nos remete à orientação de políticas públicas nessa área da Educação, bem como, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento normativo, que busca definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, documento esse que assume o quadro de desigualdade fortemente presente no país.

É importante ressaltar que para Kuhlmann Jr. (2010) a educação assistencialista advém de muitas contradições e tem, em seu cerne, problemáticas que afetam principalmente a camada pobre da sociedade, sendo que esta é capaz de destinar vertentes da educação para caracterizá-la em especificidades questionáveis. Nas letras do autor, a educação assistencialista esteve marcada “[...] pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.” (KUHLMANN JR., 2010, p.166).

Desse modo, investimos atenção aos mecanismos contraditórios que podem envolver intencionalidades que se divergem na concretização de uma educação a todos com igualdade de condições. Mesmo com os avanços assumidos, remetemos as preocupações de que em uma sociedade como a nossa, estruturada e dividida em classes, desde a dominante até a popular, e que visa o lucro, trabalhar a educação pensando acerca da igualdade e valorização da cultura se torna tarefa árdua. Marx (1989) nos atenta às divisões e objetivações de classe presentes na sociedade capitalista, que visa às relações, inclusive as relacionadas à arte, dentre elas a música, como meros produtos.

[...] a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objecto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é directamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado etc, numa palavra, quando é *utilizado* [...]. Assim, todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido do ter. O ser humano viu-se forçado a reduzir-se a esta absoluta pobreza [...]. (MARX, 1993, p.197).

Mesmo que o Artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) garanta o ensino ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, vemos a camada

pobre da sociedade com distinções²⁶ em diversos setores, como saneamento básico, cultura, política urbana. Distinções que se caracterizam não apenas pelo contexto interior da escola, mas por todo o aparato social, especificidades e condições de cada escola. E, ainda sim, objetivações nas escolas que se referem à quantificação do conhecimento, como sentimento de posse dos conhecimentos intelectuais como algo utilitário, perdendo a característica de objetivação da totalidade humana.

Nessa perspectiva, as concepções marxianas que têm um âmbito com as relações socioeconômicas se fazem importantes para além do educacional, buscando diminuir as diferenças sociais, objetivando uma educação que contemple o homem e, em um primeiro momento, que contemplem a criança projetando intencionalidades em sua formação integral.

Em Kuhlmann Jr. (2010) temos que o entendimento da expressão Educação Infantil, que caracteriza as instituições pré-escolares responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, foi consagrada nas disposições da Constituição Federal – CF de 1988 (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996).

Além das prerrogativas que materializam as legislações, temos diversos movimentos que atuaram no campo educacional durante a década de 1980 e que contribuem ao campo educacional até a atualidade. Para isso, dispomos das considerações de Saviani (2013), que compõem uma grande massa de informações, como o próprio autor considera para o auxílio de professores e professoras na compreensão da história das ideias pedagógicas e para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Cabe ressaltar, quanto à organização e mobilização do campo educacional, a década de 1980 na qual Saviani (2013, p.402) afirma ser “[...] uma das mais fecundas da história [...]”. Saviani (2013) relaciona diversos acontecimentos que a década de 1980 consagrou, desde a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) à avanços consideráveis na produção acadêmico-científica por meio da circulação das ideias pedagógicas, sejam em revistas de educação que surgiram nesse momento histórico, livros ou mesmo coleções específicas da área.

Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação, a área da educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e pelas

²⁶ Rosemberg (2007, p. 4) afirma que: “A população brasileira é estimada em 182 milhões de pessoas, dentre as quais 16,3 milhões (quase 9%) são crianças de até 6 anos de idade. Dessas crianças, 41,4% vivem em famílias com um rendimento familiar médio per capita de até 1/2 salário mínimo. Nenhuma faixa etária apresenta percentual tão alto de pobreza (Fonte: PNAD 2004).”

agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). (SAVIANI, 2013, p.407).

Saviani (2013) salienta que algumas fundações de amparo à pesquisa de diferentes estados se fortaleceram no campo educacional nesse momento, é o caso da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e outros.

Todas as relações que acontecem em paralelo às materializações legislativas são relevantes por demonstrar que o aporte nas produções acadêmico-científicas e a mobilização no campo influi na compreensão de que tais questões pontuais fazem parte de um conjunto de acontecimentos no campo educacional que envolve distintas prerrogativas que compõem a história da educação no Brasil.

As discussões nos diversos âmbitos educacionais foram e são relevantes às discussões sobre e para a Educação brasileira. Além do âmbito acadêmico e fomento das pesquisas no campo das ciências educacionais, é a década de 1980 que apresenta com mais intensidade as pesquisas como propícias à revolução. Apresenta a Educação como um direito, não mais das famílias ou dos pais, o direito é da e para as crianças.

Há, no caminhar histórico, visões distintas de criança e infância. Situação que nos remete as visões de escola e educação que foram sendo proporcionadas. Para Kuhlmann Jr. (2000, p.6), uma nova fase para a Educação Infantil no país se inicia e, “[...] terá seu marco de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.”.

Andrade (2010) nos remete ao cenário da década de 1980, ressaltando as novas possibilidades para as considerações de educação apresentadas nesse momento histórico que teve grandes mobilizações sobre visões de criança pelo Estado de modo que: “No âmbito do Ministério da Educação, a concepção de Educação Infantil é referenciada ao educar e o cuidar, ocorrendo toda uma articulação para vinculação da Educação Infantil ao campo da educação, e não mais da assistência social.” (ANDRADE, 2010. p.145).

Um movimento que busca superar a problemática da criança em abstrato e início das instituições voltadas à primeira infância que não destinavam grandes considerações ao educacional, enfatizando o cuidado e a assistência. São essas ponderações relevantes que nos guiam a reflexão de uma educação voltada às máximas possibilidades, considerando o cuidar e o educar no âmbito das políticas educacionais.

Costa (2017) dialoga sobre a relevância das legislações que vão surgindo posteriormente à Constituição Federal de 1988, produzidas na década de 1990, “[...] como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social, e a própria LDB” (COSTA, 2017, p.245) que para a autora, além de complementarem a CF de 1988, reiteram:

[...] os direitos da criança pequena à educação, consagram o princípio de descentralização administrativa com ênfase no papel do município e na parceria da sociedade civil, o que se expressou na criação de diversos conselhos, com o princípio da democracia participativa. (COSTA, 2017, p. 246).

Nessa perspectiva, a Lei nº 8.069, de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá providências necessárias quanto à proteção integral da criança e do adolescente; às considerações de criança em relação às idades; à garantia de desenvolvimento e direitos fundamentais à pessoa humana; e à explícita peculiaridade da criança e do adolescente como pessoas que estão em desenvolvimento.

As colocações das legislações vão abrindo caminhos aos pesquisadores brasileiros dos diferentes períodos sobre possibilidades para um ensino que considere a capacidade das crianças ao desenvolvimento, pois somos parte da cultura e da história, e estas devem estar presentes e ser consideradas no ensino escolar.

Palhares e Martinez (2001) analisam algumas questões para o debate da Educação Infantil e apontam a busca pela superação da dicotomia da “educação/assistência” que se apresenta nas diversas promoções de debate pela equipe técnica responsável pela Educação Infantil no MEC em 1994.

No ano de 1995, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), com organização de Campos e Rosemberg (2009), publicaram o documento intitulado Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, relevante aos nossos estudos, pois, enfatiza o direito *das crianças*, trazendo a tona que a relação entre o cuidar está presente, mas as considerações sobre o educar, o direito à educação são fundamentais e não podem ser colocadas em segundo plano. É a esse mesmo documento que Rosemberg (2007) retorna para tecer algumas críticas sobre o que veio se estabelecendo no Brasil após os seus escritos.

Dividido em duas partes, o documento volta-se às necessidades fundamentais das crianças pequenas e busca contribuir na construção de critérios fundamentais à qualidade da educação destinadas às crianças pequenas, respeitando suas condições e necessidades específicas. “Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior

parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.7).

Os critérios apontados no documento demonstram preocupação com a criança e as suas especificidades, sejam elas individuais e sociais. Percebe-se que algumas das intencionalidades advêm da década de 1980, demonstrando o caminhar histórico em meio às contradições existentes no campo educacional. O momento da década de 1980, como foi apontado anteriormente, marca a tônica de que toda a pessoa tem direito à educação, bem como critérios que formalizam as condições e direitos das crianças pequenas. Desse modo, o documento evidencia as crianças pequenas e as necessidades específicas destinadas a elas ao considerar a creche e o processo educativo.

Com isso, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e que tem como finalidade o desenvolvimento pleno do educando (Título II – Art. 2º). Esta Lei muito contribuiu às concepções de criança, e de certa forma, à valorização da Educação Infantil, agora vista como primeira etapa da Educação Básica.

Palhares e Martinez (2001) analisam as transformações havidas entre os anos de 1994 e 1998, momento histórico que, como vimos, possibilitou mudanças e homologações de documentos oficiais destinados a contribuir com novas considerações e reorganizações direcionadas às especificidades da Educação Infantil. Em continuidade a esse caminhar, podemos destacar o ano de 1998, marcado pela publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Trata-se de documento que busca atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996) e apresenta objetivos junto à Educação Infantil e o atendimento da criança de 0 a 6 anos.

Salienta-se que o RCNEI (BRASIL, 1998) não é uma lei, o próprio documento se apresenta como um guia de reflexão destinado ao atendimento das crianças pequenas, naquele período, de zero a seis²⁷ anos. Destaca-se o documento pelo caráter polivalente explicitamente empregado aos professores da Educação Infantil e ao fato de o documento ter sido difundido em larga escala, disponibilizado aos professores à época.

O ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, em sua carta, intitulada “Carta do Ministro”, elucida alguns dos objetivos do material proposto, que consiste no auxílio do trabalho dos professores e professoras na realização diária das atividades com as crianças

²⁷ O Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 sofreu alterações com redação dada em 2013 pela Lei nº 12.796. Onde lia-se educação infantil para a criança de até 06 anos de idade, agora se lê para a criança até 05 anos de idade.

pequenas e demonstra uma percepção que o documento tem quanto às polêmicas à dicotomia educar/cuidar. (BRASIL, 1998, p.05).

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, 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.

Com Palhares e Martinez (2001), percebe-se que os caminhos apontados em 1994 pelo MEC que visavam superar a dicotomia entre o cuidar/educar são fortemente evidenciados no RCNEI (BRASIL, 1998), mas ainda assim, persistem controvérsias em sua organização e consolidação. O documento (RCNEI) foi dividido em três volumes: Volume 1 – Introdução (103 páginas); Volume 2 – Formação pessoal e social (86 páginas); Volume 3 – Conhecimento de mundo (269 páginas).

Cerisara (2001) relata que houve um movimento anterior à publicação do RCNEI, em que pareceristas e estudiosos da área da Educação Infantil analisaram uma versão preliminar de Fevereiro de 1998, a fim de discutir e refletir sobre o documento, relevante para uma área que ainda vinha se constituindo. A autora aponta que o prazo para a emissão dos pareceres institucionais e/ou individuais foi curto, menos de um mês, mas que mesmo com a árdua tarefa de analisar e discutir um documento tão extenso, a tarefa era necessária, pois:

Percebia-se que muito havia por ser discutido e debatido, além da gravidade com que o momento se revestia: estávamos diante de um documento que traria consequências inevitáveis para as crianças menores de seis anos que frequentam creches e pré-escolas públicas em todo o território brasileiro e sentíamos que nós pesquisadores, tínhamos mais uma vez, uma tarefa importante no sentido de contribuir para que o documento fosse representativo das concepções mais recentes na área e que viesse a significar um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado com meninos e meninas menores de sete anos em creches e pré-escolas. (CERISARA, 2001, p.20).

O RCNEI (BRASIL, 1998), em sua versão final publicada, é caracterizado como “fruto de um **amplo** debate nacional” (BRASIL, 1998, p. 05, grifos nossos), com a participação de diversos profissionais no contexto de experiências práticas e/ou da reflexão acadêmica, científica ou administrativa. O sentido de “amplo” relacionado ao debate reflete a ideia de amplitude, de que os debates foram vastos, extensos, que tomou dimensões excessivas, mas em verdade, na versão preliminar, dispôs-se de um prazo de menos de um mês de análise aos pareceristas:

Neste contexto, apesar do pouco tempo de que dispúnhamos e da amplitude e complexidade de sua tarefa, não só porque o RCNEI é um documento de mais de 400 páginas, mas principalmente pela clareza de que qualquer proposta de direcionamento único para os sistemas educacionais de todo o país é tarefa polêmica e difícil – os pareceres foram sendo redigidos e socializados entre as pessoas. (CERISARA, 2001, p.21).

Para relacionar a amplitude do debate ou não, seriam necessárias profundas análises, mas algumas questões recaem às marcas implícitas do documento com discussões acerca dos caminhos percorridos pelo documento e se ele de fato conseguiu discutir os pressupostos que envolvem a Educação Infantil. Importante salientar que “O texto preliminar do RCN/Infantil foi enviado para 700 pareceristas: profissionais da educação infantil, administradores e pesquisadores; destes 230 responderam ao MEC” (PALHARES; MARTINEZ, 2001, p.07). As autoras ressaltam que houve posições bastante diversas entre os pareceristas quanto ao documento.

Por meio da análise de Cerisara (2001), destacamos uma das²⁸ preocupações apontadas pelos pareceristas na versão preliminar do documento: havia consenso entre os pareceristas na crítica quanto à maneira que o documento tratava as crianças, mais em vista do Ensino Fundamental que da Educação Infantil propriamente. “Alguns pareceristas afirmam que o referencial considera a articulação com o Ensino Fundamental, mas, na verdade, acaba tratando a educação infantil como algo subordinado ao mesmo.” (CERISARA, 2001, p.12). Tal preocupação é relevante e se constitui numa de nossas preocupações quanto aos impasses de uma formação *omnilateral*.

A problemática apontada pelos pareceristas indica os caminhos e preocupações com o RCNEI (BRASIL, 1998) em relação à criança e à concepção de ser criança no ambiente educacional, de modo que os pareceristas discutem o problema da escolarização precoce das crianças desde o nascimento (CERISARA, 2001). Destacamos dois trechos relevantes apontados por Cerisara (2001, p.29) referente ao parecer 9 e 19:

Conhecer, crescer, viver, transforma-se num processo frio e burocrático controlado pelo adulto sem espaço para o prazer e o livre fazer da criança (Parecer 9).

Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a

²⁸ A análise de Cerisara (2001) contém diversas preocupações apontadas nos pareceres, dentre elas quanto aos aspectos formais do documento; aspectos estruturantes da proposta; as incoerências do RCNEI; articulação do RCNEI com a Política Nacional de Educação e as modificações na última versão do RCNEI e os pareceres.

fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão (Parecer 19).

Outro fator importante a ser destacado meio às nossas preocupações é quanto à grande diversidade entre os professores que atuam nesse campo da educação, que segundo Cerisara(2001) vai além da diversidade regional acarretando principalmente na diversidade socioeconômicas “principalmente relativas à formação desses professores, sejam eles leigos ou não.” (CERISARA, 2001,p. 41).

A versão preliminar do RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta algumas incoerências e divergências entre os pareceristas. Ao que consta CERISARA (2001), os pontos conflitantes não são negativos e nem positivos, mas sim necessários ao diálogo e reflexão. A análise da autora revelou mudanças pontuais entre a última versão do documento e o documento preliminar. Cerisara (2001) destaca que “[...] mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil (CERISARA, 2001, 44).”.

Desse modo, compreendemos que há relevância nas argumentações e reflexões dos pareceristas sobre o documento e os pontos de fragilidade que ele apresenta desde a versão preliminar. As mudanças, mesmo que pontuais na análise de Cerisara (2001), nos revela a atuação dos profissionais da educação frente à defesa das especificidades da Educação Infantil. Cerisara (2001) aduz que o papel dos pesquisadores se torna claro na ação de problematizar e refletir o documento, pois:

Mais do que nunca, fica claro o nosso papel enquanto pesquisadores da área comprometidos com as crianças brasileiras no sentido de dar suporte aos sistemas de ensino dos municípios e estados e, principalmente, aos professores que atuam diretamente com os meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil no sentido de lutar para que a especificidade da educação infantil seja garantida. (CERISARA, 2001, p.44).

A versão final, publicada ainda no ano de 1998 apresenta os três volumes acima citados, assim como na versão preliminar. No primeiro volume – Introdução – o documento apresenta considerações sobre creches e pré-escolas; discute as dimensões do educar e cuidar; aponta objetivos gerais da educação; e dentre outros temas, o perfil profissional dos professores desta modalidade de ensino, fator importante, pois coloca o profissional da educação na posição de polivalência, que nas letras do documento enfatizam que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência **polivalente**. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados

básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p.41, v.1, grifos nossos).

Pontuar tais questões nos leva a corroborar com as posições de Palhares e Martinez (2001), que colocam a problemática da grande responsabilidade posta aos professores, que se deparam com o caráter instrumental e didático do documento apresentado no volume 3 – Conhecimentos do Mundo – que contém eixos temáticos e orientações nas diferentes linguagens, sendo eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998).

Algumas das considerações que se apresentam na versão final do documento, se apresentaram na versão preliminar de fevereiro de 1998 e foram problematizadas pelos pareceristas, que enfatizaram a grandiosidade do documento e a falta de possibilidades em sua efetivação. Um dos pareceristas relatou ainda na versão preliminar, a “Importância de entender o alcance deste documento, que precisa vir acompanhado de um real suporte para que possa funcionar (Parecer 4).” (CERISARA, 2001, p.41).

A problemática colocada pelas autoras Palhares e Martinez (2001) envolve a distância entre o proposto pelos referenciais e a realidade, que não condiz com as propostas e orientações, de modo que, o educador é responsável por efetivar as brincadeiras, considerar o potencial da atividade e da criança, e acompanhá-la individualmente (PALHARES; MARTINEZ, 2001). As autoras frisam:

Por um lado temos um quadro de educadores pouco qualificados, e por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor. (PALHARES; MARTINEZ, 2001, p. 9).

Nesse contexto, enfatiza-se uma problemática pertinente, a formação de professores, que daria espaço às discussões sobre a formação nas áreas especificadas pelo documento e a sua materialização nos cursos de formação de professores, além do envolvimento na categoria trabalho. Tais problematizações são consideradas relevantes, mas não serão profundamente discutidas, pois a ênfase ao RCNEI se intensifica nas relações tratadas ao “abstrato” e a preocupação com as crianças, assim como com os professores e instituições escolares caso utilizem desse tratamento, sem conceder possibilidades efetivas para a concretização do proposto. O documento indiretamente se apresenta com um caráter ideal, tanto em relação aos saberes professorais, quanto às instituições de ensino e à problemática que anteriormente observamos em Khulmann Jr. (2010), sobre uma infância pautada em universalizações.

Mesmo sendo uma importante iniciativa do MEC, como aduz Palhares e Martinez (2001, p.8), ele apresenta “[...] um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil.”.

Os caminhos, segundo as autoras, consistiam na superação da dicotomia da educação/assistência, revelando a busca por estratégias e debates para atingir um atendimento de qualidade para a Educação Infantil. Os debates promovidos pelo MEC desde 1994 anunciavam a necessidade de investimento na formação do educador e de condições mínimas na busca de um trabalho efetivamente educativo (PALHARES; MARTINEZ, 2001). Já o RCNEI mesmo com a atribuição de melhoria ao atendimento da Educação Infantil por meio de subsídio de políticas públicas (PALHARES; MARTINEZ, 2001), foi percebido, pelas autoras, através de sua leitura, com caráter distinto ao que vinha se constituindo, objetivando dentre outros, um profissional altamente qualificado, ou mesmo a participação das famílias que vinham de contextos sociais diversificados que considera as grandes distinções sociais que temos no Brasil.

Mesmo que o documento apresente tópicos fundamentais para compor um referencial para a educação, apontando aspectos a nós positivos: “Elaborado por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o cotidiano da educação infantil (PALHARES; MARTINEZ, 2001, p.08)”. Ele ainda assim apresenta pontos de inflexão ao que vinha sendo discutidos, aspectos presentes nas considerações dos pareceristas em Cerisara (2001).

Outros documentos oficiais vêm constituindo os caminhos desenvolvidos pela educação e em especial pela Educação Infantil no país, tais como o Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, bem como a Resolução CNE/CEB nº1, de 07 de abril de 1999, que inclui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e o Parecer CEB nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Sobre esse aspecto, destacamos considerações sobre o CNE/CEB nº 20/2009, o documento consiste na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Cabe ressaltar que houveram mudanças entre o CNE/CEB nº 22/1998 e o 20/2009, mas, optou-se por destacar sobre o CNE/CEB nº 22/2009, por, além de ser o mais recente dentre eles, pelas considerações de seu relatório que demonstra preocupações com o contexto histórico. Mesmo que o de 1998 apresente considerações sobre contexto até dado momento, o de 2009 incorpora 11 anos de movimentos históricos.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (BRASIL, 2009, p. 2).

O parecer (BRASIL, 2009), conta com diversas considerações acerca da reflexão da Educação Infantil, dispostos no decorrer do parecer CNE/CEB nº 20/2009. Este relatório aponta acontecimentos históricos no decorrer da educação infantil, bem como outras considerações como: mérito; A identidade do atendimento da Educação Infantil; A função sociopolítica pedagógica da Educação Infantil; Uma definição de currículo; a visão de criança: O sujeito do processo de educação; Os princípios básicos sendo eles, princípios éticos, políticos e estéticos; o objetivo e condições para a organização curricular; a necessária e fundamental parceria com as famílias da Educação Infantil; A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular; o processo de avaliação; O acompanhamento da continuidade do processo de educação.

Todas essas discussões são consideradas no relatório sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Salienta-se que no decorrer histórico a Educação Infantil esteve atrelada a divisão de classes (BRASIL, 2009), em que remete discussões plausíveis entre o cuidar e educar, de modo que ainda sim, tenha relevância na realidade atual. Frente o cuidar e educar no contexto histórico, o documento deixa evidente que cuidar estava meramente ligada ao corpo além do que, era destinada as crianças mais pobres. O educar era tida como experiência de promoção intelectual à parcela da sociedade, segundo Brasil (2009), filhos dos grupos socialmente privilegiados.

Outro fator preponderante no documento vincula-se ao não investimento público e a não profissionalização da área. (BRASIL, 2009, p. 1). A cargo de um panorama sobre as perspectivas de concretização do que vinha sido estabelecido por lei a resolução do documento faz alusão ao PNE, Lei nº 10172/2001 com vigência decenal, ou seja, com o estabelecimento de suas metas para até 2011, visava os desafios enfrentados pelo país propondo a sua concretização que, com distinções, ainda sim a ampliação e/ou a universalização da Educação Infantil no país se caracteriza como meta .

Nas considerações sobre o mérito da revisão e atualização, consentimos com o documento, ao escrever que este se fez para incorporar “[...] os avanços presentes na política,

na produção científica e nos movimentos sociais na área.” (BRASIL, 2009, p.3). Enfatizando que este documento se caracteriza como mandatário capaz de orientar a formulação de políticas bem como a formação de professores e demais profissionais da área de educação. Inclui também a influência no planejamento, desenvolvimento e avaliação, pelas unidades de seu projeto político-pedagógico que, segundo Brasil (2009), informa as perspectivas de trabalho pedagógico que orienta as famílias das crianças matriculadas da Educação Infantil.

Sobre a identidade do atendimento na Educação Infantil, Brasil (2009) reafirma as relações sobre saúde e assistência aos níveis de ensino. Temos as creches e pré-escolas e a sua constituição com o educar o cuidar frente a idade das crianças e a preocupação com os profissionais do magistério superior e médio para com as funções de caráter meramente assistencialista, refutando-os e dando bases assim a abordagem sobre a função sócio política e pedagógica da Educação Infantil.

A Educação Infantil é considerada por lei parte da educação básica e toma como finalidade desenvolver o educando bem como disponibiliza considerações ao ensino integral da criança “ Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto o seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação as crianças pequenas”. (Brasil, 2009, p.5).

No tópico que se aborda uma definição de currículo, a nós se torna importante, pois, trata-se à criança diferentes visões e proporciona ao menos almejar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento. Temos que:

O currículo na educação infantil tem sido um campo de controversas e de diferentes visões de crianças, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para educação infantil, termo em geral associado a escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio, sendo preferida as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da educação infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando e os articulando-os. (BRASIL, 2009, p.6).

Nas considerações sobre uma definição de currículo (BRASIL, 2009), percebesse os desdobramentos em conceber as experiências e os saberes das crianças “[...] que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.” (BRASIL, 2009, p. 6).

