

AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EFETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO INFANTIL


LAS CONTRIBUCIONES DE UNA EDUCACIÓN MUSICAL EFECTIVA AL DESARROLLO COMUNICATIVO INFANTIL

LES CONTRIBUTIONS D'UNE ÉDUCATION MUSICALE EFFICACE AU DÉVELOPPEMENT COMMUNICATIF DE L'ENFANT

THE CONTRIBUTIONS OF EFFECTIVE MUSIC EDUCATION TO CHILDREN'S COMMUNICATIVE DEVELOPMENT



Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa* 

Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira** 

Marcus Vinícius Medeiros Pereira*** 

Notas iniciais

O ensino de música nas escolas de educação básica ocupa uma posição subalterna no panteão das disciplinas escolares. A despeito das mudanças na legislação educacional brasileira (cf. Queiroz, 2012), a área da educação musical continua lutando por um espaço e tempo mais qualificado na formação dos estudantes.

Uma das batalhas enfrentadas repetidamente é a necessidade de sempre justificar a importância da música no processo educativo, muitas vezes limitando-a à função de recurso metodológico e/ou lúdico que contribui para a construção de conhecimentos de outras áreas, para demarcar a rotina escolar, para a recreação e o lazer. A música pode sim desempenhar todas essas funções, mas sua contribuição para a formação dos estudantes vai muito além.

* Universidade Federal de Juiz de Fora.

** Universidade Federal de Juiz de Fora.

*** Universidade Federal de Juiz de Fora.

Como destacado em publicações anteriores, é fato que o acesso ao conhecimento escolar tem uma dupla função: o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a criação de atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade. Dessa forma, “todas as áreas de conhecimento assumem esse papel mais amplo do desenvolvimento do educando” (Pereira, 2023, p. 7). As contribuições de um trabalho efetivo com a música são variadas: a participação ativa em uma prática social que permeia a vida das pessoas; o envolvimento com outra possibilidade de leitura de mundo, e, portanto, de sua crítica e transformação; a mediação de relações consigo mesmo e com os outros; além das inúmeras influências no desenvolvimento cerebral.

Dentre todas essas contribuições, este texto apresenta uma análise comparativa de atividades com música, buscando demonstrar como o trabalho efetivo com conhecimentos musicais, além de contribuir com as questões apontadas anteriormente, ainda colabora com o desenvolvimento do Processamento Auditivo Central (PAC).

Como ferramenta de análise, utilizaremos a dimensão da Autonomia da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, em língua inglesa), proposta por Karl Maton (2014). De forma mais específica, serão tomados como referência os dispositivos de tradução utilizados anteriormente para o estudo de atividades musicais (Pereira, 2023).

Inicialmente, apresentamos as contribuições de vários estudos que se debruçaram sobre as contribuições da música para o desenvolvimento integral do ser humano. Em seguida, abordamos as habilidades relacionadas ao Processamento Auditivo Central (PAC), enfatizando sua importância tanto para o desenvolvimento musical quanto para a aquisição da linguagem verbal. Por fim, utilizando as ferramentas da dimensão da Autonomia, demonstramos as diferenças entre atividades que utilizam a música apenas como recurso e aquelas que, trabalhando conhecimentos musicais, ainda contribuem para as habilidades do PAC.

Dessa forma, pretendemos reforçar a importância do trabalho musical efetivo e contribuir para a consolidação da música como área de conhecimento fundamental para a formação dos estudantes.

A música e o desenvolvimento infantil

Benítez, Abrahan e Justel (2017) realizaram uma revisão sistemática da literatura que aborda os benefícios da educação musical para o desenvolvimento infantil. As autoras afirmaram que a educação musical pré-escolar experimentou, nas últimas décadas, uma maior relevância no âmbito global, em primeiro lugar, devido às investigações que sugerem que a estimulação musical multimodal na educação pré-escolar influencia positivamente no desenvolvimento acadêmico-social das pessoas; e, em segundo lugar, devido aos esforços internacionais em garantir a educação como um direito fundamental da infância.

Para Benítez *et al.* (2017, p. 62, tradução nossa), nos estágios da infância é conveniente promover o desenvolvimento da capacidade inata do ser humano de explorar sons, cantar e fazer música – o que, por si só, já justificaria a presença da música na escola. As autoras reforçam, além disso, que, da mesma forma, o papel da música na primeira infância “(...) deve incluir a promoção do desenvolvimento emocional e cognitivo, habilidades de comunicação, linguagem e socialização, coordenação, habilidades motoras e mudanças nas atividades durante o dia¹”.