As considerações acima já nos envolvem, de certo modo, nas relações com uma formação *omnilateral* e o ensino aprendizagem desenvolvvente que organize os espaços e

tenham intencionalidades, mas que, acima disso, possibilite a atividade criadora por meio das atividades principais de cada criança.

Ao estabelecer relações sobre a visão da criança: o sujeito do processo de educação, (Brasil 2009), dispõe de considerações caras em nossa perspectiva. O documento diz:

O período de vida atendido pela Educação Infantil, caracteriza-se por importantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando de diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Relação histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem como uso material e social mediadas por parceiros mais experientes. (BRASIL, 2009, p. 7).

Entramos em consonância com o documento ao afirmar sobre as relações histórica e culturalmente produzidas nas relações. Entendemos tal relação ao compreender o homem em sua ontogênese e filogênese. Nesse sentido, a atividade toma papel importante nos encaminhamentos do documento, destacamos a brincadeira, que como veremos nas seções seguintes, fazem parte das atividades principais de uma faixa etária. E são com tais considerações que nos remetemos ao questionamento sobre as fragilidades impregnadas no contexto e nas práticas educacionais, bem como a capacidade de fragilizar as considerações dos documentos não saindo das realidades voltadas à reprodução.

Quanto aos princípios básicos, sendo eles os princípios éticos, políticos e estéticos. Brasil (2009) enfatiza que para esses princípios foram estabelecidos princípios fundamentais nas diretrizes anteriores, a Resolução CNE/CEB nº1/99 e CNE/CEB nº 22/98. A nós cabe destacar os princípios estéticos, que toma grandes proporções nas dimensões deste estudo pois, preza pela valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Nesse sentido temos que:

O trabalho pedagógico na unidade de educação infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga as singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2009, p. 9).

O documento faz uma afirmação problemática sobre a reprodução em massa e como essas relações sufocam e apagam, ou seja, não apresentam lugares à singularidade, necessária nas relações humanas e que se apresentam meio a sensibilidade e criação. Com a intencionalidade em propostas que garantam essa perspectiva, o Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deixa em seu Art. 2º que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as 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 na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009, p.18).

No Art. 4º temos, com as intencionalidades em projetar orientações às políticas públicas, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, as relações do ser criança mediante tais propostas. Pois evidencia que ao falar de todos os aspectos mencionados, estamos nos referindo à criança, criança essa, considerada centro do planejamento curricular, além de “[...] sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, [...] e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2017, p.19).

Nesse sentido, com as considerações de sujeito histórico que tem necessidades educacionais específicas que partem das experimentações consigo e com o meio, bem como da indissociabilidade entre o educar e cuidar ao relacionar os aspectos de materializações legislativas quanto à criança pequena, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que em 2017 foi apresentada pelo Ministério da Educação – MEC ao Conselho Nacional de Educação – CNE, que busca definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a todos os alunos de toda a Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

O documento da BNCC é dividido conforme as etapas do ensino básico, sendo elas etapa da Educação Infantil; etapa do Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio. A nós interessará as considerações sobre a “etapa” da Educação Infantil, como o próprio documento propõe, embora, as considerações sobre as outras etapas apareçam como forma de compreensão sobre o sistema educacional brasileiro.

A elaboração de uma base comum ao território brasileiro se fundamenta nos escritos legais como o Plano Nacional de Educação – PNE e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. No Art. 26 da referida lei lemos que tanto o currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio deve ter uma base nacional comum, de modo que esta base seja complementada em acordo com as especificidades regionais e locais, da

cultura, da economia e dos educandos. Ou seja, a BNCC estabelece normativas, cumprindo o que outrora havia sido fundamentado, segundo o documento, pelo PNE, LDB e pelas DCN.

A BNCC (BRASIL, 2017), consente com o quadro histórico que veio se estabelecendo no Brasil, principalmente pelas desigualdades existentes, ainda presentes no contexto educacional brasileiro. Contexto esse que demonstra, nas especificidades do Ensino Médio, alto índice de repetência e abandono escolar. Nesse sentido, o ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, ao apresentar a versão homologada do documento, destaca que:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p.5).

Não podemos desconsiderar que, segundo Silva (2018b) há no contexto político de educação brasileira, uma precarização e desqualificação da educação, situação que auxilia para a crescente privatização. O que acaba por não contribuir à efetiva qualidade da educação brasileira a todos sem desigualdades. Nesse sentido, em um contexto geral sobre a BNCC na Educação Básica, Silva (2017b, p. 85) aduz que:

A tendência de centralização do currículo presente na BNCC, em vez de estabelecer parâmetros mínimos de qualidade socialmente referenciada tende a se converter em estratégia de controle, por meio de avaliações em larga escala, sobre os diferentes sistemas de ensino, as escolas, professores e estudantes. Tal mecanismo reforça o papel de tutela do Estado quanto aos fins educacionais, em prejuízo da autonomia das escolas e liberdade acadêmica dos professores. Favorece o rentável mercado de apostilas.

Evidenciar tais problemáticas vão ao encontro das relações estabelecidas no Brasil, que tomam novas faces que demandam ponderações quanto às intencionalidades existentes, que não se resumem ao pleno desenvolvimento do ser humano, mas à ligação existente entre as necessidades materiais em uma esfera lucrativa. Há de se considerar que o documento apresenta, em diversos momentos, os olhares ao passado evidenciando que: “O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado.” (BRASIL, 2017, p. 15).

Destacamos as considerações de Lima, Akuri e Valiengo (2018), sobre a BNCC nas especificidades da Educação Infantil, ao ponderarem que a implementação de um novo documento, pode fazer com que as DCNEI e o parecer, ainda pouco conhecidos e utilizado, perca espaço. Nas letras das pesquisadoras, temos que:

As DCNEI (BRASIL, 2009a) e o Parecer (BRASIL, 2009b) que as integra incorporam valiosas contribuições do ideário Histórico-Cultural – ainda que

sem fazer referência aos representantes ou estudiosos desta teoria – sobre o conceito de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e sobre o fundamental papel do professor nesse processo, apontando as interações e a brincadeira como elementos orientadores das experiências proporcionadas às crianças. Atualmente, este importante documento para a orientação curricular da Educação Infantil no país – infelizmente ainda pouco conhecido e utilizado, como apontam pesquisas na área e nossa experiência tanto no interior das escolas como no trabalho de formação de professores – pode perder espaço para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC [...] (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 363-364).

As considerações das pesquisadoras, nos remete ao fato de as materializações das perspectivas educacionais presentes na legislação ou em documentos oficiais, não significam um conhecimento amplo por parte dos profissionais que atuam na educação frente os aportes teóricos e legislativos que amparam e dão bases ao trabalho pedagógico, fazendo com que importantes documentos para a orientação curricular sejam pouco conhecido e utilizado.

Após ressaltar tais relações, temos que a BNCC (BRASIL, 2017) traz considerações pertinentes à Educação e ao nosso estudo. Além do olhar histórico às desigualdades, a BNCC (BRASIL, 2017), ao evidenciar a Educação Infantil, retoma as considerações sobre o cuidar e educar, presente em documentos governamentais no contexto brasileiro “Nas últimas décadas, vêm se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.” (BRASIL, 2017, p. 5). E, ainda em um contemplar histórico, a BNCC (BRASIL, 2017) relaciona a expressão pré-escola ao cunho preparatório que empregava o termo até os anos de 1980, no sentido de expressar que as crianças que faziam parte daquele momento da educação, não eram parte da educação formal, que só teria início com o Ensino Fundamental, fazendo da pré-escola uma preparação ao nível posterior (BRASIL, 2017).

Tais relações explicitadas na BNCC, buscam demonstrar que houve preocupação em afirmar que a Educação Infantil não se constitui como uma preparação para etapas porvires, bem como, estabelece a necessidade de considerar o brincar e o educar de forma indissociável, em que, à medida que se cuida, se educa. Mesmo que nas considerações diretas tenhamos as problematizações que buscam demonstrar a não preocupação com etapas porvires ou o cuidar e educar indissociavelmente, observa-se que mesmo que indiretamente há preocupações com as etapas seguintes, desde a Educação Infantil, que acabam se assemelhando à uma preparação as próximas etapas.

Lima; Akuri e Valiengo (2018), consideram que, ainda sim, em muitas práticas educativas nas escolas infantis, é possível perceber a vinculação da Educação Infantil com a

assistência social, que demonstram “[...]como único objetivo o cuidado das crianças de até 3 anos e, muitas vezes, uma antecipação da escolarização das crianças de 4 e 5 anos com fins preparatórios para o Ensino Fundamental.” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 363).

Quanto à estrutura da BNCC, que toma como base os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras, desdobra a perspectiva sobre os direitos de aprendizagem:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Os seis direitos de aprendizagem desenvolvidos pela BNCC, indicam as perspectivas e quereres sobre a categoria Educação Infantil, frente o desenvolvimento da criança, tomam como base os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira. Os seis direitos de aprendizagem são:

- Conviver;
- Brincar;
- Participar;
- Explorar;
- Expressar;
- Conhecer-se;

São esses direitos de aprendizagem, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), que refletem as intencionalidades educacionais para essa faixa de ensino, junto às práticas pedagógicas. Cada um dos direitos mencionados faz relações com as interações estabelecidas pela criança, consigo e com o outro, bem como com a brincadeira, em uma concepção que a caracteriza como necessária à formação, elaboradas intencionalmente, a fim de promover experiências capazes de permitir às crianças experimentações consigo e com o mundo ao redor, para que seja possível:

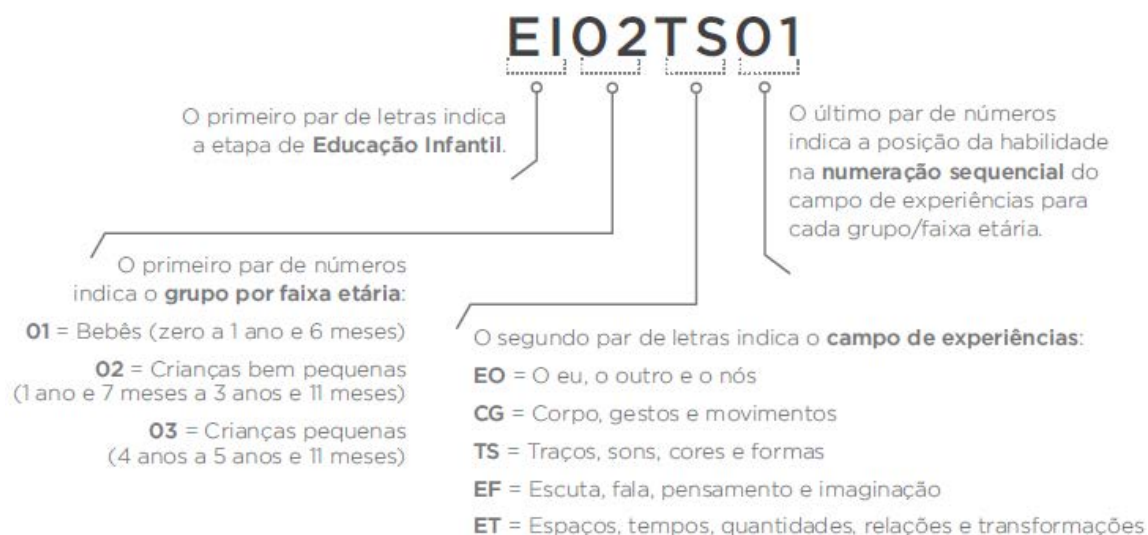
[...] conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 39).

Os seis direitos mencionados devem, segundo Brasil (2017), ser atendidos considerando os campos de experiência, divididos em: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação. A BNCC (BRASIL, 2017) aduz que “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 40).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolvem os diferentes grupos etários que constituem as especificidades da Educação Infantil, uma periodização que a BNCC denomina “grupos por faixa etária”. No âmbito da creche, são considerados os bebês entre zero e 1 ano e 6 meses. As crianças bem pequenas com idade entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses. No contexto da pré-escola, a BNCC determina as crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses.

A partir das faixas etárias, são distribuídas intencionalidades dentro de cada campo de experiência, juntamente com as habilidades a serem desenvolvidas. Vale ressaltar que as atribuições são identificadas por um código alfanumérico representado a seguir.

Imagem 1 – Composição explicativa sobre o código alfa numérico na Educação Infantil



Fonte: BRASIL, 2017.

A composição explicativa demonstra as sequências estabelecidas até se chegar à habilidade requerida para determinado grupo ou faixa etária. Retomamos, portanto, as considerações sobre a preparação para o Ensino Fundamental em que na análise de Monteiro; Castro e Herneck (2018), a percepção de uma concepção “etapista” é evidenciada no momento

em que se enfatiza a composição do código alfa numérico, acima apresentado, que condiciona e corresponde aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. As pesquisadoras notam que “[...]esse documento traz uma certa rigidez contraditória e excessiva na descrição dos critérios, competências e objetivos dos conhecimentos.” (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018, p.196-197) e ainda completam ao afirmarem que:

Consideramos que a partir da proposta apresentada pela base, as/os professoras/es são privadas/os dos direitos criativos, do desejo de invenção, por exigir uma certa rigidez contraditória e excessiva na descrição dos critérios voltados aos “campos de experiência”. Estes são apresentados de forma fechada, afastando-se da aposta da docência como categoria qualificada para a exercer a sua criatividade e autonomia. (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018, p. 206).

A Base Nacional Comum Curricular caracteriza-se por ser um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido as pesquisadoras Monteiro, Castro e Herneck (2018, p. 208):

Nós professoras/es que vivenciamos o contexto escolar, não temos problema com um documento que norteie o trabalho, porém, a base apresenta um modelo para que o/a docente siga, porém o cotidiano se multiplica enquanto espaço de inventividades. A sugestão da BNCC é sistematizar o que precisamos fazer para que TODAS as crianças aprendam de forma homogênea, sendo que a aprendizagem heterogênea.

Lemos que a BNCC tem como objetivo ser balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito, mas lemos também as ponderações meio as intencionalidades que não estão aparentes, muito presentes no contexto brasileiro. Torna-se, tarefa árdua ponderar tais situações e perceber as possíveis controvérsias de um documento que, por um lado, traz contribuições ao contexto brasileiro e, que por outro, dependerá de como será compreendido e adotado nas práticas educacionais. Monteiro, Castro e Herneck (2018, p. 210) aduzem que:

Se observarmos o documento atentamente, também podemos inferir que o mesmo traz uma visão restrita de currículo. Essa descrição de listas de objetivos nos remete a uma retomada do modelo curricular tecnicista, ou seja, uma lista de conhecimentos tecnicamente organizados. Outro objetivo que a base prega é formar sujeitos autônomos, competentes, que consigam resolver seus problemas e desafios da sociedade contemporânea. Também consideramos que o mesmo não foi contemplado, uma vez que essa lista de objetivos, de conhecimentos tecnicamente organizados, padronizados, engessados, não valorizam a diversidade, a pluralidade, a educação integral das crianças, não oferece subsídios para formar esses sujeitos autônomos e competentes que enfrentam os desafios da sociedade contemporânea como prega a base.

Nessa perspectiva vemos que os avanços propostos pela Constituição Federal (BRASIL, 1998), vieram sofrendo alterações durante os anos desde sua promulgação. O que chama atenção é que temos, ainda como metas, algumas questões básicas não alcançadas efetivamente, facilmente observáveis nos escritos da linha de base do PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015). Plano este que busca trazer à tona o cumprimento do direito à educação, conhecidas em diversos documentos, dentre eles a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que já discutimos anteriormente. Sobre o PNE temos que:

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 9).

Percebendo que muito do determinado pela legislação ainda se estabelece como metas a serem cumpridas, que ainda não se cumpriram efetivamente em toda a sociedade em nível satisfatório, ou seja, os escritos nos documentos oficiais se fazem necessários ao avanço da educação, porém, sozinha a legislação não é facilmente concretizada. Se pensamos que as crianças pequenas são sujeitos de direito que caminham ao desenvolvimento, somos nós, adultos mais experientes, que devemos reivindicar a garantia de tais direitos, bem como de uma educação pautada nas máximas possibilidades. Ou seja:

[...] a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (BRASIL, 2015, p. 9).

O direito à educação tem diversas variantes e se concretizam desde o financiamento às intencionalidades educacionais no contexto específico de cada escola. É necessário projetar uma educação que seja significativa, que transforme a vida dos indivíduos, vislumbrando uma mudança positiva da sociedade. Precisamos nos dedicar aos modelos teóricos postos e as concepções teóricas frente o desenvolvimento das potencialidades das crianças para que se garanta a boa qualidade da educação.

Rosemberg (2007), ao analisar as relações de avanços no contexto brasileiro, se dedicou a estabelecer reflexões sobre a educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões.

Preocupando-se com as novas tensões no campo da Educação Infantil, considerando o seu ativismo de mais de 30 anos frente à educação e o cuidado para com a criança pequena.

A pesquisadora desdobra a sua reflexão frente questionamentos que englobam a causa da Educação Infantil no Brasil contemporâneo; a dívida da sociedade brasileira para com as crianças pequenas e as tensões que se abrem com o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação.

Rosemberg (2007) destaca as fragilidades que envolvem o que apresentamos como ida das mulheres às fabricas, de modo que as escolas de educação Infantil se constituíam como uma espécie de libertação da mulher para o trabalho. A pesquisadora considera as atuações da materialização de textos legais frente a mudança de paradigma das concepções estabelecidas. É evidenciado por Rosemberg (2007) que as fragilidades da concretização dos textos legais se relacionam ao seu caráter novo na sociedade brasileira, enfatizando que:

Até os anos 1970, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade. “Quem pariu Mateus que o embale”, era o ditado da época. (ROSEMBERG, 2007, p. 1).

Rosemberg (2007) destaca os caminhos percorridos frente a mobilização por Educação Infantil, assim como a consideração de que o Brasil não tinha um modelo firmado e está envolto de perguntas sobre sua concretização desde os anos de 1970, segundo a autora, afirmando que são esses questionamentos que evidenciam o contexto das tensões, novidades e perplexidades desta "revolução cultural e social na sociedade e no sistema educacional brasileiros" (ROSEMBERG, 2007, p. 3). Nesse sentido:

Quando a mobilização por EI atingiu o Brasil não tínhamos um modelo firmado, não sabíamos como fazer. Acreditávamos em soluções milagrosas. Conhecíamos a escola primária como educação para a infância. E orfanatos como instituições para a infância pobre. Daí termos abrigado experiências nem sempre favoráveis às mães e às crianças. (ROSEMBERG, 2007, p.2).

Rosemberg (2007), ao fazer uma análise dos dados do PENADE, UNESCO e outros, reconhece, utilizando os dados governamentais, que o *deficit* da oferta da educação brasileira para com as crianças pequenas é intenso e "mais intenso para grupos sociais mais necessitados, a qualidade da oferta é precária." (ROSEMBERG, 2007, p.8). Essa relação envolve o almejo de um ensino sem distinções a todos.

Rosemberg (2007) relaciona em seus estudos o fato de que em 2008, ano subsequente de sua escrita, seria comemorado 20 anos da Constituição de 1988, afirmando que:

E há vinte anos acertamos os componentes básicos desta concepção: direito à educação e ao cuidado das crianças pequenas e dos pais, particularmente das mães, ao trabalho. Mas desde lá a implantação se vê ameaçada por duas forças poderosas: a escolarização precoce da criança de 0 a 6 anos e da pré-escola; a assistencialização das creches ou da oferta para as crianças pobres. E estas ameaças continuam atuais. (ROSEMBERG, 2007, p. 8).

Hoje, 13 anos após os seus escritos e 32 anos após a Constituição de 1988, nos deparamos com tais discussões, bem como, com a fragilidade existente frente a escolarização precoce da criança de 0 a 5 anos, ao dispormos das mudanças no Art. 5º do parecer CNE/CEB nº 20/2009 e “assistencialização” das creches ou da oferta para as crianças pobres.

Ameaças que continuavam e ainda continuam atuais.

É necessário discorrer que, ainda assim, temos uma educação objetiva, que apresenta metas a serem cumpridas e patamares a atingir graças aos preceitos e intencionalidades políticas que visam à formação para o trabalho e à formação de um cidadão adaptado às condições sociais desiguais, e mesmo evidenciando em muitos momentos o brincar da criança, há objetivos envolvidos com a reafirmação da educação para o mundo do trabalho e formação cidadã que o capitalismo oferece e que visa, acima de tudo, o desenvolvimento econômico do país com vistas à preservação do lucro.

No próximo tópico destinaremos atenção aos aspectos da música na educação, retomando alguns dos documentos anteriormente analisados para estabelecer relações mais específicas com a música, que veio se constituindo em consonância com todos os outros patamares educacionais.

4.3 Aspectos da música na Educação

Os aspectos e caminhos que a música relacionada à educação tomou e vem tomando, nos remete a toda a trajetória histórica anteriormente abordada. Pressupõe-se que as considerações a respeito da constituição da Educação Infantil no Brasil não se desvinculam das compreensões de música na educação, que também advém de contradições, especificidades e caminhos distintos.

Para tais discussões, poderíamos iniciar nossas reflexões com o período da Grécia antiga, onde “acreditava-se que a música influía no espírito dos cidadãos” (FONTEERRADA, 2008, p.26), bem como às suas contradições pelo fato da música ser permitida apenas aos cidadãos livres naquele contexto, em que, segundo Fonterrada (2008), era vedada aos escravos.

Poderíamos apontar os encontros e divergências entre Platão e Aristóteles e, destacar o fato de que ambos consideravam que a música molda o caráter do homem (Fonterrada, 2008).

Seria possível partir da música e a educação na época medieval e a “incorporação e expressão da devoção cristã, intermediária entre Deus e homem” (FONTERRADA, 2008, p.35). E assim seguir pelos períodos históricos, barroco, renascença, com teóricos, pensadores, matemáticos, filósofos, artistas, dentre tantos que contribuíram para a constituição histórica da música.

O fato é que a música sofre grandes mudanças no decorrer histórico. Para tanto, a fim de discutir sinteticamente aspectos da música e como ela foi tratada no Brasil em relação a sua escolarização e as suas variantes frente a realidade brasileira, voltaremos nossos olhares à marcos, juntamente com pesquisadores da área como Pederiva (2008) e Martinez (2013), para que possamos compreender sinteticamente as considerações sobre educação musical na atualidade.

Tal incursão histórica possibilita compreender que há muito a música se encontra nas relações e crenças humanas, mas dispõe de lutas e contradições no contexto histórico para a sua efetivação no âmbito escolar, que vão direcionando as intencionalidades às possibilidades da música no campo da educação como próprias da cultura humana e historicamente acumulada.

As nossas objetivações em discutir a música e a educação sofre um recorte voltado ao contexto brasileiro, pois, uma análise no âmbito específico da música e de sua amplitude iria além das proposições desse trabalho. Portanto, separamos este tópico relacionado à música e educação das considerações quanto à concepção de criança e infância e à constituição da Educação Infantil de modo que estes antecipem nossos diálogos por já termos abordado o contexto que vinha se estabelecendo frente a criança e a infância para, então, dispor considerações sobre a música na educação.

A música no contexto educacional tem suas especificidades. Estudiosos da área da educação musical vêm tentando relacionar os entendimentos deste amplo campo para objetivá-lo da melhor maneira possível na educação.

Fonterrada (2008), buscou compreender o contexto histórico e a as influências sofridas diante mudanças que ocorrem em diversas e distintas áreas, inclusive na Educação. Ao buscar a compreensão da música e dos processos de ensino aprendizagem dessa arte, a pesquisadora se propôs a tecer a linha do tempo em relação à Educação Musical, de modo que tomou como tarefa detectar atitudes relacionadas à música em diversos períodos histórico, interligando-as às influências na educação musical que temos na atualidade. (FONTERRADA, 2008).

As contribuições de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada são relevantes ao nosso estudo pela articulação de seus escritos em relação à música na educação. Em seu livro intitulado *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* a autora busca por meio da

história discutir a educação musical nas diferentes visões de mundo e culturas e assim delimitar a ideia de que a música é parte necessária da cultura humana (FONTEERRADA, 2008).

A ABEM – Associação brasileira de Educação musical, fundada em 22 de agosto de 1991 em Salvador – Bahia, nos remete ao crescimento do campo, com objetivações na divulgação da pluralidade do conhecimento em educação musical e os impasses travados frente aos movimentos políticos que influenciaram e influenciam os caminhos da música na educação. A ABEM, juntamente com diversos educadores e pesquisadores, buscam a promoção da Educação musical no Brasil e tem como um de seus meios de divulgação a “Revista da ABEM” que conta com 27 volumes publicados e disponíveis *online* entre os anos de 1992 e 2019. Os artigos publicados na revista durante o período referido, nos possibilita um vislumbre dos entraves da Educação musical no Brasil e as perspectivas dos pesquisadores da área.

Além da “Revista da ABEM”, a Associação concretizou em 2009, a publicação da revista “Música na Educação Básica”, que conta atualmente com 9 volumes. As intencionalidades da proposta e publicação, segundo Figueiredo (2009, p.5), se estabeleceram pelo objetivo de “[...] produzir material que possa ser referência para o professor que atua na educação básica nos diversos níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.” uma forma de consolidar as metas estabelecidas, evidenciando as preocupações com as ofertas e com a acessibilidade da educação musical a todos, principalmente em um momento que a música é considerada conteúdo obrigatório na escola brasileira (Lei 11.769/2008), que será abordada adiante.

Ao projetarmos um contemplar histórico de como a música veio se consolidando na educação temos a primeira edição da “revista da ABEM”. A apresentação dessa edição conta com um anúncio sobre as ações editoriais, bem como as intencionalidades da revista que remete ao contexto histórico.

Historicamente, o preconceito que envolve a área de educação musical, tem influenciado toda a onda de descrédito nos processos desenvolvidos nas escolas, e uma das principais causas tem sido o próprio encolhimento do profissional em termos de sua atuação e atualização nos diversos níveis de ensino de música. Através desse canal de editoração, a ABEM pretende informar e integrar os educadores musicais e todos aqueles músicos e artistas que acreditam na música como veículo de vivência do elemento estético e forma de humanizar a irretroativa ênfase tecnológica. (OLIVEIRA, 1992, p.1).

Nesse sentido, frente aos entraves da música na educação, Martins (1992), considera que este campo, destinado aos processos pedagógicos frente às diferentes necessidades e

características humanas, está rodeado por uma trajetória lenta e tortuosa (MARTINS, 1992, p.6).

Queiroz (2004), ao discutir a educação musical e a cultura em relação à singularidade e pluralidade cultural que envolve o ensino e aprendizagem da música, nos remete as relações da música dentro de uma determinada realidade social, capaz de emergir nas propostas e propósitos da música frente às relações culturais, que para ser significativa não se resume apenas às experiências musicais, mas sim, quando da experiência musical é possível fazer uma experiência para a vida, segundo o autor, na sociedade e na cultura geral. Que ao nosso ver, remetem as possibilidades oferecidas, diretamente influenciados pelas políticas e pelo valor que se destina às artes e sua amplitude.

Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a performance musical seja experimentada, vivida e transformada a partir de relações culturais de diferentes níveis. A complexidade dos sistemas musicais torna, por consequência, complexas as práticas educacionais que elegem a música como foco de estudo. Entendemos que independentemente do meio e da situação, uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral. (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Frente às mudanças históricas, torna-se necessário uma sistematização dos caminhos percorridos pela música na educação para voltarmos-nos às preocupações atuais sobre a educação musical. O quadro 1 a seguir, elaborado por Martinez (2013) nos ampara frente a sistematização dos períodos, a estrutura e o contexto presente em determinado momento e, assim, os princípios e funções da música como atividade educativa na educação escolar.

O estudo de Martinez (2013) se faz pertinente a esse panorama, pois de maneira elucidativa demonstra que ao mudar o contexto histórico, mudam-se também os princípios norteadores que podem guiar as atividades e a quem se destinam. A autora apresenta um quadro, contendo de modo geral as especificidades do Brasil em relação à música. A partir deste quadro, desenvolveremos considerações sistematizadas sobre cada período, para projetarmos as discussões no período que a autora delimita como de 1996 aos dias atuais.

Quadro 1 – A música como atividade educativa na educação escolar

Período	Estrutura	Princípios	Função
1549 – 1759	- Contexto: Brasil Colônia - Lei/Documento: <i>Ratio Studiorum</i> ²⁹	- Servir aos interesses da Igreja	- Catequizar - Colonizar

²⁹ “O *Ratio Studiorum* era um documento que estabelecia a administração, o currículo e a metodologia do sistema de educação da Companhia de Jesus. O documento foi designado por Inácio de Loyola para direcionar as atividades educativas praticadas pelos jesuítas em todos os locais em que atuavam. Na realidade, era uma coletânea de regras prescritas de forma detalhada acerca da atuação dos jesuítas.” (MARTINEZ, 2013, p. 34).

	- Repertório: Músicas religiosas	Católica e da Coroa Portuguesa.	
1847	- Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Música no currículo da Escola Normal - Repertório: Cantigas “infantis”	- Servir aos interesses do Estado em formação.	- Disciplinar - Transmitir valores. - Organizar o espaço e a rotina escolar.
1890	- Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Decreto nº 981, de 1890. - Repertório: Cânticos e coros	- Perpetuar a tradição europeia.	- Descobrir “talentos”. - Formar artistas.
1920	- Contexto: Surge o movimento da Escola Nova.	- Igualdade - Escola pública, obrigatória, gratuita e laica.	- Socializar
1930 – 1945	- Contexto: Era Vargas; Movimento Nacionalista; Movimento Modernista. - Lei/Documento: Reforma Capanema - Repertório/Prática: Canto orfeônico; canções folclóricas brasileiras; Hinos pátrios.	- Servir aos interesses do Estado. - Foco no produto final. - Resgatar as raízes culturais brasileiras.	- Socializar - Caráter utilitário - Patriotismo - Formação moral e cívica
1950 – 1964	- Contexto: - Movimento da Criatividade - Lei/Documento: LDB nº 4024/61 (educação musical)	- Liberdade - Democratização	- Improvisação
1964 – 1985	- Contexto: Regime Militar, Tecnicismo. - Lei/Documento: Portaria nº 16 de 1967; Lei nº 5692/71 (educação artística). - Repertório/prática: Hinos pátrios, cívicos e militares.	- Racionalidade, eficiência e produtividade.	-Boa operacionalização do sistema. - Padronização
1996 aos dias atuais	- Contexto: Obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.	- Período de transição.	- Período de transição.

	- Lei/Documento: LDB nº 9394/96 (ensino de arte); Lei nº 11.769/08.		
--	--	--	--

Fonte: MARTINEZ, 2013.

Sobre o primeiro período apresentado por Martinez (2013), reportamo-nos ao olhar histórico e crítico de Fonterrada (2008), que projeta discussões ao se posicionar e estabelecer duas características importantes das ações jesuíticas, que marcam esse momento com a possibilidade de influência nas primeiras propostas pedagógicas, sendo que muito da essência dessas propostas perpassam os momentos históricos.

A primeira característica que a autora apresenta se refere às ordens de inspiração militar, enquanto a segunda é relativa à imposição de uma nova cultura que desconsidera a cultura local. “O rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa.” (FONTEERRADA, 2008, p. 208).

Os fatores apresentados pela autora consolidam as discussões sobre os resquícios de uma educação voltada ao silêncio, às ordens e regras. Para Fonterrada (2008) os princípios racionais e metodológicos que se instauraram no Brasil se deram principalmente por Inácio de Loyola³⁰.

Fonterrada (2008) aduz que foram os preceitos básicos dos *Exercícios espirituais* de Loyola que deram bases às primeiras propostas pedagógicas de educação musical em que “[...] os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus.” (FONTEERRADA, 2008, p.209). Isso porque segundo a autora, “Há, nos exercícios, um conjunto de regras que cobre todas as esferas da atividade humana: regra para desenvolver a imaginação, regra para dar esmolas, inclusive regras para sentir adequadamente... É o controle absoluto do psiquismo humano.” (FONTEERRADA, 2008, p.209).

Dentre as variantes a respeito das ações jesuíticas no Brasil, elas são consideradas influentes no contexto brasileiro ao relacionar as suas ações como sendo a dos primeiros educadores do país com a justificativa de que “[...] estes trouxeram valores e práticas que iriam exercer grande influência no conceito de educação no Brasil; era inevitável que esses valores e práticas influenciassem também a educação musical brasileira.” (FONTEERRADA, 2008, p. 208).

³⁰ Militar que viveu no século XVI, Inácio de Loyola foi o fundador da companhia jesuítica. Ele passou por experiência de conversão e assim fundou a companhia de Jesus. Segundo Fonterrada (2008) a companhia tinha: “Caráter viril, determinado e de inspiração militar, pragmaticamente voltado para o trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos”. (FONTEERRADA, 2008, p.208).

Oliveira (1992), também evidencia as ações jesuíticas que, em suas ações com a música, a utilizavam para ensinar aos índios o catecismo católico e que, além disso, as “Técnicas efetivas de musicalização foram usadas pelos Jesuítas para enculturar índios e negros, que chegaram a formalizar o ensino de música para escravos, sendo porém expulsos do Brasil em 1759 por Decreto Real” (OLIVEIRA, 1992, p. 36). Diante do panorama identificado pela autora até o momento de sua escrita, afirma que a Educação Musical no contexto brasileiro “[...] tem sido principalmente um reflexo de propósitos políticos e religiosos.” (OLIVEIRA, 1992, p. 35).

Martinez (2013, p.59), enfatiza as relações do período colonial e as ações jesuíticas como forma de catequização, assim como Oliveira (1992), pois, “[...] A Igreja Católica encontrava-se num momento de perda de território por conta da Reforma Protestante e, também, de colonizar, pois assim, corroborava com os interesses da Coroa Portuguesa.” Relação que reafirma os interesses impostos às ações que no momento serviam à Igreja Católica e à Coroa Portuguesa.

Sobre esses aspectos Fonterrada (2008, p. 209) comenta que:

[...]a educação musical, assim como a educação geral, estava diretamente vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e ao repertório europeus, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado. É preciso que se diga que, então, o ensino de música se dava pela prática musical e pelo canto. Não havia o conceito de educação musical tal como o compreendemos hoje e, nesse sentido, estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, eventos e colégios.

No contexto do Brasil Império, segundo Martines (2013, p. 59), “Após a Independência do Brasil, em 1822, e a homologação da Constituição, em 1824, criaram várias instituições de ensino, entre elas, a Escola Normal em 1835, que formaria os futuros professores.” As considerações da autora apontam que o caráter disciplinar, de transmitir valores e organizar o espaço escolar, para a garantia da pátria educativa, tinha por finalidade atender os interesses do Estado em formação.

Fonterrada (2008), relaciona o ano de 1854, como o anos que “[...]se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noção de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso.” (FONTEERRADA, 2008, p.210).

Seguindo nas considerações da pesquisadora, capazes de nos levar ao próximo momento histórico abordado por Martinez (2013), Fonterrada (2008) aduz que em 1889, após a Proclamação da República é possível considerar outro passo em relação ao ensino de música na escola, segundo a autora:

“[...]pela primeira vez, passou-se a existir, com o decreto federal n. 981, de 28 de novembro de 1890, “formação especializada do professor de música” (Janibelli, 1971, p.41); a profissão começava a se estabelecer. A partir daí podia-se prever seu desenvolvimento e fortalecimento, porém, não foi isso que ocorreu.” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Martinez (2013, p. 59) aduz que nesse período, “A estrutura curricular da música na educação escolar tinha um caráter técnico-linear, que por sua vez, tinha por função descobrir “talentos” e assim, formar futuros músicos.” A pesquisadora relaciona o caráter técnico-linear e a sua função com o princípio de perpetuar a tradição europeia na sociedade brasileira.

Kramer (2003) relata que a educação de crianças relacionada à música se iniciou em 1899, final do século XIX e início do século XX, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil.³¹ A autora enfatiza, ainda, que a música servia apenas de contorno para as apresentações públicas e na maioria das escolas brasileiras, como forma de controle e integração das crianças, deixando a desejar aspectos musicais numa perspectiva de formação integral, o que passa a ser perceptível à música ministrada com um cunho estritamente assistencialista no campo educacional.

Fonterrada (2008) caracteriza o século XX pela contribuição no âmbito da educação musical no país, de modo que Anísio Teixeira traz ao contexto brasileiro as ideias de seu mestre John Dewey. Segundo a autora: “[...] a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade” (FONTERRADA, 2008, p. 210). A preocupação percebida é com o ensino de música acessível a todos e não apenas a pessoas talentosas. “Na escola o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

O Instituto de Educação Caetano de Campos que, segundo Fonterrada (2008), era considerado modelo educacional brasileiro, tinha em suas especificidades distinções ao que ocorria nas escolas especializadas, pois “[...] não era seu objetivo formar instrumentistas, mas permitir o acesso da população escolar à prática musical” (FONTERRADA, 2008, p.211).

Nesse sentido, Fonterrada (2008, p. 212) aduz que é na década de 1920 que se inicia uma valorização sobre a “função social da música e a importância e o valor do folclore e da

³¹O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro era uma instituição filantrópica que foi criada em 1899, pelo médico pediatra Dr. Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo, e reconhecida como de utilidade pública em 1909. O Dr. Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo, imprimindo uma marca própria na sua atuação: foi um defensor da assistência médico-social à criança brasileira pobre. O Instituto consolidou cada vez mais sua expertise na assistência médico-social à infância e fez valer os seus princípios em relação ao desenvolvimento saudável da criança. Dali irradiava suas ideias, suas denúncias, seus projetos, sua influência no campo da proteção à infância, incluindo a sua educação (FREIRE; LEONY, 2011).

música popular”, defendida por Mario de Andrade em meio ao movimento modernista brasileiro. A autora afirma, ainda, que “A identidade brasileira começa a ganhar espaço entre os educadores musicais”. (FONTERRADA, 2008, p.2012).

Perante ao que vinha se constituindo, Martinez (2013) ressalta as mudanças e movimentos que ocorreram no Brasil a partir dos anos de 1920, no contexto do surgimento da Escola Nova.

A Escola Nova defendia que a arte/música poderia favorecer a socialização, ou seja, imprimir o convívio harmonioso e possibilitar o bom funcionamento da sociedade. Tinha por princípio a igualdade e que a escola fosse pública, gratuita, obrigatória e laica. A função de socializar também estava presente nos Movimentos Nacionalista e Modernista. Além disso, o Modernista pregava o caráter utilitário da arte; e o Nacionalista disseminava o patriotismo e a formação moral e cívica, por intermédio da música – destacando que o canto orfeônico foi um instrumento forte que integrou todos esses ideais, tendo por princípio o resgate das raízes culturais brasileiras, o produto final e sobretudo, os interesses do Estado. (MARTINEZ, 2013, p. 59).

No contexto da Era Vargas, o canto orfeônico serviu de ideologia, pois, nas distinções de seus antecessores, a sua proposta se apresentava com caráter nacionalista e patriota: “O governo Vargas tinha forte orientação nacionalista e buscava o fortalecimento (ou mesmo construção) de uma identidade nacional. Para homogeneizar valores “brasileiros” (ou que pelo menos seriam difundidos com tais) entre a população e criar um sentido de unidade nacional”. (FERRAZ, 2016, p. 30).

O autor destaca, ainda, que essa ideologia nacionalista vinha disfarçada sob o “aspecto lúdico e de entretenimento da cultura” que favorecia a suavização do caráter político dessa proposta. “Durante o governo Vargas, o canto orfeônico tornou-se, inquestionavelmente, uma ferramenta de doutrinação ideológica, pois impunha valores nacionalistas e patrióticos aos escolares, dando-lhes pouca liberdade de escolha.” (FERRAZ, 2016, p.31).

Fonterrada (2008), em relação à identidade brasileira, aponta as figuras de Villa-Lobos, Mario de Andrade, Oswaldo de Andrade, Tarsila do Amaral, dentre outros. Destaca Fabio Lozano, relevando as suas contribuições no âmbito da educação musical e em contrapartida às poucas citações do autor nas revisões históricas. Sobre o maestro Fabio Lozano, Pederiva (2008, p.212) aponta que: “Dizem os que com ele privaram que seu trabalho teria inspirado Villa-Lobos, quando esse propôs para São Paulo seu projeto educacional de canto coral para as escolas, que, mais tarde, se ampliaria para todo o país.

Heitor Villa-Lobos desenvolveu o seu programa de educação musical denominado *canto orfeônico*, que tinha em sua proposta, orientação nacionalista (FERRAZ, 2016). É importante ressaltar que existem antecedentes relevantes quanto ao início do canto orfeônico

no Brasil. Ferraz (2016) desenvolve essa afirmação ao compreender que as origens do canto orfeônico se deram na França na década de 1820 por Guillaume Louis Bocquillon Wilhem³² e que só posteriormente, por volta de 1912, que foi introduzido no Brasil e mesmo que Villa-Lobos tivesse dado um ar de originalidade ao seu programa de ensino, o canto orfeônico já tinha se apresentado no Brasil pelo educador João Gomes Júnior (FERRAZ, 2016).

O canto orfeônico existe no Brasil desde 1912 e foi implementado principalmente em escolas Estado de São Paulo pelo compositor e educador João Gomes Júnior (c.a.1871-1963). Em 18 de abril de 1931, por meio do Decreto n. 19.890, o então presidente Getúlio Vargas tornou o canto orfeônico obrigatório nas escolas primárias, secundárias e de formação profissional no Rio de Janeiro, que era, à época, Capital Federal. (FERRAZ, 2016, p.29).

Fonterrada (2008) aduz por meio das considerações de dois alunos³³ de Villa-Lobos que, em meio a suas viagens à Europa, ele viu nas propostas de Kodály, em seus métodos ativos de educação musical, uma possibilidade perfeita e adequada às escolas brasileiras. O *canto orfeônico*, embora inspirado em Kodály, segundo Fonterrada (2008), dele diferia em seus modos de implantação “Os procedimentos básicos eram os mesmos, mas não havia rigor em sua aplicação. Ao contrário, a ênfase era colocada no incentivo à experiência musical, levada a um número impressionante de estudantes [...]” (FONTEERRADA, 2008, p. 213).

Buscava-se, portanto, ações assemelhadas ao que fora travada no modelo de inspiração para Villa-Lobos, porém, por mais que se buscou ideias nacionalistas e o fortalecimento da identidade nacional, Segundo Fonterrada (2008, 213), por meio de buscas da essência brasileira, da “alma”, na qual “[...] iam aos mais distintos lugarejos, buscando deles arrancar a alma brasileira, expressa na música, na dança e nas outras formas de arte. Ganhava *status* o folclore nacional.” Não foi possível a concretização do modelo, pois, não havia como imitar aqui o rigor metodológico do país de inspiração, mesmo com os procedimentos básicos iguais.

Embora durante o governo Vargas fosse obrigatória, em todo país (Brasil, 1946), a frequência dos professores de música aos cursos de formação, implantados à princípio na cidade do Rio de Janeiro e logo depois também em São Paulo, essa exigência logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprida por vários fatores, entre os quais as dimensões gigantescas do Brasil e a ausência ou má qualidade das estradas, que dificultavam ou mesmo impediam o deslocamento. (FONTEERRADA, 2008, p. 213).

³² Guillaume Louis Bocquillon Wilhem (1781-1842) “Francês responsável pelo desenvolvimento do método do canto orfeônico por volta de 1820. Seu objetivo era instituir a educação musical nas escolas primárias; no entanto, anos mais tarde, Wilhem também utilizou seu método para ensinar música a uma sociedade coral, que eventualmente cresceu e se tornou o instituto nacional de música conhecido como L’Orphéon, uma clara homenagem ao mito grego de Orfeu, músico e poeta de talento incomparável.” (MONTEIRO; ILARI, 2016, p. 236).

³³ Os alunos que Fonterrada (2008) apontam são Orlando Leite e Homero Magalhães. O primeiro, músico e ex-docente da Universidade de Brasília e o segundo, professor e pianista no Rio e em São Paulo, segundo a autora ele foi professor no Instituto de Artes da UNESP.

Frente as intencionalidades observadas por Fonterrada (2008), a autora comenta sobre o envolvimento político capaz de enaltecer a “[...]figura do ditador e a pátria” pelas ações musicais, considerando que, meio ao curso histórico, Getúlio Vargas soube utilizar a música para tomar proveito e Villa-Lobos viu aberta a possibilidade de fazer o Brasil cantar (FONTEERRADA, 2008).

Segundo Conde (2016), a década de 1930 esteve marcada pelo anseio de uma escola pública de excelência. Nesse sentido, a autora enfatiza que Anísio Teixeira estivera “[...] preocupado com a população mais pobre, criou as escolas-parque, que funcionava em horário integral – na parte da manhã, eram oferecidas as disciplinas normais da educação básica e, à tarde, as atividades artísticas” (CONDE, 2016, p.10). Essas instituições, segundo a autora, não tiveram longo período instituído, foram fechadas ao final da década de 1960.

Diante das relações estabelecidas em decorrência dos acontecimentos históricos, diversas pedagogias influenciaram os trabalhos e movimentos da educação musical no país, que, naquele momento, passava por transformações tanto ideológicas, educacionais e estético-pedagógicas, quanto políticas, econômicas e sociais. Transformações trazidas pela urbanização que vinha se expandindo e refletindo, também, no processo de industrialização (FERNANDES, 2016).

Frente esse contexto, a pesquisadora Conde (2016) destaca as novas pedagogias que foram se estabelecendo no Brasil, que mesmo com influência e fundamentação externa se destacam na constituição da educação musical brasileira. Conde (2016) afirma que as décadas de 1930, 1940 e 1950 foram marcadas pelos trabalhos, além de Villa-Lobos, de Sá Pereira e Liddy Mignone. Momento que já estava se estabelecendo o Movimento da criatividade.

A preocupação dos trabalhos desses professores, se destacam nesse momento histórico e no contexto brasileiro pelas suas objetividades. Fernandes (2016) destaca que Sá Pereira, desenvolveu seus trabalhos frente os princípios da Escola Nova e contra o amadorismo e o despreparo dos professores de música no Brasil, que se constituía naquele momento. As intencionalidades de Sá Pereira se encontravam em colocar as crianças em situações favoráveis de aprendizagem “O professor deve ser um estimulador para que o estudante pense por conta própria, não um apresentador de soluções e respostas prontas.” (FERNANDES, 2016, p.65).

Na concepção de Liddy Mignone a iniciação musical deveria ser ampliada, conter movimentos, brincadeiras de roda, experiências que fossem para além do canto, que tinha, até então, papel primordial no programa de educação musical de Heitor Villa-Lobos. Para Conde (2016), Liddy Mignone “[...] criou o curso de especialização em Iniciação Musical, em 1948,

para a formação de professores, com currículo que, tenho certeza, pode ter sido o embrião do futuro curso de Licenciatura em Música, criado na década de 1980” (CONDE, 2016, p.13).

Entre os anos de 1950 e 1960, segundo Martinez (2013), deu-se início ao Movimento da Criatividade, um movimento que se caracterizava na criação e experimentação, mas que causou controvérsias, pois, foi confundido e relacionado com fazer o que quisesse, pois, diferentemente do canto orfeônico, não era exigido dos professores conhecimento específico em música. Segundo Martinez (2013, p.51), “Esse movimento acabou por fundir diferentes expressões artísticas, dando origem ao termo “arte-educação” e alguns dos ideais da Escola Nova permaneceram presentes”.

Martinez (2008) comenta que existia dois lados relacionados ao movimento da criatividade, o primeiro, e positivo, se constituía na possibilidade de democratização do ensino de artes, ou seja, a arte estar acessível e com possibilidade de criação e experimentação a todos. Por outro lado, a pesquisadora problematiza a confusão entre a liberdade de expressão e o “deixar-fazer” de modo que: “Nesse contexto, não existia a preocupação com a intencionalidade do ato educativo, ou seja, realizar um trabalho educativo com a música na intenção de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical das crianças.” (MARTINEZ, 2013, p.51).

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada pela Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, na qual abordava os fins da educação, a liberdade do ensino, dentre outros aspectos frente a Educação Nacional. Ressaltamos que tal Lei se demonstrou sem grandes contribuições na perspectiva da criança pequena, da Educação Infantil, apenas mencionando a educação pré-primária, nomenclatura utilizada na época. E no contexto da Educação Musical, essa Lei gerou, segundo Queiroz (2012), distorções na literatura.

O pesquisador afirma que as distorções se encontram, inclusive em documentos oficiais³⁴, nas menções feitas sobre esta Lei ter instituído a educação musical no Brasil, na qual, para Queiroz (2012) o documento não faz menção ao termo educação musical. Por outro lado, o autor evidencia as possibilidades recorrentes para tal distorção, enfatizando que:

Vale salientar que o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias,

³⁴ Queiroz (2012, p. 30) afirma que: “Nesse sentido, a LDB 4.024/1961 vem sendo mencionada como a lei que instituiu a “educação musical” nas escolas, informação que pode ser encontrada, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial brasileiro. De acordo com o texto do PCN: “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.” (Brasil, 1997, p. 22, grifo meu).”.

Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”¹² (grifo meu), aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB. (QUEIROZ, 2012, p. 30).

O contexto do Regime Militar e Tecnicismo, marca um novo momento ao caminhar da Educação Musical no país, capaz de interromper o movimento da criatividade que se instalava. Segundo Martinez (2013), os trabalhos pedagógicos realizados se assemelhavam ao contexto fabril que esse momento histórico gerou, de adaptação ao que era requisitado, tornando a prática educativa mais alienante e mecânica, que buscava o bom funcionamento do sistema social, com a objetividade de “ [...] preparar o mais rápido e com o menor custo possível, as pessoas para atuarem no mercado de trabalho e, assim, impulsionar a economia por meio do trabalho produtivo.” (MARTINEZ, 2013, p. 52-53).

Meio às intencionalidades, a música se encontrava, segundo Martinez (2013), no ensino dos hinos pátrios, cívicos e militares. É possível perceber aparentemente semelhanças com o canto orfeônico, porém, distinguia-se do modelo apresentado pelo canto orfeônico, pois, “[...] buscava inserir um ensino com foco na eficiência do trabalho produtivo.” (MARTINEZ, 2013, p. 53).

Avançando o repertório de hinos pátrios, cívicos e militares, objetivando a boa conduta e produção, temos a promulgação da Lei nº 5692/71. Segundo Arantes (2018, p.38):

A partir de 1971, com a LDB 5.692, entrou em cena a “educação artística”, ocasionando inúmeras implicações ao ensino musical. Isso, por implementar a chamada “polivalência” ao ensino de Arte, uma vez que o componente curricular ministrado por um único professor passou a agregar modalidades artísticas distintas, quais sejam: Música, Artes plásticas, Artes cênicas e Desenho.

Fonterrada (2008) enfatiza que o professor de Educação Artística nas novas condições tinha uma formação de polivalência, que influía no dever em dominar as quatro frentes de expressão artística, sendo elas, música, teatro, artes plásticas e o desenho³⁵. A autora associa lacunas existentes na formação dos professores que em um curto período de tempo, teriam que dominar distintas áreas artísticas, sem que fosse possível o aprofundamento de nenhuma das frentes.

Arantes (2018) corrobora com tais afirmações e compreende que o ensino das artes em caráter polivalente e a não possibilidade de aprofundamento em cada uma das competências, fez com que houvesse predominância de uma ou outra frente artística, sendo, segundo a

³⁵ Fonterrada (2008) aponta que o desenho foi, mais tarde, substituído pela dança.

pesquisadora, geralmente as artes plásticas. Desse modo, “[...] a presença da música no meio escolar foi se circunscrevendo cada vez mais em uma posição periférica, pouco significativa no que tangia à sua abordagem como área de conhecimento.” (ARANTES, 2008, p.38).

A autora completa ainda que a presença da música durante os anos de vigência da LDB de 1971 foi marcada pela ação e atuação de professores generalistas que, em suas práticas, estabeleciam ações relacionadas ao reforço de rotina, memorização de conteúdo específicos, datas festivas e comportamento, o que, segundo a pesquisadora Arantes (2018, 39), “[...] a música acabou relegada ao segundo plano pelas mãos dos professores com formação também genérica em Educação Artística, curso de licenciatura Curta ou Plena que intentava abarcar as distintas expressões em Arte.”.

Martinez (2013), comenta as relações de implementação do ensino de música e a união de todas as frentes artísticas, associando-as ao contexto social que o país se estabelecia e as intencionalidades em uma educação que estava voltada à inserir o brasileiro no mercado de trabalho o mais rápido possível, afirmando que: “Com isso, as artes, que já possuíam um espaço restrito, perderam ainda mais e passaram a integrar o currículo apenas por tradição e de forma bastante limitada.” (MARTINEZ, 2013, p. 54).

Em consonância com Fonterrada (2008) e os encaminhamentos que foram possíveis observar, a música e a sua relação com a educação pública, em um contexto mais amplo, tem dificuldades em seu movimento. Se constitui meio princípios que favorecem ou não a constituição do ensino de música nas escolas.

A pesquisadora Fonterrada (2008), afirma que a música esteve ausente por cerca de 30 anos dos currículos escolares, sendo que apenas em 1996, momento histórico de diversos movimentos no campo educacional, que a música retomou o seu lugar na escola. “[...] a música foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, com o seu *status* como disciplina, o que, ao menos em teoria, permite que retome o seu lugar na escola.” (FONTEERRADA, 2008, p.10).

Momento que no quadro elaborado por Martinez (2013) aponta a obrigatoriedade do ensino de música, mas determina, ainda, um momento de transição, ou seja, em constante movimento em sua constituição, na qual ainda nos encontramos na atualidade, principalmente pelo fato de estamos em um contexto de recente homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A música voltada à educação sofre no contexto histórico brasileiro, grandes oscilações, com as considerações estabelecidas pelas políticas e a maneira como tais objetivações são colocadas em prática. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(BRASIL, 1996), segundo Fonterrada (2008), foi um momento de preparação das novas condutas educacionais, e que, em relação à música, abriu-se espaço para pensá-la nas escolas brasileiras.

Dentre as mudanças ocorridas nos diversos momentos históricos, vemos a música presente, mesmo que em meio a variações políticas e sociais, ainda sim, de um modo ou de outro, ela se fez presente no contexto educacional brasileiro, embora em muitos momentos, tenha ocupado papel secundário, os últimos passos, vêm se mostrando importantes para as novas preocupações e perspectivas da música na escola, que perpassam desde a função do ensino a quem se cabe a função de ensinar.

Assim, os mais recentes encaminhamentos sobre a música e educação se voltam a valorização do campo e o entendimento de sua relevância no contexto da educação básica. Martinez (2013) designa o ano de 1996 até os dias atuais, que nesse momento histórico perpassam a escrita da autora, como o início de uma nova fase, que se encontrava e ainda se encontra em transição.

O ano de 1996, que dá início ao período de transição feito por Martinez (2013), remete a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 e a Lei n. 11.769/08. A LDB de 1996, segundo Fonterrada (2008), trouxe contribuições relativas ao ensino da arte na escola, considerando-a componente importante do currículo, disciplina curricular, diferentemente da legislação anterior.

Mesmo com aparentes avanços no campo, Fonterrada (2008) destaca que o texto de Lei, acaba deixando, na perspectiva dos educadores musicais, ambiguidade nas interpretações quanto ao ensino de artes nas escolas. Após a promulgação da LDB, foram se estabelecendo novos passos pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, documentos orientadores foram sendo elaborados, é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no âmbito de nossa pesquisa, que discutimos na seção anterior. Sobre as proposições de um professor pedagogo altamente qualificado em um curto período de tempo, para se dispor das diversas frentes, mas que ao mesmo tempo, se destaca por discutir a educação das crianças de forma abrangente e detalhada, como não havia se discutido anteriormente (FONTEERRADA, 2008).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) trouxe, em acordo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996) que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação Básica, considerações quanto o ensino de música com caráter lúdico na Educação Infantil, apontando que a música está presente em todas as culturas, desde festas e comemorações, às manifestações políticas,

além de colocar que essa “Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia” (BRASIL, 1998, 45, v.3).

A Lei n. 11.769 determina a obrigatoriedade da música na escola. Sancionada em 18 de agosto de 2008, esta lei, evocada por diversas discussões, enfatiza o marco de uma conquista para a área de educação musical no país. Mesmo com os desafios a serem enfrentados, essa Lei deixa um marco para os porvires encaminhamentos da educação musical considerando, todos os encaminhamentos que favoreceram as discussões até a homologação em lei. Bellochio; Weber e Souza (2017, p. 207) compreendem que:

Após um movimento articulado entre músicos, educadores musicais e representantes políticos do país, foi sancionada pelo presidente da República a Lei nº 11.769/08, que modificou o Art. 26 da LDB, acrescentando-lhe o parágrafo 6º, através do qual: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º” (BRASIL, 2008), ou seja, “o ensino da arte”. Essa Lei sofreu modificações no ano de 2016, pela Lei nº 13.278, de 02 de maio, a qual, mais uma vez, alterou a LDB, Lei nº 9.394/96. Atualmente, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2016a).

Os encaminhamentos da referida Lei nº 11.769/08, que envolve, além do papel da música na educação, as discussões acerca de quem ministrará as aulas de música na escola que, na perspectiva da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, ficam a cargo do professor unidocente, em grande parte, dos pedagogos³⁶, frisamos a amplitude das relações com a música e a necessidade de os pedagogos e profissionais da educação musical estarem em consonância na perspectiva da formação integral do ser humano, a serem estabelecidas com as experiências desde a mais tenra idade.

Ao relacionar música e Educação Infantil, temos como premissas que as crianças têm uma única aptidão: aprender todas as outras aptidões; que ao longo do processo sócio-histórico e cultural, a cultura vai sendo modificada e, por meio da educação musical, a cultura da música já produzida pode criar possibilidade de experimentação com o ambiente sonoro e com o belo, assim como inserir a criança como co-produtora desta cultura.

Os encaminhamentos que indicam este período no sistema educacional brasileiro que, ao nosso ver ainda se encontra em processo de transição, evidencia melhoras em relação à música na educação. Os caminhos a serem percorridos ainda serão árduos pois, como nos

³⁶ Para maior aprofundamento no assunto, indicamos o artigo “Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência” (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017), as discussões remetem a formação de professores e aos encaminhamentos estabelecidos pela homologação da legislação, bem como a realidade dos professores pedagogos em relação à música na escola.

elucida Fonterrada (2008), foram profundas as marcas deixadas pela ausência da música na escola brasileira, o que indica que os documentos oficiais, governamentais, são incapazes de anular as marcas deixadas pela não inclusão da música na escola durante anos.

O Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) traz que “A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical.” (BRASIL, 1998, p. 45, v.3).

Recentemente foi estabelecida a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que busca definir as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica. Na perspectiva da Educação Infantil, esta apresentada as relações no contexto dos campos de experiência, que envolvem as artes no campo “Traços, sons, cores e formas”, com a intencionalidade de ofertar experiências no campo artístico às crianças.

O documento afirma que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BRASIL, 2017, p. 41).

Nessa perspectiva, observamos que o caminhar histórico demonstra intencionalidades acerca da consolidação da música na educação e que as conclusões sobre o assunto não são únicas e acabadas. O fato é que na história da Educação Musical no país, inclusive meio aos retrocessos, temos os avanços. Por mais que ainda seja tratada a arte como um todo na educação e que os educadores musicais assim como os pedagogos tenham que se posicionar e lutar por melhoras, há a superação, mesmo que em proporções minimizadas, na perspectiva da ritualização ou memorização da música na educação. Assim, a legislação e documentos oficiais demonstram avanços, mesmo que estes estejam distantes das práticas educativas ao pensar na proporção e dimensão da população brasileira.

Mas, voltando ao fato de que há de se lutar pela real efetivação no contexto educacional, vemos a necessidade de pensar, principalmente no contexto da Educação Infantil, uma possibilidade de experimentação com a música para o desenvolvimento estético e crítico, da imaginação e criação como necessários ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, para que se estabeleça efetivamente a perspectiva da música na educação em sua amplitude, na qual, é explícito o valor das ações pedagógicas intencionais para o desenvolvimento da criança,

bem como para os porvires encaminhamentos dos professores especialistas em música na Educação Básica.

Os caminhos que vinham sendo estabelecidos para as artes na Educação, ainda se apresentavam incertos para a efetivação das perspectivas apresentadas e sofreram mudanças na legislação e na concretização e efetivação na realidade educacional, pois os caminhos são longos e as lutas diárias frente uma educação pautada na formação ampla do ser humano e nas responsabilidades com a criança pequena.

Diversos estudos, como Bellochio; Weber; Souza (2017), analisam as relações de professores unidocentes e a educação musical, desenvolvendo a problemática junto a formação de professores, mais especificadamente nos cursos de pedagogia. Entramos em consonância frente a pertinência de se pensar os cursos de formação de professores e formação continuada. Mas enfatizamos que mesmo como professores polivalentes, unidocentes, precisamos encontrar em nossos meios, práticas que favoreçam as dimensões do ser humano em toda a riqueza cultural, projetando um ensino de qualidade e eficaz juntamente às bases teóricas, sem deixar de lutar por melhorias no campo educacional em todas as frentes pedagógicas.

Vemos que a escola necessita promover possibilidades a todos os sujeitos de todos os lados. Como vimos na seção anterior, aos caminhos percorridos pela educação, em especial na Educação Infantil, diversas propostas foram agregadas às novas visões de criança, sujeito, sociedade e educação, caminhar que não se distanciou das propostas da música na Educação Infantil e as especificidades dos professores polivalentes.

Temos, portanto, revoluções, marcos e conquistas na educação que garantem direitos. Direitos que não são da família ou dos pais, são direitos das e para as crianças, que abrem caminhos para porvires encaminhamentos, que tangem as intencionalidades pedagógicas que significam proteger ações que garantem os “direitos fundamentais das crianças, dentre eles o direito das crianças de desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 21), fatores que se relacionam com a música sendo trabalhada na Educação Infantil.

Segundo Pederiva (2017) a música no contexto educativo se denomina Educação Musical, na qual essa tem, de fato, uma função educativa:

Ela é atividade educativa, cujo objetivo é propiciar vivências no campo do mundo sonoro, para que, por meio delas, cada criança tenha a possibilidade de expressão, experimentação, criação, interpretação e compreensão das sonoridades existentes à sua volta, com vistas ao desenvolvimento musical, que é uma das expressões da vida na infância. (PEDERIVA, 2017, p. 165-166).

O quadro apresentado por Martinez (2013) que aqui trazemos³⁷ é capaz de contextualizar o ensino da música nos diferentes momentos histórico, em que, ao abordá-lo, projetamos uma análise dos possíveis resquícios presentes na educação, voltando às especificidades da Educação Infantil em relação à música, pois o quadro retoma o percurso da música como atividade educativa na educação escolar, dando nos possibilidades em avançar nas discussões acerca dos períodos de transição na qual nos encontramos, em tempos atuais, com as novas propostas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Com base nesses princípios, buscamos relacionar as legislações estabelecidas no tópico anterior e o caminhar da música na educação, como atividade educativa, para o envolvimento com a subjetividade das crianças e do ser criança para que a legislação e os documentos governamentais, assim como as perspectivas da música na educação, voltem-se à formação plena dos sujeitos desde a mais tenra idade.

³⁷ A versão original do quadro se encontra em ³⁷ Martinez (2013, p. 58-59) no subitem do capítulo 1 – “A vida devia ser melhor e será” subitem intitulado 1.3. “sempre desejada”.

5. UM OLHAR AO SUJEITO: ATIVIDADE DESENVOLVENTE, SUBJETIVIDADE E EXPERIÊNCIA MUSICAL

*Porteira aberta
para o universo
cada um é único
lugar sagrado
onde árvores antigas
e estrelas cantam*

*Tocar o outro
em sua alma
como se fosse
uma flauta
(Roseana Murray – Receita de tocar o outro)*

Nesta seção, desenvolvemos a proposição de que, a atividade desenvolvimental pode propiciar a formação de sujeitos ativos e criativos, próprios das relações estabelecidas frente a formação *omnilateral*. Na qual podemos pensar a formação do ser humano com vistas à realização de um sujeito integral, pleno, que se aproprie das dimensões humanas meio à cultura e sua atuação criativa.

Discutimos em linhas gerais, a *omnilateralidade* e como ela se associa as relações estabelecidas cultural e socialmente no âmbito da criação humana. Assim, voltamo-nos à atividade criadora, às projeções de uma atuação criativa frente a realidade do contexto educacional brasileiro e as materializações legislativas presentes no caminhar histórico que envolvem a presença de olhares às crianças pequenas como sujeito, bem como, as considerações da música na educação.

As possibilidades ao desenvolvimento qualitativo na perspectiva teórica da Aprendizagem Desenvolvimental, nos remota as reflexões sobre a estética marxiana e a formação *omnilateral* bem como ao caráter criador do homem, caráter esse que também encontramos em Vigotski (2009) nas considerações de sua perspectiva psicológica. Mas que agora, enfatiza-se a humanização do ser humano, do ser criança ao vislumbrar um ensino que desenvolva qualitativamente.

Busca-se destacar as considerações sobre a humanização da criança pequena para a formação de sujeitos críticos e pensantes, partícipes do ambiente e de suas ações no ambiente, que favoreçam o processo criador nas relações escolares. Com essa vertente, é intenção desse tópico dispor sobre algumas reflexões sobre a música nas escolas de Educação Infantil ressaltando as potencialidades que envolvem a superação teórica das amarras estritamente

assistencialistas e refletir sobre as possibilidades ao desenvolvimento, à educação *omnilateral* e à aprendizagem desenvolvvente.

Por fim, busca-se discutir a aprendizagem desenvolvimental como caminho possível as considerações aqui estabelecidas, que se referenciam na Teoria Histórico-Cultural e que vêm se mostrando pertinentes à uma dimensão que pense e repense as crianças em suas diversas atividades como necessárias e fundamentais ao desenvolvimento humano, evitando a reprodução e qualquer meio que tenha como foco primordial a unilateralidade.

5.1 Aprendizagem desenvolvimental: caracterização e perspectivas

A conexão entre as diferentes temáticas se faz essencial ao alertar às mudanças significativas que obtivamos na Educação Infantil, bem como as dificuldades que ainda emergem dos documentos oficiais. Que acabam por deixar em segundo plano, ou plano nenhum, a educação para a *omnilateralidade*, que visa um sujeito formado integralmente e que dê desvelo às máximas possibilidades, considerando o contexto histórico, as teorias que dão base à fundamentação pedagógica, bem como ao contexto social em que as crianças estão inseridas.

Atentamo-nos às relações sobre uma boa qualidade de ensino aos alunos de Educação Infantil. Tais possibilidades são essenciais para repensarmos as manobras do governo que visam metas e acabam burlando uma educação pautada na *omnilateralidade*, questões que podem intervir na ação pedagógica, deixando o ser integral e emancipado em segundo plano.

O ensino desenvolvimental, marcado pela matriz Vigotskiana, que, por sua vez, tem bases na concepção materialista histórico-dialético demonstra possibilidades a um ensino amplo, pautado na relação intencional e organizada do sistema escolar, com vistas ao desenvolvimento qualitativo da criança e em seu percurso, não com um fim pautado na memorização, nas ações mecânicas, ou até mesmo na elaboração de exercícios, apresentações “bonitinhas” aos olhos dos adultos.

Assim, enfatizamos questões de ensino aprendizagem, também como garantia de uma educação pautada no pleno desenvolvimento humano frente a atividade desenvolvimental, que projeta em seu ensino aprendizagem ações intencionais visando mudanças nas percepções de educação, o que influi no sistema de ensino.

Repkin e Repkina (2019, p. 02), constataam que ao se pensar um modelo teórico novo que buscasse transformações na sociedade de modo criativo, indica que foram estabelecidas considerações tanto na filosofia quanto na psicologia moderna, “decorrentes de uma

compreensão da atividade criativa e transformadora como essência do homem enquanto ser social.”.

Ao falamos de ensino desenvolvimental, logo pensamos em um ensino que desenvolva com uma noção de movimento constante. E sim, as intencionalidades se encontram no desenvolvimento que a nós se torna fundamental, pensando na amplitude do ensino aprendizagem, nos caminhos percorridos e como cada atividade está sendo intencionalmente organizada visando o pleno desenvolvimento humano, considerando as ações externas e internas no desenvolvimento psíquico.

Consideraremos duas relações feitas por Mohamed Elhammoumi (2016), pesquisador do campo da psicologia cultural, Desenvolvimento Infantil e estruturas simbólicas da memória cultural, que em muito contribui com o que viemos tratando ao afirmar que “[...] os processos psicológicos humanos se desenvolvem como um resultado do modo de produção, relações sociais, ferramentas, signos e assim por diante, de uma sociedade.” (ELHAMMOUMI, 2016, p.27). A partir dessas considerações afirma, portanto, que “O objeto da psicologia não é o indivíduo abstrato e particular, mas o indivíduo social e indivíduo classe.” (ELHAMMOUMI, 2016, p.27). A segunda relação pertinente a nós é quando o autor compreende a amplitude da perspectiva histórico-cultural, fundamental para estabelecer-se o desenvolvimento.

As funções mentais superiores do indivíduo social são baseadas no contexto cultural, histórico e social. Isso nos leva ao ponto de que a psicologia histórico-cultural está bem equipada teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente para fazer face às funções humanas mentais superiores, personalidade, atividade humana e mudança social consciente. (ELHAMMOUMI, 2016, p.27).

Tendo a preocupação com a formação das crianças pequenas, para que seja uma educação desenvolvida qualitativamente, dispusemos de considerações da ontogênese e filogênese do ser humano, de modo a distinguir-se dos demais animais frente a sua amplitude em relação à cultura. Os caminhos que se distanciam da reprodução, de uma perspectiva unilateral, frente a amplitude das atividades da criança no processo educativo, necessitam de um sistema didático que favoreça tal perspectiva e de bases à uma educação que não pense minimamente os conteúdos, que vá a essência das relações.

Partindo de um contexto geral sobre o Ensino desenvolvimental, temos a necessidade de um novo sistema de ensino que valorize as funções psíquicas e promovam mudanças no ensino. Puentes (2019) ao abordar a amplitude dessa teoria, evidencia o momento de seu surgimento que, segundo o pesquisador, foi a partir da segunda metade da década de 1950, no contexto da ex-União Soviética. O seu estabelecimento estava associado à pedagogia, filosofia,

fisiologia e também à psicologia cultural-histórica da atividade, ponto de destaque na perspectiva do pesquisador.

Puentes (2019) preconiza os fundamentos dessa teoria e elucida a relação com os pressupostos teóricos elaborados pelo marxismo, enfatizando as linhas gerais e os caminhos percorridos frente as distintas interpretações de uma mesma matriz teórica que acabou gerando sistemas didáticos distintos. Segundo Puentes (2019), no Brasil a concepção de Aprendizagem Desenvolvimental que se perpetuou em maior grau está vinculada ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Nas perspectivas de Repkin e Repkina (2019), as intencionalidades em criar uma nova teoria relativa à aprendizagem deu origem ao sistema alternativo, que ainda sim, é considerado incompleto e revela grandes dificuldades desde a autorização de ser utilizado, ainda na Ucrânia.

A prática associada ao sistema, segundo Repkin e Repkina (2019), se encontra em duas variantes, sendo, a percepção da eficácia do novo sistema, o que trouxe à tona “dificuldades significativas associadas ao seu desenvolvimento”. Considerando, ainda que há dificuldades para a implementação desse sistema que se agrava pelo fato de a teoria ainda permanecer incompleta.

A amplitude da teoria possibilita que autores determinem um foco de estudo para, assim, desenvolverem as suas reflexões. Nesse sentido, Arantes (2018) faz, em sua tese de doutorado, ao abranger o ensino desenvolvimental, um delineamento dessa didática frente aos seus antecedentes para assim, favorecer a sua reflexão quanto ao Ensino de Música; Barbosa (2017) tem como prioridade a Educação de Jovens e Adultos – EJA e, assim, enfatiza a construção do pensamento teórico por meio da lógica dialética; Dias (2011) buscou, à luz do ensino desenvolvimental, dispor sobre as tarefas escolares para estruturar as ações e organizar a atividade, enfatizando o ensino de música em alunos escolares, primeiro ano do Ensino Fundamental; Ferreira (2010), aborda a Educação Infantil no âmbito da Educação Física, destacando o seu ensino com as relações da teoria histórico-cultural e atividade humana, relacionando-a a atividade principal; Peixoto (2012) considera a teoria da atividade de Leontiev e o ensino desenvolvimental, para as considerações sobre a contribuição do ensino desenvolvimental para o ensino de artes visuais.

A análise dos trabalhos que se relacionavam às perspectivas de interesse, demonstraram a teoria se estabelecendo frente os objetos e objetivos de pesquisa, mais que ainda sim nos favoreceram para perceber a amplitude da teoria do Ensino Desenvolvimental e traçar uma linha de pensamento ao estabelecer nossos próprios objetivos no âmbito da teoria. Destaca-se que a

maioria dos trabalhos estão voltados ao desenvolvimento da Atividade de Estudo, aspecto que abordaremos adiante.

Diante desta análise, observamos a necessidade de um panorama sobre o Ensino Desenvolvimental e de como se estabeleceu suas necessidades no contexto em que surgiu. Assim, nos apropriaremos das considerações dos ucranianos Repkin e Repkina (2019), na obra intitulada "Modelo teórico do ensino desenvolvimental". Destacamos que este não é o único caminho possível para abordar tão ampla teoria.

Repkin e Repkina (2019), buscam estabelecer relações sobre o ensino desenvolvimental, suas funções, os modelos de transferências de normas culturais, dentre outros, como motivo para o estudo. As intencionalidades dos pesquisadores se encontram nas disposições de modelo teórico e as possibilidades desse sistema de aprendizagem considerando a noção de motivação no aluno.

Segundo Repkin e Repkina (2019) foi partindo da compreensão de algumas disposições filosóficas e psicológicas modernas “decorrentes de uma compreensão da atividade criativa e transformadora como essência do homem enquanto ser social.” Que o sistema, fundamentalmente novo passa a se desenvolver.

Os autores assemelham as intencionalidades de um novo sistema na distinção do que vinha se estabelecendo naquele contexto, que tinha vistas à um ensino de massa, mais aproximado à preparação das futuras gerações para a reprodução de tipos específicos de atividade.

Um fator importante abordado pelos pesquisadores indica, que considerar o sistema voltado a atividade reprodutiva, estava ditada pela necessidade de “formar rapidamente trabalhadores para o desenvolvimento da produção fabril.” (REPIKIN; REPKINA 2019, p. 03).

De certo modo, a formação ligada à técnica, não significa que as atividades realizadas não possam acarretar nos alunos uma atividade transformadora, que a atividade criativa não seja transmitida. Significa que a intencionalidade daquela prática, principalmente técnica, não está voltada de fato às atividades criativas e transformadoras. Assim, “[...] esse ensino não tem a intenção de transmitir tal experiência, ele é realizado não intencionalmente, de maneira espontânea e, portanto, seus resultados são puramente acidentais e imprevisíveis.” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 4).

Temos, na perspectiva dos modos de transferência de normas culturais dos autores, que qualquer ensino promove a transferência de normas e experiências culturais independente dos modos em que serão transmitidos. É a partir dessas transferências que, segundo Repkin e Repkina (2019), consiste na forma de conhecimentos e habilidades. Mas, como vimos na

terceira seção, o processo de criatividade não se limita a mera reprodução e transferência, tendo uma amplitude nas relações que se distinguem do que é meramente reproduzido e/ou memorizado.

A diferença existente nas percepções, estabelecem uma maneira distinta de verificar e estabelecer objetivos na aprendizagem para transferir a experiência cultural e histórica das atividades transformadoras. Os pesquisadores, indicam, segundo essa perspectiva que “[...] os modos de ação não são traduzidos na forma de normas culturais, mas são recriados pelo aluno junto com a pessoa que já possui esses métodos (e, portanto, suas habilidades subjacentes).” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 5).

Frente a tais relações, dispomos do escrito dos autores, pois, deixa claro as intencionalidades objetivas de um ensino que se difere do que vinha se estabelecendo, e exemplifica, em contato com o observado na concepção vigotskiana, os detalhes da teoria psicológica, nas considerações de um desenvolvimento psicológico para um sujeito autônomo, que abrange ao sistema de ensino e um novo modo de ação.

Esse modo é amplamente utilizado por adultos no ensino de crianças pequenas. Em vez de dizer as regras para a realização de uma ou outra ação, um adulto a realiza com a criança, discutindo com ela cada passo subsequente. Como resultado, as crianças não apenas realizam a ação desejada, mas também dominam as habilidades que estão em sua base, bem como a norma cultural que a governa. No entanto, como foi observado por Vigotski (2005), esse modo de introduzir as crianças à experiência cultural e histórica pode ser usado no processo de aprendizagem escolar. Ao oferecer aos alunos o uso de uma ação que já dominam de maneira consciente em uma situação que requer alguma mudança do modo de ação e que os alunos não podem fazer, o professor ajuda as crianças a entender o motivo da dificuldade, e como fazer para eliminá-la e levar a ação desejada até o fim. Como resultado desse trabalho conjunto, os alunos descobrem por si mesmos uma norma cultural até então desconhecida, construindo-a na forma de uma regra refinada ou de um modelo correspondente. Porém, o resultado principal é que, construindo essa norma, eles dão pelo menos um pequeno passo de avanço no desenvolvimento de suas habilidades, permitindo que ajam como sujeitos da atividade criativa. (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 6).

Nos reportamos, após recuperar algumas das intencionalidades apontadas por Repkin e Repkina (2019), sobre o contexto histórico e o caminhar das objetivações de uma aprendizagem desenvolvimental frente ao que vinha se estabelecendo, às considerações de Puentes(2019), que se dispõe a discutir uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental e que dispõe de considerações desde a matriz teórica, às especificidades dispostas pelo conjunto de pensadores que fizeram parte dos desdobramentos dessa teoria.

5.2 As atividades principais na Educação Infantil

Sabemos, que cada vertente e concepção teórica têm as suas especificidades e nem sempre há uma consonância de pensamentos, o que pode ocorrer em uma mesma corrente teórica. É o movimento existente na ciência que dá bases às contradições e aos avanços necessárias ao próprio ser homem e mulher no contexto social e científico.

Para os encaminhamentos de nossa reflexão acerca da aprendizagem desenvolvimental consideraremos as percepções de teóricos imersos nessa didática e que contribuíram para os encaminhamentos, considerando o contexto apresentado anteriormente. Seguiremos enfatizando as considerações sobre as atividades criativas não reprodutivas, ou seja, o ponto chave se encontra em desenvolver as habilidades e necessidades dos próprios alunos, para que a experiência cultural não seja transmitida, e sim, recriadas por eles em conjunto com o professor. Compreendemos, portanto, que a aprendizagem Desenvolvimental, parte do princípio das transformações, no sentido de pensar um ensino que tome como foco o sujeito e que o transforme de maneira qualitativa.

Vasily Valsilyevich Davydov (1930-1998), pesquisador que dedicou seus estudos aos problemas de educação para o desenvolvimento, emergiu nos conceitos de seus antecessores, para formular uma teoria de ensino. As preocupações existentes consistiam na emergência de elevar o nível qualitativo do ensino acadêmico e da educação social.

Em sua obra intitulada o “Problema do Ensino Desenvolvimental – A Experiência da Pesquisa Teórica”, Davydov (1988) discute sobre os principais problemas presentes na teoria, bem como, evidencia as bases do materialismo histórico-dialético ao projetar considerações no contexto e compreensão de atividade, considerando assim que o desenvolvimento mental é o processo de formação da atividade do indivíduo, segundo o autor, de todos os processos mentais que “servem” a consciência. Nas palavras de Davydov (1988, p. 7).

A psique se desenvolve durante toda a vida da pessoa, do nascimento à morte. Uma das principais tarefas da psicologia educacional e evolutiva consiste na descoberta e formulação da periodização, cientificamente fundamentada, do desenvolvimento mental, na identificação dos diferentes períodos evolutivos da vida mental de um indivíduo. Como o processo de formação da atividade é constituir o “núcleo” do desenvolvimento mental, na base da periodização do desenvolvimento deve-se colocar, talvez, a mudança da atividade, uma vez que é graças à sua dinâmica que se forma a consciência do homem.

Davydov (2019), com bases nos conceitos estabelecidos por Elkonin e Leontiev, favorece o pensamento da relevância dos períodos do desenvolvimento psíquico ao afirmar que esses períodos se modificam em acordo com as atividades principais. As atividades vão se

reestruturando e reestabelecendo a atividade principal. Davydov (2019) evidencia que com as mudanças, as atividades principais vão perdendo papel principal na vida para que outros tomem lugar, mesmo que as atividades principais anteriores ainda estabeleçam papel importante.

Em crianças pré-escolares, a atividade principal é a brincadeira, mesmo que, segundo Davydov (2019, p 177), “[...] crianças dessa idade gastem muito esforço em outras atividades, o verdadeiro elemento que define seu perfil, é a brincadeira simbólica em toda a sua diversidade.”. Há, portanto, distinções de uma atividade principal para outra, em que Davydov (2019, p. 177, grifos do autor) escreve sobre as distinções de uma criança pré-escolar e uma escolar.

[...] a brincadeira vai perdendo papel principal em sua vida, mas ainda ocupa lugar importante. A atividade principal do pequeno escolar passa a ser o estudo, que modifica essencialmente os motivos de sua conduta, criando novas fontes para que se desenvolvam suas potencialidades cognitivas e morais.

Silva (2018), aduz a pertinência dos estudos de Leontiev na teoria da atividade, considerando-o um dos primeiros teóricos a se destinar aos estudos capazes de estruturar e sistematizar o conceito de atividade como unidade básica para a construção do psiquismo, que vem sendo desenvolvido por continuadores desse pensamento.

Daniel Borisovich Elkonin (1904-1984), considerado um dos principais seguidores de Vigotski, em especial frente ao estudo dos problemas da brincadeira no desenvolvimento infantil, destaca os vários caminhos para a criança descobrir o mundo ao seu redor, considerando o novo, as experiências e aproximações. A ênfase se encontra na relação de que “Qualquer que seja a atividade da criança, nela sempre vai ter o lado cognitivo, ou seja, a criança sempre descobre algo novo sobre os objetos com os quais interage.” (ELKONIN, 2019, p.159).

Silva (2018), ao refletir sobre as contribuições de Elkonin no campo da atividade, mais especificadamente na atividade de estudo, enfatiza as evidências do pensador em que se valoriza a criatividade, a participação ativa e a formação autônoma. Concebendo que o enfoque na formação da personalidade do estudante, contribui com a formação da subjetividade.

As objetividades de um ensino desenvolvimental têm como aspecto fundamental a atividade relacionada às necessidades e motivos dos educandos, impulsionando as relações nas atividades organizadas intencionalmente e na criação de possibilidades, que vimos anteriormente, ser essenciais ao desenvolvimento. Abrangendo às necessidades e metas estabelecidas frente uma educação de qualidade a todos que sejam capazes de modificar positivamente a sociedade e, como vimos em Vigotski (2009), que favoreça atuação criativa. Segundo Silva (2018, p. 51):

Elkonin e Davidov construíram um sistema teórico de ensino no qual há a valorização dos sujeitos aprendizes nos processos de ensino e de aprendizagem. Concebem, portanto, os sujeitos como partícipes ativos nesses processos, ultrapassando as concepções da THC nas quais a determinação do universo objetivo prepondera na constituição do sujeito e da sua subjetividade.

Arantes (2018), ao considerar a atividade prática humana em Davidov, que toma como fundamento a teoria de Leontiev, aduz que não há apenas uma apropriação do conteúdo ao dirigir-se à um objeto, mas também faz relações com as formas histórico-sociais da atividade externa, em que “[...]interiorizada, é convertida em atividade individual, transformando suas conexões internas, redefinido suas capacidades mentais e, assim, sua capacidade de transformação da realidade.” (ARANTES, 2018, p. 91).

Elkonin (2019) aduz que mesmo nas relações de atividade primitivas dos bebês com brinquedo, o bebê é capaz de atribuir propriedades a esse objeto, ou seja, “[...] a criança passa por um processo de cognição e aprende a se relacionar com as informações adquiridas.” (ELKONIN, 2019, p. 159).

O destaque é que tais relações não se limitam apenas em experimentações direta com objetos. Nas letras de Elkonin (2019, p. 160) “O interesse das crianças não se limita apenas aos objetos com os quais pode interagir diretamente. Em muitos casos, as crianças começam fazer infinitas perguntas sobre os fenômenos que acontecem no mundo ao seu redor.”.

Elkonin (2019), nos remete aos interesses cognitivos que as crianças vão estabelecendo desde cedo e considera que tais interesses podem ser satisfeitos de maneiras muito diferente, pois, são diferentes os fenômenos e acontecimentos das crianças em sua vida cotidiana. Segundo o autor, tais acontecimentos são esporádicos e não sistematizados. É desse modo que o pesquisador vai adentrando no conceito de atividade de estudo, que tem ênfase nos estudantes escolares.

A atividade de Estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos. Consequentemente, essa atividade deve ter uma motivação adequada. O motivo pode servir como necessidade para adquirir um modo de generalização da ação ou motivo de autodesenvolvimento (ELKONIN, 2019, p. 162).

Há um movimento de uma atividade para outra. Compreendemos que não podemos pensar em uma atividade de estudo no contexto da Educação Infantil, considerando a periodização existente e as atividades principais das crianças. Mudam-se as atividades, mudam-se também as relações motivadoras. Nesse sentido:

Ainda que os processos de assimilação por parte das crianças não se restrinjam às Atividades de Estudo, pois elas também se formam, por exemplo, por meio da brincadeira e na solução de tarefas práticas, as Atividades de Estudo

ganham destaque, pois na idade escolar passam a centralizar os processos de assimilação. (SILVA, 2018, p. 45).

Davydov (1988), postula sobre o que caracteriza a atividade principal, considerando a contribuição de diversos pensadores, dentre os quais Vigotski, Leontiev e Elkonin na qual, antes de examinar as relações sobre periodização, já trabalhado pelos autores.

Facci (2004) ao se propor analisar algumas contribuições de Elkonin, Leontiev e Vigotski no campo da psicologia do desenvolvimento, se apoia na compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança elaborados por Elkonin e Leontiev. Segundo a autora é a partir do desenvolvimento das atividades, em suas condições concretas de vida, que se adapta a natureza, a modifica, cria, enfim, que vai suprimindo suas necessidades. Relação necessária ao afirmar que com base nos autores, no caso das crianças, é por meio das atividades principais que elas se relacionam com o mundo, de modo que em cada estágio formam-se necessidades específicas em termos específicos. Facci (2004, p.67), aduz que na perspectiva de Leontiev, o autor “[...]ênfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.”.

Nos escritos de Davidov (1988), temos que a periodização estabelecida considera que cada faixa etária tem uma atividade principal específica, assim como viemos estabelecendo com os demais autores. Cabe enfatizar que ao compreender o papel histórico, compreende-se também que os caminhos que o autor nos leva, favorece uma compreensão da dinâmica de movimento que compreendem os contextos e os processos históricos, não sendo prontos e acabados.

As pesquisas sobre a essência psicológica da infância pressupõem um exame do seu ethos social e de seu elo interno com as exigências sociais feitas em relação ao desenvolvimento da pessoa como a principal unidade das forças produtivas. É importante neste ponto considerar o fato de que a natureza da infância é determinada pelos processos sócio-econômicos e sócio-psicológicos em massa que acontecem na sociedade e, em particular, pelos tipos e formas de instituições de educação e formação, que são na análise final também determinadas pelos mesmos processos. (Davydov, 1988, p. 37).

As pesquisadoras Lima, Akuri e Valiengo (2018, p 364), ao destinarem atenção aos estudos de Leontiev e Vigotski afirmam que:

A natureza social da inteligência e da personalidade é constituída na atividade. Em cada idade, uma atividade principal se constitui como a melhor forma da criança se relacionar com a realidade para apropriar-se da cultura e

desenvolver funções psíquicas superiores tais como a memória, linguagem, imaginação, pensamento, autocontrole da conduta, dentre outras [...].

As autoras relacionam, também, os estudos de Elkonin e Mukhina, para considerar os principais momentos de desenvolvimento do indivíduo, projetando destaque às atividades principais que: “governam as mais importantes mudanças nos processos psíquicos da criança nas idades que compreendem a Educação Infantil”. (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 364).

As periodizações estão relacionadas, segundo Davidov (1988, p.40), com as atividades principais dos indivíduos, que foram abordadas nos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Tais atividades se caracterizam da seguinte maneira:

- A comunicação emocional direta;
- A atividade objetual-manipuladora;
- A atividade de jogo (brincadeira);
- A atividade de aprendizagem (estudo);
- A atividade socialmente útil;
- O estudo e formação profissional;

A comunicação emocional direta com os adultos é inerente no lactente a partir das primeiras semanas de vida até seu primeiro ano de vida, sendo essencial tal comunicação com os adultos. Compreende-se, com os escritos de Davidov (1988) que essa comunicação estabelece relações e a necessidade de comunicação com os membros mais experientes da cultura, segundo o autor, comungam psíquica com esses adultos, “[...] mostrando em relação a eles uma atitude emocional, movimentos de esticar os braços tentando agarrar um objeto baseando-se nas ações humanas em relação aos objetos e inúmeras ações perceptuais.” (Davydov, 1988, p. 40).

A atividade objetual-manipulatória, nas considerações de Davidov (1988), é característica das crianças entre um e três anos, ocorrendo, nesse momento uma percepção mais ampla com o mundo dos objetos. Facci (2004), enfatiza que o que antes era emocional, passa a dar lugar a uma colaboração prática. Nesse sentido entramos em consonância com Facci (2004, p. 68) ao compreender que a linguagem é um meio na qual a criança mantém contato com o adulto e enfatizando que a primeira função da linguagem está relacionada à comunicação, como forma de intercâmbio cultural, que refletem expressão e compreensão entre os homens. Segundo a autora, Facci (2004, p 68), “Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não

consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa.

Nesse sentido a pesquisadora emprega que a evolução da linguagem se apresenta por volta dos dois anos, “dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana”. (FACCI, 2004, p. 68) Nesse sentido:

Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos, para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos. (FACCI, 2004, p. 68).

A atividade do jogo ou brincadeira, segundo Davidov (1988), é bastante presente em crianças de três a seis anos de idade, “No processo da realização desta atividade, ela desenvolve a imaginação e a função simbólica, orientação relacionada à importância geral das relações e ações humanas e a habilidade em identificar os elementos de subordinação e controle nestas relações e ações.” (DAVIDOVI, 1988, p. 41).

Nas considerações de Facci (2004, p. 69) sobre esse momento, em que a aprendizagem principal é a brincadeira, temos que: “As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos.”, além disso, a autora aduz que “A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.”.

Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 365), frente os estudos de Elkonin afirmam que:

É por meio da brincadeira que a criança de três a seis anos, aproximadamente, toma consciência dos objetos e das ações que os adultos realizam com eles, as quais ela ainda não pode dominar – como cozinhar ou construir uma casa, por exemplo. Assim, comunicando-se e convivendo com os adultos, a criança reproduz relações sociais e de trabalho na brincadeira de papéis, resolvendo a contradição entre a necessidade de conhecer e usar os objetos do mundo – tal como os adultos fazem – e os limites que lhe são impostos para reproduzir tais ações. Nesse processo, modelando as relações da criança com o mundo social, a brincadeira de papéis sociais influencia seu desenvolvimento psíquico e a formação da sua personalidade.

Entre os seis e dez anos de idade, segundo Davidov (1988), a atividade principal se caracteriza como de estudo de modo que surgem a consciência teórica e o raciocínio, assim, “[...] as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e também as necessidades percebidas e motivos relacionados às tarefas escolares (aprendizagem) são desenvolvidas, em jovens em idade escolar, baseando-se na atividade.” (DAVIDOV, 1988, p. 41).

A atividade de estudo, é fundamental na criança escolar, ou seja, a criança que inicia no Ensino Fundamental, dispõe de distinções e transições de uma atividade para outra que passará a guiar o seu desenvolvimento. Clarindo e Mello (2019), ao disporem de observações sobre a atividade de estudo enfatizam que ela tem como fonte os conhecimentos científicos, conhecimento esse que dará rumo ao desenvolvimento da criança em idade escolar “[...] ao possibilitar a reprodução dos conhecimentos, habilidades e capacidades produzidas historicamente pela humanidade, alicerçando uma nova forma de pensamento: o pensamento teórico.”(CLARINDO; MELLO, 2019, p. 342).

Compreendemos os estudos realizados frente à atividade de estudo, que dedica atenção aos escolares e à intencionalidade de ir à essência e a formação do pensamento teórico. No âmbito da Educação Infantil temos que as atividades principais se diferenciam das atividades próprias do estudo, mas que podem possibilitar experiências diversas que favoreçam o estudo em outro momento. Importante ressaltar que tais relações não se caracterizam como uma preparação, mas sim ofertar o que é necessário a criança em acordo com as suas atividades principais que variam em relação ao motivo e necessidade de cada criança em que para chegar ao pensamento teórico, próprios da atividade de estudo a criança necessita de experimentações nas atividades principais anteriores. Em consonância com Clarindo e Mello (2019, p. 342) [...] a criança deverá ter vivido intensamente a infância pré-escolar formando funções psíquicas que servem de base para a atividade de estudo e o pensamento teórico”.

Ao ressaltar a necessidade das experiências musicais nas crianças pré-escolares temos que a música é parte da expressão por meio das diversas linguagens, é parte da experimentação e contato com o mundo cultural e imaginativo. Nas considerações de Clarindo e Mello (2019, p. 339), podemos perceber a necessidade das crianças em saber na curiosidade. E assim, por meio da curiosidade, as crianças criam meios para a necessidade, sua vontade de saber, de aprender, próprios da constituição da atividade de estudo. Projetando pensamentos em tais relações, retira-se a concepção de Educação Infantil como uma preparação mecânica para o Ensino Fundamental.

Nessas condições, parafraseando Clarindo e Mello (2019) destacamos que:

As crianças em idade pré-escolar não querem só brincar. Como afirma Vygotsky (2007), a brincadeira é atividade principal, mas não a atividade predominante na idade pré-escolar. As crianças também querem se expressar por meio de diferentes linguagens se essas forem apresentadas a elas: como o desenho, a modelagem, a construção, a música, a pintura, a fotografia. Considerando que o processo de humanização se dá na dialética da apropriação/objetivação, o incentivo às múltiplas linguagens por meio das quais as crianças expressam – objetivam – o que vão conhecendo do mundo que as rodeia é elemento essencial da humanização.

As relações com o outro, consigo e com as experiências que são apresentadas para a criança, são de extrema importância para as atividades próprias de cada momento. Nesse sentido, a escola precisa ser promotora das diversas experiências para a criança, de modo que haja sempre uma amplificação das relações com o meio cultural e social em que a criança vive, bem como o desenvolvimento qualitativo e as formas de expressão da criança que se voltam à formação *omnilateral*, por estabelecerem dialeticamente a relação entre as dimensões corporais, intelectuais e tecnológicas.

No próximo tópico, estabeleceremos relações com a subjetividade do homem, do ser criança e, considerações sobre a *omnilateralidade* no contexto educacional.

5.3 A criança como sujeito em suas relações

Nosso objetivo nesse tópico será discutir a educação, em especial a infantil, para enfatizar a criança como sujeito em suas relações, considerando, ao mesmo tempo, a trajetória de sua constituição histórica, abordada no tópico anterior, capaz de fornecer parâmetros de reflexão frente as possibilidades ao desenvolvimento enquanto buscarmos sujeitos que repensem a sociedade e avancem alterando o presente criativamente.

Ao enfatizar tais relações, dispomos de olhares apurados à cultura, às artes, à música, em seu caráter essencial à vida. Essencial à vida, pois, partirmos das considerações anteriores de que a criação é condição necessária da existência humana e que as intencionalidades postas à uma educação que objetive a reprodução de modo unilateral se diverge da educação que volta à criatividade e à humanização, considerando, assim, o papel ativo da criança pequena frente a criação e as potencialidades desenvolvimentais. Sejam nas relações de encontro com o outro e consigo, nas possibilidades da criança frente a cultura, constituintes de uma percepção de educação que foge das perspectivas da unilateralidade e das necessidades puramente naturais do ser humano.

Peixoto (2012), ao analisar as contribuições de Vigotski em relação ao ser ontogenético e filogenético, evidencia a formação do homem mediada pela cultura, mesmo que o conceba como ser biológico. Nas letras da pesquisadora para Vigotski:

[...] o desenvolvimento psicológico era um processo contínuo de ‘reprodução’ e apropriação das atividades e capacidades historicamente construídas em que o desenvolvimento cultural é fruto do desenvolvimento social da pessoa, como um processo de transformação das estruturas mentais que ocorre de fora para dentro, do social para o individual, sendo que a força motriz essencial deste processo são as relações entre os processos filogenético e ontogenético. (PEIXOTO, 2012, p. 52).

Em consonância com Rigon, Asbahr e Moretti (2016), compreender aquilo que caracteriza o ser humano é mais que uma inquietação teórica, vai além de compreender o processo de aprendizagem, as necessidades e motivações. Significa compreender a própria essência humana. Assim, compreender a constituição do ser humano, do ser criança, se apresenta necessário à análise não como um panorama, mas como pressupostos para compreender as ações humanas e o processo de humanização com objetivo na formação *omnilateral*, compreendendo a criança pequena com necessidades sociais e educacionais específicas e subjetivas.

A reflexão acerca do tema subjetividade relacionada à Educação Infantil requer amplas discussões e o entendimento de que somos seres sociais e individuais. E esta relação inclui as crianças pequenas na medida em que se dispõem das possibilidades e de todas as dimensões do ser nas relações dadas historicamente, juntamente com as contribuições de diversos autores frente a temática nas considerações sobre o ser humano em relação ao processo histórico, humanização, criança, infância, subjetividades sociais, subjetividades individuais, educação musical.

As formas de compreender o homem e a mulher implicam em seu processo de humanização e como esse processo se dá nas concepções acerca do ser homens e mulheres em uma sociedade pré-estabelecida, o que permite retomar a epistemologia materialista histórico-dialética e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Temos, a seguir, as considerações de alguns autores sobre a relação do humano. Rigon, Asbahr e Moretti (2016), por exemplo, identificam a referência epistemológica do materialismo Histórico-Dialético na corrente teórica Histórico-Cultural, enfatizando o envolvimento do ser humano tanto na dimensão filogenética quanto na ontogenética. “O humano é resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, como o social no sentido cultural.” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p.18).

Duarte (2013) nos envolve em sua análise, assim como os autores acima mencionados, ao modo humano de transformar a natureza, sendo que estas transformações constituem as características que definem ser humano. Ou seja, a constituição do homem nos leva a refletir sobre as possibilidades apresentadas nos diversos contextos sociais, principalmente os educacionais, de modo que todos nós, inclusive as crianças pequenas, integramos um ambiente organizado e constituído historicamente pelas gerações anteriores e, ao mesmo tempo em que fazemos parte de um todo em constante transformação, podemos transformá-lo, na medida em que projetamos nesse contexto ações capazes de afetar o ambiente atual.

Tal relação está interligada às discussões anteriores, pois, consiste em uma análise marxiana do ser humano, em que a formação do indivíduo interage com a formação do meio social de modo crítico. No aspecto educativo Duarte (2013) salienta que todo o processo de atividade educativa se integra em singularidades:

A atividade educativa dirige-se sempre a um ser humano singular, o aluno; ela é dirigida por outro ser humano singular, o professor, e se realiza sempre em condições materiais e não materiais singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica um conjunto de elementos produzidos pela história. Em outras palavras, a singularidade de toda atividade educativa é sempre uma singularidade histórica e social. (DUARTE, 2013, p.7).

Meio as considerações relativas à formação humana e às concepções acerca do ser humano no processo educativo, projetamos a necessidade de difundir as discussões sobre a formação *omnilateral*, já iniciadas nas seções anteriores, enfatizando, nesse momento, os entendimentos quanto à educação para, assim, refletir a perspectiva do Ensino Desenvolvimental.

Segundo Silva (2018, p. 15) foi nas instruções aos delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores no ano de 1866, que Marx desenvolveu os fundamentos da formação *omnilateral* para dispor de considerações frente o contexto educacional. Marx dispôs de três considerações sobre o entendimento de educação que consideraremos em nossas discussões, pois, segundo Silva (2018), são nessas instruções que estão contidos os fundamentos da formação *omnilateral* para o contexto educacional.

Por educação, entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (2004b, p. 68).

Não podemos considerar as relações estabelecidas por Marx isoladamente, tendo em vista que os propósitos ali estabelecidos, se encontram, segundo Silva (2018), na articulação dos três âmbitos da educação, sendo elas a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica, que representa: " [...] o esforço de propiciar uma formação integral, completa, *omnilateral* do ser humano." (SILVA, 2018, p. 15).

Nos estudos sobre cada âmbito da educação proposto por Marx, Silva (2018), nos faz avançar ao favorecer a compreensão de cada âmbito na atualidade. Desse modo, temos, em

consonância com o autor, que o proposto por Marx quanto educação intelectual, relaciona-se " [...] ao desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e cálculo e do domínio do acervo científico resultante da produção humana que se expressa nas diferentes disciplinas escolares voltadas à inteligência." (SILVA, 2018, p. 15).

Para o autor, a dimensão intelectual da educação se encontra muito difundida no contexto educacional brasileiro, isto é, a intelectualidade está posta em um patamar discrepante com maior valoração. O que nos remete as prioridades estabelecidas à intelectualidade unilateralmente que acabam por cair nas armadilhas da reprodução e memorização, em que a memorização de símbolos tidos da dimensão intelectual são mais importantes e se evidenciam unilateralmente, na medida em que deveriam estar em relação dialética com as outras dimensões educacionais.

A educação corporal, educação essa que integra fortemente as relações estabelecidas nesse estudo, se aproximam da educação física e da educação artística. Segundo Silva (2018), há uma baixa nos investimentos da educação corporal que mesmo frente a amplitude de possibilidades que essa dimensão remete, não tem, em geral, grandes destaques, deixando a cargo da dimensão intelectual. Nas letras do autor, " A educação corporal é a dimensão na qual menos se investiu." (SILVA, 2018, p.15). As relações estabelecidas nesse contexto valoram as potencialidades corporais que vão além do físico e mecânico e se deparam no envolvimento de toda a dimensão corpórea e as potencialidades do ser humano necessárias ao projetar o pleno desenvolvimento e as potencialidades do corpo e a individualidade de cada ser também em sua sensibilidade.

Urge investir no pleno desenvolvimento das potencialidades do corpo humano, fator imprescindível ao desenvolvimento da sensibilidade estética e ética. A educação e ampliação da percepção sensitiva de olhar, ouvir, tocar, degustar e cheirar vai muito além da associação da formação corporal à disciplina militar, que naquele contexto, visava também o preparo para a luta revolucionária e a defesa nacional. (SILVA, 2018, p.16).

Isso é, o destaque estabelecido para a formação corporal e disciplina militar próprias daquele contexto, é compreendida, também, em cada manifestação corpórea, nas sensibilidades existentes e no conjunto de possibilidades dos movimentos corporais ao se manifestar no mundo e nas experiências criativas. Projetando a perspectiva corpórea no contexto da Educação Infantil, sejam nas ações dos bebês e crianças pequenas como forma de expressão e comunicação, vemos que tais ações em muito se assemelham as experimentações dos bebês e crianças pequenas consigo e com o mundo ao redor.

Reiterando as considerações acima com as perspectivas e intencionalidades de um vislumbrar da música na Educação Infantil, temos as considerações de Pederiva (2017) ao afirmar que “Na infância até os 06 anos, a música é experiência com o mundo sonoro.”. E a experiência relaciona-se a todo e cada movimento corpóreo necessário.

A educação tecnológica difere do que comumente compreendemos como trabalho técnico profissionalizante que, segundo Silva (2018), vem se implantando nas escolas brasileiras. Projetar dimensões de uma educação tecnológica nos moldes compreendidos por Marx, não se basta em um tipo de formação mecânica e repetitiva. Assim Silva (2018) aduz que a educação tecnológica se encontra além da formação técnica, sendo ela capaz de possibilitar “[...] o conhecimento dos princípios e fundamentos das ciências e dos processos de produção [...]” (SILVA, 2018, p. 16).

Para o autor, é necessário compreender a essência e as especificidades do trabalho, que, em sua complexidade, deve ser compreendido por todos os homens independentemente de seu trabalho vir a ser prioritariamente manual ou intelectual. O primordial é que encontre e compreenda as relações de modo humanizado, os significados intrínsecos e a amplitude da educação tecnológica. Caso contrário, cai-se nas amarras do trabalho alienante e fragmentado.

Os três âmbitos relacionados à educação propostos por Marx, nos levam a projetar percepções sobre os caminhos de uma educação voltada à *omnilateralidade* com vistas a amplitude que é pensar as dimensões da educação pré-escolar. Há uma indissociabilidade entre as dimensões, que integram a formação intelectual, corporal e tecnológica. Silva (2018), em sua análise, estabelece aproximação com as grandes áreas educacionais, que são capazes de nos fazer compreender o enlace entre as dimensões propostas, apontando que por mais que em determinados momentos uma dimensão esteja em evidencia, há uma interação e diálogo com as outras dimensões.

Em síntese, as diferentes áreas do conhecimento contêm as dimensões intelectuais, corporais e tecnológicas da produção humana, seja ela material ou cultural, de modo a requer a articulação entre mente, corpo (emoção) e técnica. A atrofia em qualquer dessas dimensões compromete o pleno desenvolvimento do ser humano e o aliena ante às possibilidades que a vida lhe deve propiciar, sendo a educação escolar um componente fundamental para o alcance do referido desenvolvimento. (SILVA, 2018, p. 16-17).

Pensando nas relações estabelecidas por Marx e sobre a educação na perspectiva *omnilateral*, o que requer na educação é a mudança da vertente unilateral empregada no cotidiano escolar de modo multifacetado. As relações e mecanismos apresentados mostram, nos estudos de Lima; Vieira e Valiengo (2012) com base na pesquisa de Lima (2005 *apud* LIMA;

RIBEIRO; VALIENGO, 2012), que em uma sociedade multifacetada, as ideias de infância e criança pequena variam, de modo que varia também a concepção de educação das crianças pequenas. As autoras compreendem que:

Desses entendimentos do que seja a infância, provenientes do imaginário adulto e que subsidiam a forma como a educação dos pequenos é pensada, surgem concepções diferentes. Uma delas compreende a criança pequena como um recipiente vazio, pronto para ser preenchido de habilidades, capacidades e saberes pré-determinados. O desafio da educação é o de dotá-la de conhecimentos pré-estabelecidos, para que possa se adaptar ao ensino obrigatório e responder, mais tarde, às exigências e às demandas do mercado de trabalho. (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 70).

As autoras evidenciam outras concepções de infância presentes no contexto histórico, tais como a visão de criança pautada no amparo e na proteção, criança com capacidades inatas (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012), na qual podemos relacionar ao dom ou talento muitas vezes destinado às habilidades artísticas.

Outro ponto necessário à reflexão refere-se aos diversos momentos vividos pelas crianças pequenas que são necessários, não pensadas como uma superação para novas etapas mais importantes e sim, para como aduz Marcolino (2017, p. 164), pensar:

O processo de apropriar-se da cultura humana para tornar-se humano é longo e em cada momento da vida há uma forma de aprendizagem – uma forma de relação com o mundo e com as pessoas – que se destaca. As aprendizagens mais importantes de cada etapa são aquelas capazes de promover os processos psicológicos que se apresentam em forma de desenvolvimento potencial, ou seja, que não atingiram ainda *tudo que podem ser*.

A *omnilateralidade* desde a Educação Infantil, se constitui ao favorecer possibilidades ao desenvolvimento, independentemente de sua classe social envolvendo o pensar por si, o agir, o conhecer o mundo ao seu redor, bem como as suas diversas relações com esse mundo, as necessidades e os quereres em um ambiente criativo e transformador, que inclui, em nossas perspectivas, a música e as suas dimensões amplas.

A promoção e reflexão de um ambiente criativo e transformador é parte da compreensão de que as formas de vida dependem diretamente das relações e experiências adquiridas no decorrer evolutivo. “Portanto, a transferência da experiência das espécies de geração em geração é um pré-requisito para a própria existência e desenvolvimento de qualquer espécie, inclusive o homem”. (REPKIN; REPKINA, 2019, p.2).

A relação da cultura e do meio social ao desenvolvimento humano, como podemos destacar em Vigotski (2010, p. 695), se faz necessária, pois para esse autor “[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da

personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento.”.

Clarindo e Miller (2016) ao estudarem a capacidade humana, as influências e particularidades da atividade em Leontiev, afirmam que:

O processo de cristalização das atividades humanas nos bens produzidos pela humanidade possibilita às novas gerações apropriarem-se da cultura das gerações anteriores, ou seja, é no produto do trabalho, em um processo ativo, que as novas gerações se apoiam para reproduzir, apropriar e criar novos bens culturais. Além de, dialeticamente, ter novas habilidades, capacidades e aptidões para lidar com a realidade. Pela aprendizagem e apropriação do mundo dos bens culturais, o homem se torna humano, pois o que a natureza lhe oferece é limitado e insuficiente para viver em sociedade. (CLARINDO; MILLER, 2016, p. 263).

Em consonância com Clarindo e Miller (2016) vemos que todas as produções humanas possibilitam novas apropriações. Nesse sentido, as novas gerações tendem a avançar em relação às gerações anteriores e não apenas reproduzir o que as gerações passadas alcançaram, evidenciando ao ensino a função de buscar sujeitos criativos e transformadores frente a sociedade, o que nos leva a projetar perspectivas de uma educação voltada à aprendizagem desenvolvimental, dando margens à teoria.

Vimos, na terceira seção, a amplitude de pensar a atividade criadora e a imaginação na infância, caráter necessário para que possamos refletir sujeitos pautados na formação *omnilateral* e que pensem, repensem e atuem positivamente para a mudança da sociedade sendo sujeitos mais críticos e autônomos.

Vigotski (2008), em sua obra intitulada *pensamento e linguagem*, dispõe de amplas compreensões no campo da psicologia, na busca de estudar os mais complexos problemas e que acaba, segundo o próprio autor, influenciando outros campos teóricos como o da linguística e da psicologia da educação.

Neste estudo, Vigotski (2008, p. 130, grifos nossos) dispõe de uma importante frase: “[...] o único tipo positivo de *aprendizado* é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia”. Vemos, portanto, a relevância de projetar atividades que propiciem a aprendizagem e assim o desenvolvimento.

A amplitude do trabalho de Vigotski e a sua forte relação em sentido e significado, faz com que as tradições existentes passem por mudanças de significas. Há discussões acerca do sentido da tradução destinada ao conceito de *obuchenie*, que segundo Teixeira e Barca (2017, p.36), as intencionalidades do autor era unir dialeticamente três elementos do processo educativo: “[...] marcar a interdependência entre os sujeitos que deles participam (professor e

criança), enfatizar o papel do professor como organizador do meio social educativo e destacar o papel da intencionalidade.”

Nesse sentido, as contribuições frente o estudo de diversos pesquisadores e análises de conceito, temos, em consonância com Teixeira e Barca (2017, p. 36) que:

Diante dessas questões e após estudos e análises desse conceito dentro do sistema conceitual de Vigotski como um todo, temos optado por usar a própria palavra “*obuchenie*” e considerado que dentre as traduções para o português do Brasil, a que mais se aproxima da ideia de Vigotski é a expressão “situações de ensino-aprendizagem” e não “aprendizagem”, “instrução” ou “situação de ensino”, pois em todas elas o conceito perde o seu caráter dialético, deixando sempre um dos elementos do processo educativo de fora do conceito. Para Vigotski não é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, mas a *obuchenie*, a relação que se estabelece entre a criança, o professor ou professora e a realidade social. É a *obuchenie* que impulsiona o desenvolvimento social da personalidade.

É interessante ressaltar que Vigotski (2008) faz relações fundamentais ao aprendizado e desenvolvimento ao relacioná-lo à imitação, pois, na perspectiva do autor, imitação têm papel importante que vai à contramão de uma atividade mecânica, pois parte do que já se sabe e as possibilidades frente o novo. Nas letras do autor: “Para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo.” (VIGOTSKI, 2008, p.129). Algo novo que seja provido de significado.

Para distanciar tais considerações das ações mecânicas, Vigotski (2008, p.129) faz exemplificações, em consonância com as descobertas de Hoehler, relativas ao chimpanzé.

É verdade que o adestramento persistente pode induzi-lo a executar ações muito mais complicadas, mas estas são realizadas mecanicamente e têm todas as características de hábitos desprovidos de significado, ao invés de soluções intuitivas o mais inteligente dos animais é incapaz de se desenvolver intelectualmente por meio da imitação. Pode ser treinado a executar atos específicos, mas novos hábitos não resultam em novas habilidades gerais. Nesse sentido, é possível afirmar que os animais não podem ser ensinados.

Após as relações estabelecidas sobre a imitação mecânica, o autor aponta perspectivas para o desenvolvimento da criança e as especificidades dos humanos, que superam as necessidades mecânicas e biológicas. Caracteriza-se também a visão de desenvolvimento humano, distinguindo-os do chimpanzé.

No desenvolvimento da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. (VIGOTSKI, 2008).

O conceito de atividade criadora é muito relevante para este trabalho, principalmente ao pensar a relação com o novo e com a imaginação. Teixeira e Barca (2016), dispuseram de reflexões sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil enfatizando alguns conceitos, em especial do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, as suas diferenças e os objetivos da Educação Infantil.

Para as autoras é essencial, nas escolas de Educação Infantil, promover o desenvolvimento social da personalidade orientando o pensar e o agir. As autoras compreendem que “Para Vigotski, o objetivo de estudo da Teoria Histórico-Cultural é o desenvolvimento social da personalidade. Sendo assim, o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30).

Para esse sentido, dentre a possibilidades que pode ser oferecida para as crianças na escola da Infância, as pesquisadoras destacam o acesso das crianças ao conhecimento historicamente acumulado, bem como, a organização de vivências que favoreçam a compreensão do mundo e a crítica das relações sociais; possibilitar o envolvimento das crianças nas organizações do espaço, participação e expressão de sua opinião. Consentimos com as autoras ao dizerem que:

[...] as crianças como sujeito ativo ao conjunto da cultura humana – uma Educação Infantil pública que rompa com o senso comum, com os preconceitos contra as crianças – especialmente as da classe trabalhadora – e que contribua para que as crianças aprendam a pensar, a falar, a ouvir, a criticar, a argumentar, para que possam constituir-se, desde crianças, como sujeitos capazes de posicionar-se de modo crítico e sensível. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 31)

O ser sujeito, partícipe das relações frente ao aparato cultural, como pudemos ver na seção anterior, toma caminhos distintos em relação com o que veio se estabelecendo na educação pré-escolar no Brasil. Destacam-se, portanto, a subjetividade e os rumos da sociedade que, segundo Costa e Mello (2017, p. 14), as novas gerações se humanizam e “[...] reproduzem para si as qualidades humanas criadas ao longo da história – por meio de sua atividade na convivência social em que vai aprendendo a usar a cultura – tudo o que os seres humanos criaram e continuam a criar ao longo da história”.

Os modos de organizações sociais variam no contexto histórico e as instituições escolares, principalmente, neste estudo, voltadas à educação nos primeiros anos de vida, são fundamentais nos processos de socialização da criança. Trata-se de um ambiente organizado diferentemente de outras organizações existentes nos convívios sociais, o que nos leva a considerar o ambiente escolar promotor do desenvolvimento das crianças pequenas, e elas sujeitos das atividades.

A relação social na Educação Infantil permite voltar os olhares à criança capaz, não por ter completado uma determinada idade, o conceito cronológico de idade, que Vigotski supera (TEIXEIRA; BARCA, 2017). Mas trazendo a tônica de que “[...] não é a idade da criança que define suas possibilidades, mas o conjunto do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado.” (VIGOTSKI, 2006a, In: TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.34).

Compreender o ser criança no processo de desenvolvimento humano, e nesse sentido, a teoria Histórico-Cultural, nos direciona a ver a criança como um ser capaz, capaz de aprender e estabelecer relações:

[...] a teoria histórico-cultural demonstra justamente que o desenvolvimento humano não é natural, mas resulta das experiências vividas, das aprendizagens: são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas. Portanto, as crianças são capazes de aprender – isto é de estabelecer relações com o mundo de pessoas e objetos – desde que nascem e, por isso, se desenvolvem. (COSTA; MELLO, 2017, p.15).

Temos as considerações quanto a humanização e subjetividade das crianças e, em contrapartida, os avanços e retrocessos da constituição das escolas de Educação Infantil juntamente com o entendimento do ser criança no contexto educacional que, por mais que sejam destinados documentos e legislações frente aos direitos das crianças pensada na atualidade e que tem o entendimento da criança como um sujeito de direito com necessidades sociais e educacionais específicas, ainda demonstram distanciamento entre os escritos e a realidade escolar consolidada.

Ao buscarmos, pela educação, sujeitos que repensem a sociedade e avancem, “erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p.14), é necessário que tais sujeitos estejam imersos na cultura produzida historicamente em toda a sua diversidade cultural conhecendo e atuando criativamente, o que está em divergência à uma atividade alienada, ou que simplesmente reproduz, pois o sócio histórico, a atividade consciente possibilita a emancipação. Desse modo, as atividades na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental se diferem do contexto reprodutivista e passa a ser pensada e compreendida conscientemente frente as necessidades e motivos do educando que se inter-relacionam com as necessidades biológicas e sócios culturais.

Para desenvolver sujeitos criativos, torna-se necessário, portanto, considerar a categoria subjetividade com extrema relevância no ambiente educacional, sendo pensada desde a Educação Infantil nas relações entre sujeito, subjetividade e sociedade, de modo que a:

[...] definição de um homem constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer

da história, fazem da categoria sujeito uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais como dos individuais. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 235).

Os pensamentos e contribuições de Fernando Luís González Rey (1949-2019)³⁸³⁹, são essenciais na perspectiva da subjetividade. O pesquisador parte das considerações de diversos autores como Vigotski, Rubinstein e outros para formular as suas análises. Em um de seus artigos, intitulado *Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint*, o autor destaca a relevância de avançar nos estudos de Vigotski e Rubinstein e considera que na linha dos autores, foi possível dialogar, no referido artigo, avanços frente uma nova definição ontológica de subjetividade. Nas letras do autor:

This paper advances further a new ontological definition of subjectivity not as an intrapsychic individual structure but as a living system of subjective configurations that are simultaneously organized in social instances and in the individuals who share these social moments. What defines the pertinence of the topic of subjectivity within a cultural-historical theoretical framework is not its intrapsychic character but its ontological qualitative nature as a symbolical emotional system that is able to embody all human systems and actions, whether social or individual. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 18).⁴⁰

Na perspectiva apontada pelo autor, vemos a retomada e cuidado com as relações sociais e individuais e a sua dinâmica. Silva (2018) aponta em seus estudos, as contribuições de Vigotski e Rubinstein nos processos de constituição da subjetividade humana. Silva (2018, p. 34) aduz que, “[...] Vigotski e Rubinstein, por seus estudos na área da psicologia, foram os estudiosos que mais contribuíram na construção de uma psicologia fundamentada no marxismo e que introduziram as bases de uma teoria da subjetividade, sem, contudo, desenvolvê-la.”.

Vemos, portanto, a preocupação de González Rey (2014) frente as considerações da subjetividade e a motivação explicitadas no artigo, enfatizando o caráter interno com o externo ao afirmar que: “[...] the “inner world” is configured in the singular interplay of subjective senses and subjective configurations, which represent the motivational core of any individual

³⁸ O autor dispõe de um site onde divulga todo o seu trabalho, congressos realizados, bibliografias, dentre outros, com o objetivo de aproximar pesquisadores de diferentes áreas a temática proposta. Disponível em: < <https://www.fernandogonzalezrey.com/>>

³⁹ A pesquisa de Arantes (2018), dispõe de reflexões acerca do pensamento crítico de González Rey no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, indicamo-la para aprofundamento no tema.

⁴⁰ Tradução nossa: “Este artigo avança em uma nova definição ontológica de subjetividade, não como uma estrutura individual intrapsíquica, mas como um sistema vivo de configurações subjetivas que são simultaneamente organizadas em instâncias sociais e nos indivíduos que compartilham esses momentos sociais. O que define a pertinência do tema da subjetividade dentro de um referencial teórico histórico-cultural não é seu caráter intrapsíquico, mas sua natureza qualitativa ontológica como um sistema emocional simbólico capaz de incorporar todos os sistemas e ações humanos, sejam sociais ou individuais.” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 18).

psychological function and social action.”(GONZÁLEZ REY, 2014, p. 18)⁴¹. O que nos leva perceber, em seus escritos, o prezo pelo caráter dialético.

É importante ressaltar, em consonância com Silva (2018), que tanto Vigotski quanto Rubinstein, não explicitam o termo subjetividade em seus estudos. Nas letras do autor:

O termo subjetividade não aparece explicitamente nos estudos de Vigotski e Rubinstein, contudo, esses autores, conhecedores da dialética e de diferentes escolas psicológicas constituídas ao longo da história, foram os que mais contribuíram com os avanços iniciais nesta área temática. O resgate do princípio da dialética no contexto do materialismo histórico foi um diferencial nesses autores. (SILVA, 2018, p. 33).

Segundo Silva (2018), o enfoque dialético cria possibilidades de avanço na problematização das dicotomias clássicas entre o cognitivo e afetivo e o social e individual, capazes de estabelecer caminhos para a superação da ideia de uma natureza inerente ao indivíduo próprios das psicologias anteriores.

O enfoque dialético, não permite uma determinação do interno, ou biológico, bem como não permite apenas determinações externas. Por esse motivo, vemos a consolidação de leis como a Constituição Federal (BRASIL, 1998) e Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como marcos históricos que influenciaram e influenciam na concepção de infância e criança, bem como as suas necessidades e anseios no campo educacional e abre caminhos aos questionamentos sobre as intencionalidades que envolvem essa modalidade de ensino no Brasil, principalmente frente a subjetividade da criança e as posições de um sujeito criativo.

Frente a perspectiva do desenvolvimento social na psicologia que visa o desenvolvimento amplo da criança, podemos ver em Teixeira e Barca (2017) uma preocupação com as compreensões dos esforços dos professores e professoras frente a concretização do desenvolvimento social da criança que nos aproxima à uma formação pautada na *omnilateralidade*:

O processo de desenvolvimento social da criança, cujo resultado é a formação de sua personalidade é um processo complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos, nós professores e professoras nos esforçamos para perceber a personalidade da criança em seu processo de desenvolvimento, não como algo dado e pronto, mas como algo que se forma e se desenvolve a partir das vivências das crianças que temos como responsabilidade organizar na escola as condições para sua concretização.(TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.32).

⁴¹ Tradução nossa: “O "mundo interior" se configura na interação singular dos sentidos e nas formações subjetivas, que representam o núcleo motivacional de qualquer função psicológica individual e ação social.” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.18)

Bujes (2002) destaca alguns propósitos na promoção das instituições escolares no Brasil, que nos remete à um distanciamento do estabelecido e as considerações e compreensões de uma educação pautada na *omnilateralidade*. Para o autor, era evidente que havia, em decorrência da sociedade de classes, um “destino social das crianças” em que as escolas voltadas às crianças surgiam por um conjunto de ideias sobre o que constituía a natureza infantil.

[...] de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em *sujeitos úteis*, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (Bujes, 2001, p.15, grifos nossos)

Percebe-se que *sujeitos úteis* se distanciam das percepções de sujeito que aqui estabelecemos ao discutirmos a *omnilateralidade* no contexto das escolas de Educação Infantil que volte às relações criativas do ser humano e explorem o ambiente ao seu redor. Bem como à consideração de Vigotski (2009) sobre as necessidades da imaginação e criação na infância.

Andrade (2010) e Kramer (1988) também discutem o caráter ideológico percebido nos projetos voltados à educação e que tinha uma visão de criança distante das relações estabelecidas em um ser social e individual e esta relação com a subjetividade. Andrade (2010) afirma que o início das instituições foi capaz de revelar um caráter ideológico educacional pautado na submissão, sem projetar intencionalidades à criança especificadamente, mas sim com libertação da mãe para o trabalho.

Ter um propósito educacional de caráter ideológico, ao projetarmos intencionalidades na educação *omnilateral*, deixa em segundo plano a articulação das dimensões propostas. Tratar a escola de Educação Infantil, sem compreender as necessidades e subjetividades, vê-la apenas como um ambiente para deixar as crianças para serem cuidadas, evidencia de modo reducionista uma dimensão corporal, cuidado com o corpo. Insuficiente, quando projetamos a conciliação da educação intelectual, corpórea e tecnológica havendo um diálogo e fundamentos às outras dimensões e evidenciamos nas relações corporais o âmbito da estética e da ética, da sensibilidade.

Estes estudos nos permite compreender a viabilidade do contexto histórico para os dias atuais e, não nos permite tratar criança e infância de modo abstrato, como se ao abordá-las não estivéssemos relacionando, também, as diversas realidades sociais existentes em uma sociedade

dividida em classes que buscou, pelas instituições escolares, suprir e distinguir de maneira compensatória (KUHLMANN JR., 2010) (KRAMER, 2011).

Sonia Kramer (2011) desenvolve sua pesquisa buscando trazer à tona disfarces e amarras existentes na política do pré-escolar no Brasil. Ao analisar a imagem de infância na pedagogia, Kramer (2011) nos alerta às representações de infância a partir das noções pedagógicas na trajetória histórica. Reporto aqui, o que a autora considera ser o primeiro nível de relação da criança com a sociedade, onde o adulto tem uma percepção de criança como um ser “fraco e incompleto” e esta concepção atribui um caráter de natureza infantil. “A dependência social da criança é transformada em dependência natural, sendo justificada pelo adulto de forma absoluta.” (KRAMER, 2011, p.21).

O segundo nível estudado pela autora, demonstra, na perspectiva histórica, a consideração de criança “Que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões.” (KRAMER, 2011, p.21).

Os dois níveis apresentados refletem uma realidade que vem sendo superada, principalmente quando projetamos uma educação voltada ao desenvolvimento qualitativo das crianças e que dê bases à subjetividade, o que significa consolidar momentos históricos e perceber as suas influências e superações nas concepções que temos atualmente na educação. González Rey (2005) contribui a essa reflexão ao compreender o sujeito na perspectiva de uma *teoria histórico-cultural da subjetividade* ao afirmar que:

O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.235)

Atualmente, temos que as crianças têm direitos específicos de aprendizagem e desenvolvimento e participam do processo de sua subjetivação. Embora tenhamos ressalvas em relação às controvérsias de objetivações que oscilam entre favorecer uma educação básica da melhor qualidade e a uma possível estratégia de controle que tem como prejuízo justamente a subjetividade das crianças, professores e academia (SILVA, 2018), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) traz, dentre outros, considerações nas relações para a constituição de si em consonância com ao outros, o meio social e natural, ponto pertinente as nossas considerações:

Na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas

quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

As relações com os documentos oficiais e os estudos históricos, brevemente apresentados, nos demonstra a amplitude do estudo, o problema de entendimento entre individual e social, bem com a criança como sujeito na Educação Infantil de modo que as intencionalidades existentes nessa relação não são nítidas, mas envolvem pontos específicos. 1º Estamos falando de uma parcela da população dependente socialmente, emocionalmente e financeiramente; 2º Essa dependência é e foi capaz de gerar uma negação da individualidade da criança pequena; 3º O espaço escola, em muitos casos não considera dialeticamente a relação subjetividade individual e social da criança pequena, no qual acaba caindo nas amarras da reprodução de conteúdo.

As problemáticas apresentadas necessitam amplas discussões e reflexões abrangentes, mas, é essencial colocar em evidência aspectos da teoria da subjetividade de Fernando González Rey, que apresenta considerações que predominam e dão bases ao estudo, de modo que busca caminhos na compreensão da subjetividade que compreende este conceito a partir da cultura, das diferentes realidades e história das produções subjetivas do indivíduo. Tal compreensão nos possibilita pensar a criança pequena, bem como os professores, em suas singularidades no sentido social e individual.

Há que se compreender que a formação se constitui por aspectos subjetivos, em uma realidade ampla e desenvolvida historicamente. Os fenômenos sociais e individuais, pela teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005), se encontram na relação entre os processos psíquicos dos indivíduos e os processos dos espaços sociais.

5.4 Educação Infantil: possibilidades da música ao pleno desenvolvimento humano

Fazemos relações com o outro e com o meio que nos cerca a todo o momento, seja nas relações mais básicas quanto nas relações mais complexas. A interação com o outro, consigo mesmo, com o meio social e cultural se dão de modo essencial ao que buscamos compreender como educação. A musicalidade, portanto, pode ser uma aproximação com a cultura humana, ao seu desenvolvimento por meio da arte, sem desconsiderar as experimentações com o mundo sonoro em que a criança está inserida desde o seu nascimento.

Podemos afirmar que o contato da criança com a música é intenso porque ele começa antes mesmo de nascer. Pesquisas sobre a audição do feto demonstram que no último trimestre da gestação, o feto não apenas ouve os sons do seu

entorno, mas é capaz de registrá-los. (LECANUET, 1995 apud ROMANELLI, 2014, p.62).

Buscamos pensar as artes na Educação Infantil enfatizando a criação de condições de acesso e de produção das crianças em relação ao belo, ao novo, à imaginação, à criatividade, aos conhecimentos e linguagens que não são facilmente observáveis e que a arte tem papel fundamental desenvolver.

Refletir sobre uma educação voltada à humanização e emancipação do ser humano abrange compreender as artes, nesse estudo em especial a música, como possível criadora de necessidades capaz de abrir caminhos ao desenvolvimento para que promova uma ‘transformação criativa’.

Como se sabe, o desenvolvimento estético das crianças se inicia antes mesmo de entrarem na escola formal. O desenho, o canto e a música não são elementos novos para as crianças das séries iniciais. Crianças com idade inferior a dois anos, por exemplo, com frequência se engajam na atividade representativa e, até os dez anos de idade (e frequentemente além dos dez anos), é um constante fascínio para quase todas as crianças. (DAVYDOV, 1988, p.122)

As artes são capazes de criar condições ao desenvolvimento ao serem apresentadas criativamente e imaginativamente, considerando a gama de sentimentos e emoções que uma obra de arte, música, desenho, teatro e poesia podem proporcionar. O intuito de refletir sobre uma educação pautada no desenvolvimento das artes e, nesse caso, a musicalidade na criança, não significa buscar ou induzir que a criança seja um profissional da música. Mas sim, como aduz Pederiva (2017), para que essas relações façam parte de suas vidas, com o objetivo de criar, experimentar, interpretar e sentir o mundo.

Nos escritos de Davydov (1988) podemos encontrar considerações a respeito das contribuições da música nas relações humanas, considerando todo o papel histórico da arte e as potencialidades que elas podem proporcionar em relação à imaginação ou fantasia.

A capacidade de imaginação, por um lado, é universal em relação a qualquer tipo de atividade humana e, por outro lado, ela se desenvolve mais completamente e com êxito no processo da atividade criativa no campo da arte. Esta capacidade refere-se tanto ao papel histórico da arte no aperfeiçoamento da fantasia humana como ao ensino nas escolas, onde as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento da imaginação das crianças são potencialmente mais significativas durante o ensino das disciplinas artísticas (literatura, música e artes plásticas) do que em outras disciplinas do currículo escolar. (DAVYDOV, 1988, p. 120-121).

Nesse sentido, tem-se que as relações que as artes podem proporcionar são amplas e fazem parte da cultura historicamente acumulada. A educação relacionada à musicalidade, para Pederiva (2017) se torna significativa por propiciar vivências, da “consciência do mundo e de

si nesse mundo.” (PEDERIVA, 2017, p. 168). Relações que não são facilmente observáveis e que se apresentam de maneira subjetiva. Lemos em Davydov (1988) que as artes têm propostas específicas que diferem de outras disciplinas do sistema escolar e tem como objetivo o desenvolvimento da consciência estética. “Na doutrina marxista-leninista, a consciência estética está relacionada à esfera da apropriação subjetiva da realidade, conforme as leis e as formas da beleza.” (DAVYDOV, 1988, p.120).

Desenvolver a atividade criadora e dar possibilidades às atividades artísticas, muito se relacionam às apropriações da cultura, do meio social em relação a si. As atividades que envolvem as artes, a música, muito se relacionam as possibilidades de formação integral, como aduz Pederiva (2017, p.168): “[...] o estar no mundo reconhecendo-o podendo expressar-se por meio dele, de criar e de comunicar-se, constitui um processo educativo autêntico, emancipador, de possibilidade integral do desenvolvimento”.

Vejamos a escola como um dos primeiros passos mais intensos ao convívio social da criança frente a uma organização distinta da organização familiar, constituído como um mundo de descobertas diárias. Na teoria Histórico-Cultural não é possível dissociar desenvolvimento de fatores sociais, históricos e culturais, pois são eles capazes de trazer significado a toda e qualquer atividade realizada.

Nas considerações de Pasqualini (2009) sobre essa corrente, temos como característica relevante, a defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente. Marca que vem conduzindo o nosso caminhar frente ao estudo proposto.

Tratar a Educação Infantil requer especificidades e compreensão sobre os períodos que marcam o caminhar das crianças pequenas, pois, as objetivações se distinguem em cada período. Assim, estamos em consonância com Clarindo e Miller (2016, p. 264), ao considerar que a periodização⁴² implica na compreensão de que “[...] cada etapa do desenvolvimento psíquico humano tem uma atividade que dirige a relação do sujeito com o mundo.” Portanto, vale ressaltar que no primeiro ano de vida, “a atividade diretora do desenvolvimento da criança é a comunicação emocional direta, decorrente da relação comunicativa e afetiva das crianças com os adultos que dela cuidam (CLARINDO; MILLER, 2016, p. 264).

No período da primeira infância, encontra-se a atividade objetual manipulatória, etapa em que a criança, segundo Clarindo e Miller (2016), passa a se apropriar dos procedimentos

⁴² Para maior compreensão da periodização que aqui trazemos, indicamos a leitura do subtítulo intitulado ‘Os períodos básicos no desenvolvimento mental da criança’ presente no segundo capítulo em Davydov (1988).

socialmente elaborados, das ações com os objetos, cujo em processo ela compara suas ações com as dos adultos.

A criança em idade pré-escolar tem como atividade principal os jogos de papéis sociais, que de acordo com Clarindo e Miller (2016, p. 264) “É na atividade do jogo que ela se apropria das relações mais gerais da sociedade humana. A partir da reprodução dos papéis sociais, a criança assimila o mundo dos adultos e modela as relações da vida humana”.

Consideramos, sobre o que se consta como reprodução dos papéis sociais, os diálogos estabelecidos na terceira seção, ao considerar o caráter imaginativo e a criação que, mesmo que considere uma reprodução, reiteramos as considerações de Vigotski (2009), que supõe que existe nessas relações a reprodução do que as crianças viram e viveram, o que não significa ter havido a falta da verdadeira e autêntica criação frente as relações.

Não podemos, portanto, desconsiderar que as crianças pequenas, assim que chegam ao mundo, já estão em contato com os objetos, com os adultos, com o meio em que vivem e, assim, apresentam a necessidade de experimentação do ambiente ao seu redor, que já se encontra organizado.

Torna-se fundamental reconhecer que, quando a criança chega ao ambiente escolar, ela já estabeleceu contato com o mundo ao seu redor e experiências no âmbito familiar juntamente às relações sociais. As relações estabelecidas espontaneamente não são suficientes para as crianças, é fundamental que a criança busque novas formas de conduta, as diferentes experimentações, que valorizem as atividades principais e que sejam intencionalmente organizadas.

A educação, portanto, não deve ser vista como uma “agregadora de inteligências”, mas sim e, fundamentalmente, como algo que pode (a depender da forma como é organizada) influir no tipo geral e nos ritmos do desenvolvimento psíquico das crianças nos distintos períodos do ensino. Assim, educar a criança da educação infantil, longe de significar antecipação das tarefas e funções específicas da escola de ensino fundamental, significa desenvolver ações que, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento do psiquismo, formam nas crianças a necessidade do conhecimento, o desejo ou a predisposição para tal. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2016, p. 13513).

O bebê inicia a fala com a interação cultural, ou seja, com os adultos e na vida cotidiana. Contudo, a fala não é algo natural dos bebês e das crianças pequenas, mas sim uma construção histórico-cultural que surge nas relações com o outro. Como explicitam Bissoli e Nogueira (2017, p. 97):

Podemos dizer que a criança apropria-se das palavras e passa a dar a elas sentidos próprios, com base nas experiências pelas quais vai passando. É dessa maneira que as palavras, expressões e discursos vão, pouco a pouco,

penetrando o pensamento dos pequenos e formando a sua consciência, ou as suas formas próprias de ver, sentir e de se relacionar com o mundo, com as pessoas e consigo mesmos.

Consentimos com os autores quanto a fala, para destacarmos a relação com o já criado historicamente e, a relevância do incentivo e da criação de necessidades, tanto no contexto escolar, quanto no contexto familiar, de modo a desconsiderar a insistência da escola, da família e/ou da sociedade em defender que a fala é um processo natural da criança, deixando de incentivá-la ou prezando apenas pela reprodução. Pois, no âmbito escolar, considerar o falar como um processo natural, desconsiderando seu caráter Histórico-Cultural, faz com que o educador deixe de tomar iniciativas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento.

Podemos relacionar tais considerações à música, enfatizando a necessidade de propiciar experiências musicais, com o ambiente sonoro a fim de favorecer o desenvolvimento amplo dos bebês e crianças pequenas que favorecem não apenas um aspecto isolado, mas um conjunto de fatores e percepções, tais como, imaginação, criação, expressão, comunicação, dentre outros. Segundo Pederiva (2017, p.166):

Educar musicalmente é abrir “portas e janelas” para que as crianças possam vivenciar as possibilidades sonoras de seu próprio corpo, dos sons naturais, de cada material da natureza, dos sons culturais dos mais diversos contextos, dos mais variados estilos, povos, instrumentos, e das propriedades sonoras de tudo o que existe a sua volta, por meio de experiências educativas.

É essencial na Escola de Educação Infantil, já na mais tenra idade, fomentar o ensino de possibilidades, da fala, da comunicação, da expressão, da musicalidade, da criação, para que, em condições favoráveis, as crianças pequenas possam se tornar sujeitos desenvolvidos *omnilateralmente*, partícipes das relações. A escuta da criança pequena, desde a mais tenra idade pode propiciar a melhora para o máximo desenvolvimento desse ser.

Para que isso aconteça, as atividades têm de ser organizadas objetivando a escuta sensível aos bebês e crianças pequenas, o seu relacionamento com os adultos e demais crianças considerando as interações culturais objetivando a ampliação das relações e um desenvolvimento mais acertado, de caráter qualitativo.

Para o pleno desenvolvimento, fatores que ampliam as possibilidades dos bebês e crianças são essenciais. As artes, dentre elas a música, possuem vários haveres para se trabalhar no contexto da sala de aula e, com eles, diversos estudos sobre a temática em meios variados de divulgação, é o caso da revista da Associação Brasileira de Educação Musical. O que torna relevante, meio a tantas práticas possíveis, é não perder a essência da formação humana, da experiência, imaginação e criação desde a Educação Infantil.

A amplitude e variedade das relações musicais possíveis no ambiente escolar são vastas e implicam, também, nas diversas teorias desenvolvidas, as ações professorais frente a concepção de criança e, as necessidades da música, das artes, estarem presentes na Educação das crianças pequenas se encontram para além de situações mecânicas, da reprodução e implicam, também, na concepção de uma essência filosófica em relação ao ser humano integral e as objetividades do fazer pedagógico.

É projetando essas relações que destacamos contribuições da etnomusicologia, ou seja, o estudo da música em seu contexto cultural, que incorpora os sons produzidos por determinada cultura, por exemplo, de algumas tribos africanas que combinam coletivamente os sons produzidos por pilões de triturar grãos e se torna uma música que acompanha seu trabalho, pois essas batidas vão para além da função prática, englobando a estética. De forma semelhante, os bebês batucam uma colher com o objetivo de explorar o som que produz e sobressai o âmbito do prático, indo para o estético. Contudo, para muitos, as crianças apenas produzem muito barulho (ROMANELLI, 2014, p. 62).

O convívio com bebês e o propiciar relações de comunicação ou brincadeiras sonoras possibilitando a participação na ação, pode levar a relações prazerosas e necessárias ao desenvolvimento. Por exemplo, ao produzir um som qualquer, um simples ecoar das palmas, um barulho provocado com a boca, grunhidos, entre outros, podem despertar o interesse e participação dos bebês na tentativa de uma nova ação que pode ter significados distintos e variados. Romanelli (2014, p.63) aduz que:

Logo depois de vir ao mundo, a criança produz sons com diversos propósitos. Um deles é expressar suas necessidades, como fome, desconforto e satisfação, alternando o choro com a emissão de sons vocais que geralmente interpretamos como risadas. Entretanto, a outra forma de produzir sons, e que acontece com muito mais frequência do que a primeira, é a pura brincadeira sonora. Isso ocorre quando a criança explora o trato vocal produzindo uma infinidade de sons, explorando sons da garganta, diferentes posições e movimentos da língua, movimentos labiais e por fim a interferência das mãos sobre a boca e os lábios.

Segundo François Delalande (1982, *apud* BRITO, 2003, p. 37), essas brincadeiras sonoras fazem parte de um jogo musical que objetiva explorar o som para produzir efeitos estéticos, arte. Jeandot (1997) se refere à música como uma receptividade corporal presente em nós desde que nascemos, pelo contato com o universo sonoro produzido tanto pelos seres vivos quanto pelos objetos.

Além das experiências que as crianças têm em produzir suas próprias sonoridades, a cultura que ela está inserida também fornece diversas músicas que são ensinadas no âmbito familiar, que fazem parte das relações com o meio cultural que a criança pequena está inserida,

mas que não podem se limitar a esse contexto. Sendo, em muito, um papel fundamental da escola frente as possibilidades diversas apresentadas e possibilitadas à criança pequena.

Assim, as formas de expressão musical emitidas pelos bebês e crianças pequenas, não se limitam à barulhos ou birra, mas às necessidades apresentadas para a comunicação e/ou descobrimento de um mundo novo cheio de possibilidades, dentre elas as sonoras, que se apresentam a todo momento, seja no cuidado, quando o bebê sente a necessidade de se comunicar, no brincar, na dor, na troca de roupas ou fraldas, na alimentação, no carinho. O bebê, a criança pequena é partícipe das relações, não cabe ao adulto silenciar tais relações sem antes se sensibilizar com os seus possíveis significados, sem valorar cada pequena nota de desenvolvimento.

O bebê e a criança pequena dependem dos adultos para estabelecerem relações externas mais complexas e, embora não dominem os signos da linguagem escrita de sua cultura, são capazes de se expressarem e estabelecerem comunicação, sobretudo, nos momentos que necessitam de cuidado. Esse requerimento e modo de expressão de suas necessidades, se apresentam pelas diversas formas e tentativas dos bebês e crianças pequenas. Cabe à sensibilidade e percepção dos adultos que acompanham as expressões particulares de cada bebê e/ou criança pequena, com o cuidado de não as silenciar, mas propiciar em cada oportunidade o desenvolvimento.

A influência da assistência e cuidado na educação das crianças teve marcos relevantes na trajetória histórica, na qual meio retrocessos, os avanços vêm demonstrando e percebendo a criança como um ser subjetivo e de direitos, que necessita de cuidados sem que se desconsidere o educacional. A observação da linguagem que as crianças utilizam para se comunicar com o outro requer muita atenção e tempo dos educadores, pais e adultos que convivem com as crianças. Segundo Mello (2017), é importante desenvolver situações e ambientes em que a criança possa ser ativa em seu processo de aprendizagem, ou melhor, seja presente, viva, interessada, curiosa, agente nas vivências propostas a fim de poder estabelecer trocas de comunicações e culturas entre adultos e crianças.

As trocas culturais e a criança estar em atividade frente as diversas relações acaba se tornando um fator primordial para o desenvolvimento. É nesse sentido que Mello (2017), ao compreender que as crianças se expressam a todo momento e questionar se nós adultos escutamos e interpretamos tais expressões, enfatiza as atividades capazes de impulsionar o desenvolvimento, mas não qualquer desenvolvimento, um desenvolvimento das qualidades humanas que segundo a autora, com base na abordagem Histórico-Cultural, em que o

desenvolvimento das qualidades humanas relaciona-se integralmente à constituição da inteligência e da personalidade.

Se a atividade em que a criança se envolve integralmente e estabelece aproximação com os seus próprios desejos difere de outras atividades que tomam como princípio uma unilateralidade nas relações, como por exemplo atividades que estabelecem relações físicas e reprodutivas. Estar em atividade integralmente nos distancia das relações mecânicas, ao que apenas reproduz e nos leva à compreensão, como aduz Mello (2017), de que a criança aprende de modo eficaz quando é partícipe, quando age, é agente das relações e se envolve por inteiro no que faz. Segundo Mello (2017, p. 91)

É pobre o aprendizado e muito pobre o desenvolvimento quando a criança faz algo sem que tenha antes desejado, sem que tenha se envolvido no planejamento, na escolha, na organização daquilo que faz, isto é, quando pinta algo que alguém desenhou por ela, quando copia algo que alguém mandou copiar e que não corresponde ao seu desejo de expressar-se, quando faz uma parte apenas da atividade que alguém planejou e que ela nem entende a que corresponde.

Em consonância com Pederiva (2017) destacamos que a música, como as demais artes, sejam elas teatro, dança, literatura, desenho e outras, são atividades humanas e que ao serem projetadas no contexto da infância têm como atribuição o desenvolvimento da criança que, segundo a autora, se dão por meio da organização intencional dos espaços para que possibilitem os mais diversos tipos de vivências e experiências, dentre elas as artísticas.

Tratar as considerações das experiências artísticas, em especial da música, remete a exploração do mundo sonoro pela criança pequena e a valoração de cada descoberta existente nessas explorações, bem como na combinação, que para Pederiva (2017), combinação é a “[...] criação musical, e o reconhecimento das possibilidades existentes, em termos de materiais corporais para se fazer música.” (PEDERIVA, 2017, p. 166).

A música no ambiente educativo compreende dimensões distintas, sejam elas nas experimentações, na afetividade, no estabelecer laços com os adultos e demais crianças, vigorando a amplitude nas relações musicais e indo além das habilidades técnicas. Segundo Pederiva (2017, p. 167) “O conceito de música, no âmbito educativo da infância, é muito mais que o desenvolvimento de técnicas em um instrumento, ou de leitura dos signos musicais da tradição da música europeia. Na infância até os 6 anos, a música é experiência com o mundo sonoro.”

Frente as habilidades técnicas em um instrumento, anteriormente destacadas pela autora, percebe-se, também, no cotidiano da Educação Infantil, marcas advindas do contexto histórico e que ainda se fazem presentes ao utilizar a música ou os cantos, como forma de alcançar hábitos

e atitudes disciplinares para o contexto escolar, como por exemplo, as músicas que servem para demarcar rotina, comportamentos, datas comemorativas e cívicas.

Os cantos (ou ‘musiquinhas’, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir os objetivos considerados adequados à instituição e à formação infantil (BRITO, 2003, p. 51).

No cotidiano escolar, sobretudo na Educação Infantil, a música se apresenta fortemente nas datas comemorativas, tais como Dia das Mães, Dia dos Pais⁴³, Festa Junina. A preocupação do corpo docente se concentra em belas apresentações para os familiares, que acabam por condizer às necessidades dos adultos e para que tudo ocorra como planejado, a escola programa semanas de ensaios repetitivos com a intenção de que as crianças decorem o que devem fazer, como fazer e no momento certo a fazer. Ou seja, usa-se a música, mas será que essa forma possibilita as máximas possibilidades?

As possibilidades de expressão vocal, corporal, afetiva e até mesmo instrumental a partir de explorações, invenções, brincadeiras, escuta e reflexão pode favorecer os bebês e crianças pequenas um desenvolvimento mais efetivo e como bases na integralidade. Vão além de ensaios para uma única apresentação que exige repetições inconscientes e desgastantes sem que esteja, em primeiro plano, as necessidades e motivações dos bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, Pederiva (2017) colabora em nossa compreensão ao enfatizar as relações estabelecidas na escola, decorrentes de uma cultura distorcida, que prioriza o que é mais bonito, de que os trabalhos infantis devem ser e estar apresentáveis aos olhos dos adultos.

Há uma cultura distorcida da arte nas escolas, de que os trabalhos infantis devem ser “apresentáveis” de acordo com uma lógica adulta. Mas o mundo das crianças, não segue essa lógica. Suas expressões e criações, inclusive as musicais, são experimentações que seguem a regra de suas possibilidades naquele momento. Eles são ótimos artistas, por si. (PEDERIVA, 2017, p. 169).

O experimentar o universo sonoro bem como as possibilidades encontradas no momento indicam uma condição de movimento, de ação frente as possibilidades. O que se distancia de um silêncio absoluto que, em muitos momentos, se busca no contexto das escolas infantis. Desse modo, destacamos a música quando utilizada para silenciar os bebês e crianças pequenas. Na perspectiva unilateral do acalmar, silenciar os corpos. Nesse sentido, acerca da necessidade de silenciar, de acalmar a criança, Romanelli (2014, p. 65) nos faz um questionamento

⁴³ O dia das Mães e o dia dos Pais vêm sendo substituídos, atualmente, por festa da família, levando em considerações as novas constituições familiares, sejam elas pela ausência da figura do pai ou da mãe.

extremamente pontual: “O docente que trabalha com crianças deve sempre se perguntar se o objetivo de acalmar as crianças é para o desenvolvimento delas ou para seu próprio conforto?”

Não temos a intencionalidade de projetar amplas discussões frente a formação de professores, mesmo compreendendo a conveniência de tais discussões, enfatizamos, juntamente com o questionamento da autora, a necessidade diária da auto reflexão dos docentes, ao relacionar a sua prática com as intencionalidades no desenvolvimento qualitativo da criança pequena e as especificidades teóricas que favoreçam o desenvolvimento, mesmo considerando o contexto educacional que apresenta grandes dificuldades aos professores e professoras.

É necessário considerar que uma criança apática e em atividade não significa que, necessariamente, a atividade em que ela está inserida esteja favorecendo o seu desenvolvimento qualitativo. A atividade reprodutiva não deixa de ser uma atividade. Como aduz Vigotski (2009) essa atividade está relacionada de modo íntimo à memorização, a essência, segundo o autor, se encontra na reprodução nos meios de conduta anteriormente criados.

Tais relações se diferem das atividades em que a criança pequena é partícipe das relações e se envolve nelas, trazendo e elaborando novas significações. Para Pederiva (2017, p. 168)

A consciência do mundo e de si nesse mundo, o estar no mundo reconhecendo-o, podendo expressar-se por meio dele, de criar e de comunicar-se, constitui um processo autêntico, emancipador, de possibilidade integral ao desenvolvimento. No caso da educação musical, do desenvolvimento da musicalidade.

Romaneli (2014) considera a apatia um dos piores comportamentos de uma criança e, ainda, que vai na contramão dos objetivos da Educação Infantil que visam estimular a curiosidade para que a criança pequena consiga significar o mundo a sua volta de um modo amplo e nas diversas relações.

A música não deve ser pensada e objetivada para superar as práticas que visam simplesmente as ações mecânicas, reproduções ou mesmo acalmar as crianças, minimizando toda a sua potencialidade. É necessário pensar as atividades musicais como forma de experimentação do mundo, de criação, aproximação com a cultura historicamente acumulada, visando o desenvolvimento pleno desde a mais tenra idade com objetivos no desenvolvimento humano.

Para Pederiva (2017) as intencionalidades de se educar musicalmente não condizem com o fim prático de que as crianças pequenas se tornem, futuramente profissionais em música, esse fim pode ocorrer ou não, o que vai depender de suas escolhas no futuro. O mais importante é que “A educação da musicalidade da criança, o seu desenvolvimento nessa área, que faz parte

de sua expressão, de sua comunicação, da vida, é um direito educativo. Deve ser pensada e vivida no aqui e agora.” (PEDERIVA, 2017, p. 169).

Pensando e projetando caminhos que se distanciem da reprodução e de uma educação unilateral, evidenciamos as experiências musicais frente a criação, o ser humano na relação consigo e com o outro para estabelecermos relações até aqui estabelecidas e as considerações quanto a aprendizagem desenvolvimental, na organização intencional do ambiente e as atividades capazes de favorecer o desenvolvimento. Pensando a amplitude das atividades da criança pequena e as relações no processo educativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] tem-me animado até hoje a ideia de que o menos que um escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é ascender a sua lâmpada [...]. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendemos nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como sinal de que não desertamos nosso posto.

(Érico Verissimo – Solo de Clarineta, 1978)

Como considerações finais e longe de ser um assunto finalizado, nos comprometemos com a elaboração de uma reflexão Histórico-Filosófica acerca da formação humana *omnilateral* nas crianças da Educação Infantil e as possibilidades de pensar um ensino aprendizagem capaz de desenvolver criativa e qualitativamente as crianças pequenas evidenciando considerações da música na educação.

Para tanto, nos dedicamos a um estudo frente às fundamentações teóricas da concepção de *omnilateralidade* e ao contexto em que este pensamento veio se desenvolvendo, ao considerar filósofos que favoreceram o caminhar histórico e os movimentos existentes nas concepções teóricas, na concepção de ser humano. Em especial conceitos de Karl Marx com vistas à sua consideração sobre estética.

Os fundamentos nos permitiram encontrar uma perspectiva que se diferenciasse da unilateralidade para estabelecer relações entre o ser humano e suas necessidades, dentre elas a necessidade de modificar na natureza de modo criativo. Assim, pudemos discutir a atividade criadora com base nas considerações de Lev S. Vigotski e suas relações com a imaginação e criação na infância e assim relacionarmos ao sujeito integral.

Nesse sentido, uma perspectiva *omnilateral*, que valorize a amplitude do ser humano e do ser criança no processo histórico, com suas subjetividades e necessidades de criação frente à cultura, permitiram projetar olhares às possibilidades capazes de superar práticas centradas na unilateralidade.

Preocupou-se, portanto, com o tipo de educação que se pretende ofertar às crianças pequenas, considerando as relações humanas e a subjetividade de cada criança, que se inter-relacionam tanto com a formação da criança na primeira etapa do ensino básico (BRASIL, 1996), as relações sociais e desenvolvimento qualitativo dessas crianças, bem como, com as atividades humanas, fortemente relacionadas à filosofia, pedagogia, psicologia, ao modo de construção dos pensamentos e reflexões que hoje temos sobre o sujeito, sociedade e cultura.

Os estudos frente à constituição histórica se demonstraram fundamentais à nossa perspectiva, pois, ao considerarmos o caráter histórico nas relações humanas, bem como no

desenvolvimento, nos deparamos à enlaces históricos que vão estabelecendo as realidades que temos na atualidade e influenciando as concepções. Além disso, as necessidades no processo de mudança a depender dos momentos, movimentos, acontecimentos e interesses historicamente instaurados, são capazes de fundamentar materialização em leis.

Foram essas relações de movimento que se mostraram nas discussões sobre criança e infância, o seu caráter abstrato, ou seja, a criança não tida como sujeito e partícipe de sua educação que envolve o educar e o cuidar, mas a criança de modo unicamente assistencial. As relações impregnadas de uma vertente assistencialista se mostram fortes no contexto brasileiro capazes de fragilizar efetivação das materializações em leis e as concepções do ser criança e suas especificidades, que nem sempre dão condições às concretizações necessárias. Desse modo, pesquisadores do campo da história da educação como Merisse (1997), Kuhlmann Jr. (2010), Kramer (2011), dentre outros, foram fundamentais à análise.

A análise de documentos oficiais e legislação específica demonstram as intencionalidades postas frente a essa Educação Infantil na qual percebe-se que a preocupação explicitada não se mostra efetivamente nos espaços escolares e, as implicações de uma educação que foi se consagrando nas escolas pela assistência e cuidado e não pelo educar especificadamente, dificulta uma formação voltada à *omnilateralidade* que busca possibilitar a valorização da criatividade, da imaginação e do desenvolvimento qualitativo das crianças.

Necessitou-se da análise da legislação vigente para a constatação dos avanços obtidos na Educação Infantil em sua trajetória e os pontos críticos que ainda se faz necessário analisar. Assim, os trabalhos se centraram em pesquisa documental específica de e sobre a formação *omnilateral* e a sua possível minimização das desigualdades sociais, a fim de unir escola e sociedade considerando a música nessa formação integral do ser humano.

A legislação e documentos oficiais também se mostraram fundamentais, as leituras e análises para a seleção dos materiais abordados na dissertação e levaram a perceber a materialização das percepções históricas em legislações e documentos oficiais, ou seja, a pertinência de se estabelecer direitos das crianças ao ensino de qualidade, sem discriminação, que favoreça a música e outras dimensões artísticas. Mas, ao mesmo tempo, a dificuldade de que tais documentos e legislações sejam cumpridos efetivamente, inclusive ao observarmos a música na educação brasileira.

Evidenciou-se as dificuldades encontradas no contexto da Educação Infantil, que se deu tardiamente no Brasil, o que demonstrou as mudanças que, em passos lentos, se mostraram avançando quanto às perspectivas de uma educação que nem sempre foram incorporadas efetivamente à realidade brasileira, o que nos leva a destacar que os passos são lentos e as

necessidades de uma educação de qualidade a todos, que desenvolva as dimensões humanas, a sensibilidade, são emergenciais.

O caráter histórico nos propiciou as visões de uma educação voltada ao assistencialismo, na qual a música na educação vai se dando de modo tímido, embora seja considerada essencial na vida dos seres humanos, até porque a música não nasceu para estar na escola, mas ao caracterizá-la como essencial à vida humana, ela se mostra pertinente quando se projeta o desenvolvimento amplo do ser humano, não utilizando-a para fins secundários como veio se estabelecendo nas escolas. Nessas perspectivas, consideramos as contribuições de Educadoras musicais e pesquisadoras como Fonterrada (2008), Martinez (2013), Pederiva (2017) e outros.

Ao abordarmos as possíveis amarras no contexto histórico e, ao estabelecer relações entre a fundamentação teórica da formação *omnilateral* e estética marxiana e a atividade criativa com vistas à imaginação e criação na Infância, destinamos olhares às necessidades de considerarmos a criança partícipe de suas relações no contexto educacional, evidenciando a criança como sujeito e os pensadores contemporâneos que, na perspectiva Histórico-Cultural destina considerações à essas relações como essencial à vida e à formação da criança pequena.

Outro aspecto fundamental ao dar vistas ao sujeito, se encontra no estabelecimento da formação *omnilateral* na educação e as necessidades de uma formação que se pautem nas dimensões intelectuais, corporais e tecnológicas como essenciais e de modo dialético, pois, ao projetarmos intencionalidades na Educação Musical, é necessário compreender que ela se insere na perspectiva da educação *omnilateral* em especial na dimensão corporal, em relação aos movimentos, ao sentir, ouvir, tocar, bem como às emoções.

Nas considerações sobre as Escolas de Educação Infantil, buscamos refletir sobre os possíveis prejuízos de uma formação unilateral ao desenvolvimento da criança, bem como, acerca da maneira como a música é e foi tratada na Educação Infantil, para que, ao considerar o contexto brasileiro, possamos pensar a criança em sua totalidade, considerando a formação *omnilateral* e as contribuições da música para essa formação, bem como a possibilidade de repensar o caráter instrumentalizador da escola.

Meio às considerações teóricas, observou-se as necessidades da criança pequena, que essas não se limitam aos cuidados próprios de ações de higiene corporal, ambiental ou nutricional. Embora seja parte importante das ações. A criança pequena precisa ser atendida em sua necessidade social, constituição de valores estéticos, apropriação e uso da linguagem, convivência com o outro e consigo de modo a compreender que em uma perspectiva marxiana a dimensão corporal de educação, pode favorecer a sensibilidade e o caráter estético, não se limitando a corporeidade de forma mecânica.

As produções acadêmicas relacionadas à música na Educação Infantil têm crescido e trazem pertinentes reflexões ao contexto da Educação Musical. Dentre esses trabalhos observamos, também, as possíveis contribuições da música no desenvolvimento da criança, com evidência ao desenvolvimento lógico e cognitivo, o que não desconsideramos, mas que, na particularidade desta pesquisa, voltamos os olhares às temáticas que envolvam perspectivas para a formação integral do ser humano.

As compreensões do Ensino Aprendizagem favorecedor da atividade criadora e do desenvolvimento qualitativo das crianças se fizeram necessários ao estabelecer relações com um sistema teórico de ensino que aspire uma formação autônoma, não apenas na criança pré-escolar, mas como projeções ao considerar a atividade de estudo, estabelecendo a autonomia ao final do nível fundamental como aduz Puentes (2019) em suas considerações sobre o ensino desenvolvimental.

Discorreremos sobre conceito de *omnilateralidade* em Marx ao conceber educação como a articulação da formação intelectual com a formação corporal e a tecnológica. Tomando o materialismo histórico e dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski é o precursor de novas formas de compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano e da articulação entre o intelectual e o afetivo. Dentre os seus seguidores, Elkonin, Davidov e Repkin figuram entre os estudiosos que, no contexto da psicologia soviética, mais avançaram na construção do ensino desenvolvente e da teoria da atividade de estudos.

Mesmo compreendendo que na Educação Infantil, a atividade principal se diverge da atividade de estudo compreendido na teoria desenvolvimental, vemos que as possibilidades devem favorecer um contato com a cultura historicamente acumulada e no caso da música, com toda a sua dimensão cultural, sensível e emocional, que favoreçam por meio de cada atividade principal, seja a emocional, objetual manipulatória ou os jogos (brincadeiras), todas as dimensões necessárias na busca de uma formação *omnilateral* e dialética. Que projetem, desde a Educação Infantil, o desenvolvimento amplo do ser humano não como um nível a ser concluído, mas como possibilidade de refletir o caráter humano e o desenvolvimento psicológico.

Deste modo, esta dissertação visou a identificação e análise dos principais aspectos da problemática que envolve Educação Infantil em uma trajetória filosófica e educacional. Buscamos sustentar o tema de que a educação integral do ser humano tem importância fundamental na educação de crianças. Fundamentamos nossa pesquisa em estudos bibliográficos de documentos oficiais da educação brasileira e referenciais teóricos atinentes à formação *omnilateral*, concepção de infância e educação musical, de modo que o referencial teórico básico de análise é composto por investigações marxianas atinentes à formação

omnilateral, aprendizagem e desenvolvimento humano e investigações dedicadas à relevância da música na Educação Infantil.

Dissertou-se a favor das condições que são oferecidas às crianças pequenas, ressaltando que todos têm capacidade, e que para o desenvolvimento das crianças pequenas é necessário uma dialética relevante entre as relações internas e externas, em busca de um ensino aprendizagem que desenvolva, que se preocupe mais com a formação integral do ser humano do que com uma preparação da criança para as porvires etapas, dentre elas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, da música auxiliadora de outras atividades compreendidas como mais importantes, e/ou com a pretensão de criar futuros profissionais qualificados a exercer trabalhos reprodutivos.

O contexto da Educação Infantil, para crianças pequenas, deve ser portas abertas a novos convívios sociais e desenvolvimentos individuais em um ambiente projetado e pensado para a valorização das aprendizagens que vão sendo mais complexas no decorrer do ensino aprendizagem. Com isso, consideramos o mundo como lugar de diversas possibilidades às crianças em que há, portanto, a possibilidade de ampliar as ressignificações do mundo ao seu redor, das relações.

Consentimos com a autora Marcia Regina do Santos Gomes ao compreender que:

A música na educação infantil não pode ser simplesmente ornamental para animar as festas, mas através da vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, desenvolver a consciência crítica dos valores humanos e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos, plantando a semente de um mundo melhor. (GOMES, 2003, p.38).

Portanto, para projetarmos uma formação *omnilateral*, é necessário ir além de considerar as subjetividades da criança pequena nas materializações em leis e documentos oficiais. É preciso consentir que os encaminhamentos se concretizam em intencionalidades educacionais, na relevância de cada momento em relação às atividades principais na qual a música representa as aproximações da cultura existente em modo de experiência de si com o mundo ao redor. Destacamos Bordin (2010, p.11), ao considerar que: “Uma educação, no estilo marxista, transforma toda a sociedade, questiona suas relações, pois parte do princípio de que a cultura não é privilégio de alguns para o domínio das relações de trabalho e sociais.”.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. **A música na escola: um privilégio dos especialistas? Concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade.** Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis. 2006. 149 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ARANTES, Lucielle Farias. **Por uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de música na escola.** Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdéz Puentes. 323f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2018.

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (ISBN 978-85-7983-085-3).

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico – Cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A Formação Integrada Omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja.** Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BELLOCHIO, Cláudia; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen. Música e unicidade: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade.** 26. 10.21879/faeeba2358-0194.v26. n 48.3587, 2017.

BORDIN, João Henrique. **Educação marxista omnilateral.** In. 15ª Jornada de Educação – Educação, Autonomia e Cidadania, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/60737010/Educacao-Marxista-Omnilateral#download>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar nº11769, de 19 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009, homologação publicada no D.O.U de 09/12/2009, seção 1, p. 14, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 nov. de 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral das crianças**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. (ISBN 978-85-7783-019-0).

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados-FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62), p. 19-49

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MELLO, Suely Amaral. A educação infantil e o movimento processual de desenvolvimento da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Vandés; MELLO, Suely Amaral. **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Livro II). Coleção biblioteca pedagógica e didática. Volume 8. EDUFU, 2019. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book-teoria-da-atividade-de-estudo-2019-protetido-3.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação revista quadrimestral**. Porto Alegre, v.39, n.2, p. 261-270, maio-agosto. 2016.

CONDE, Cecília Fernandez. Prefácio. In: MONTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

COSTA, Sinara Almeida da. Educação Infantil, legislação e teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p.243-252.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro 1. Curitiba: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas do Ensino Desenvolvemental** - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

DIAS, Débora Mirtes dos Santos Ravagnani. **Aprendizagem do conceito de música**: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELHOMMOUMI, Mohamed. Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural**: Questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2016.

ELKONIN, Daniel Borisovich. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro 1. Curitiba: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves dias. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERNANDES, José Nunes. Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MONTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: o nacionalismo na educação musical. In: MONTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **Educação física na educação infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov**. Orientadora: Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA – Centro Universitário de Anápolis, 2010.

FIGUEIREDO, Queila Garcia Moreno Sanches. **Ensino de música na escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano**. 101f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Apresentação. **Música na educação básica**. Vol.1. n.1. outubro de 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/apresentacao.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. Música e linguagem: reflexão acerca do papel da música em nossas vidas. **Oficinas culturais do estado de São Paulo**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jcFqNaFkSoA>. Acesso em 16 fev de 2019.

FREDERICO, Celso. A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômicos filosóficos. **Revista novos rumos**, Marília, v.19, n. 42, p. 2-24, 2004. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2144/1771>. Acesso em: 22 nov de 2019.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). *Hist. cienc. saude-Manguinhos* [online]. 2011, vol.18, suppl.1, pp.199-225. ISSN 0104-5970. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702011000500011>. Acesso em: nov. 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em 05 jul de 2019.

GOMES, Marcia Regina dos Santos. **A música como Instrumento Potencializador da Expressão e Interação na criança de 4 a 6 anos**. 40f. Trabalho ed Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). ACEG/FAHU, Garça, 2003.

GOMES, Mariane dos Santos. **Os Sons e a Apropriação Musical Na Educação Infantil**. Orientadora: Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Sujeito e subjetividade: uma aproximação. histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 2014. DOI: 10.1111/jtsb.12073. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Gonzalez-Rey-Human-Motivation-in-Question.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson, SALLES, Fatima, GUIMARÃES, Marília Martins (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. PROEX-UFMG, 2003.

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

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados – FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62), p. 51-65.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

LIMA, Elieuzza Aparecida; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Revista Teoria e prática da Educação**, v.15, n. 1, p.67-77, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18549/9792>. Acesso em: 08 de ago. 2019.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 360-374, out. 2018. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980->

[4512.2018v20n38p360/37549](https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p360/37549). Acesso em: 08 dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p360/37549>.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARTINS, Raimundo. Educação musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no brasil do século XX. **Revista da ABEM**. v.1. n.1, 1992. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/513>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MARTINEZ, Andréa Pereira de Araújo. "**O que é, o que é?**": Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: Merisse, Antonio [et al.]. **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro de língua português** [online], 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cria%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 13 nov. de 2019.

MONTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). Glossário biográfico. In: MONTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MONTEIRO, Cíntia Castro; CASTRO, Letícia de Oliveira; HERNECK, Heloisa Raimunda. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1 (1 sem. 2018) – ISSN 2175-7003.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

NOGUEIRA, Arlene Araujo; BISSOLI, Michelle de Freitas. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A educação musical no Brasil: ABEM. **Revista da ABEM**. v.1. n.1, 1992. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/513>. Acesso em: 18 dez. 2019.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados – FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

PASQUALINI, Juliana Compregheer. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**. Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá (UEM), v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças da educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PEIXOTO, Luzanir Luíza de Moura. **Aprendizagem do conceito de estética**: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de artes visuais. Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Programa de Mestrado em Educação, 2012.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro 1. Curitiba: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**. v.20. n.28. p. 35-46. Londrina, 2012.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. **Modelo teórico do ensino desenvolvimental**. Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes. 2019, no prelo.

ROMANELLI, Guilherme. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, V. 17, n. 3, p. 61-71. Setembro/Dezembro. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 25-63, Mar. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões**. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **A Categoria de Formação Omnilateral em Marx e o Trabalho Enquanto Princípio Educativo**. UFSM. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Magda%20Gisela%20Cruz%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas dos nossos tempos). p. 13-30.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre a educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. – (Coleção polêmicas dos nossos tempos). p. 167-182.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. – (Coleção polêmicas dos nossos tempos). p. 167-182.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico- crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural: Questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2016.

SILVA, Vandei Pinto da. **Formação omnilateral e Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação da subjetividade**. Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. 65 p. Relatório de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) - UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SILVA, Vandei Pinto da. Base Nacional Comum Curricular para uma educação com Qualidade social: Um olhar crítico frente velhos desafios, novas possibilidades. In: ZANATA, Eliana Marques; MARQUES Antonio Francisco; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Orgs.). **Educação e formação humana: praxis e transformação social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018b. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducaciaparaeducacaobasica/educacao_e_formacao_humana.pdf.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação – A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar e pensar o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil: saberes e práticas docentes**. Orientadora: Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia- MG, 2007.

TOMÉ, Raul José Macedo. **Deficiência, Nanismo e Mercado de trabalho – Dinâmicas de Inclusão e exclusão**. Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8465/3/FINAL_2014_revista.pdf Acesso em: 11 jul de 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 07 ago. de 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.