É possível perceber ainda, nos estudos localizados por Benítez *et al.* (2017), que a formação musical na infância tem efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades visuais, espaciais e verbais, e que aprender a tocar um instrumento musical na infância estimula o desenvolvimento cognitivo e conduz à melhora de habilidades em uma variedade de outras áreas extramusicais, feito que se conhece comumente como transferência:

Diversas pesquisas concluíram que há transferência de aprendizagem entre a formação musical instrumental e áreas verbais e espaciais, no pensamento lógico-matemático e no rendimento do coeficiente intelectual (Ho; Cheung; Chan, 2003; Schellenberg, 2004; Schlaug; Norton; Overy; Winner, 2005)² (Benítez *et al.*, 2017, p. 63, tradução nossa).

¹ (...) debería incluir la promoción del desarrollo emocional y cognitivo, de la comunicación, de las destrezas el lenguaje y socialización, de la coordinación, de las destrezas motrices y de los cambios de actividades durante el día.

² Diversas investigaciones han concluido que existe transferencia de aprendizaje entre la formación musical instrumental y áreas verbales y espaciales, el pensamiento lógico-matemático

O trabalho de Kraus *et al.* (2014) mostrou que os participantes que estiveram mais engajados em um projeto de educação musical para crianças em situação de vulnerabilidade desenvolveram maior codificação cerebral ligada à fala depois de dois anos, em relação às crianças menos engajadas:

Os ganhos neurais que acompanham o engajamento com a música foram vistos nas próprias medidas de processamento neural da fala, que são mais fracas em crianças de ambientes desfavorecidos. Nossos resultados sugerem que programas de música comunitária, como o Harmony Project, fornecem uma forma de enriquecimento auditivo que neutraliza algumas das adversidades biológicas de crescer na pobreza e podem apoiar ainda mais intervenções baseadas na comunidade destinadas a melhorar a saúde e o bem-estar infantil³ (Kraus *et al.*, 2014, p. 1, tradução nossa)

O estudo, portanto, apresenta importantes indícios de como a educação musical pode contribuir para a justiça social na escola. De acordo com as autoras, corroborando o estudo de Costa (2018), as habilidades de processamento auditivo são conhecidas por serem importantes para o desenvolvimento da linguagem, e podem contribuir para o link entre o status socioeconômico e o sucesso acadêmico. Kraus *et al.* (2014, p. 1) afirmam que uma série de sistemas neurais importantes para a linguagem, memória e cognição são impactados pelas condições de status socioeconômico, incluindo aqueles implicados na atenção auditiva e na codificação da fala.

O artigo de Susan Hallam (2010), por sua vez, analisa as evidências empíricas relacionadas aos efeitos do envolvimento ativo com a música no desenvolvimento intelectual, social e pessoal de crianças e jovens. A autora mostra, como também foi apontado na revisão de Benítez *et al.* (2017), que as habilidades musicais podem ser transferidas para outras atividades se os processos envolvidos forem semelhantes. E expande os impactos da música para além do desenvolvimento da linguagem e alfabetização, explorando evidências de impactos no numeracia, medidas de inteligência, realizações

y el rendimiento del coeficiente intelectual (Ho; Cheung; Chan, 2003; Schellenberg, 2004; Schlaug; Norton; Overy; Winner, 2005).

³ The neural gains accompanying music engagement were seen in the very measures of neural speech processing that are weaker in children from disadvantaged backgrounds. Our results suggest that community music programs such as Harmony Project provide a form of auditory enrichment that counteracts some of the biological adversities of growing up in poverty, and can further support community-based interventions aimed at improving child health and wellness.

gerais, criatividade, coordenação motora fina, concentração, autoconfiança, sensibilidade emocional, habilidades sociais, trabalho em equipe, autodisciplina e relaxamento. Hallam (2010, p. 269) ressalta que os efeitos positivos com a música no desenvolvimento pessoal e social só ocorrem se for uma experiência agradável e gratificante, o que tem implicações para a qualidade do ensino.

Hallam (2010, p. 270) também destaca os efeitos do envolvimento ativo extensivo com a música na reorganização cortical, o que pode produzir mudanças funcionais na forma como o cérebro processa as informações. Para ela, se esse envolvimento ocorrer precocemente, as alterações no desenvolvimento do cérebro podem se tornar mais sólidas e produzir mudanças permanentes na forma como a informação é processada. Essas mudanças refletem não apenas no que aprendemos, mas também em como aprendemos.

A autora reforça que a fala e a música têm alguns sistemas de processamento compartilhados e que as experiências musicais que aumentam o processamento podem, portanto, impactar a percepção da linguagem, o que por sua vez tem impacto na leitura. Nesse contexto, Hallam (2010) cita vários estudos que revelam as influências da música na aquisição da linguagem, como:

Peynircioglu, Durgunoglu e Uney-Kusefoglu (2002) trabalhando com crianças pré-escolares descobriram que aquelas crianças com níveis mais elevados de aptidão musical tinham maior capacidade de manipular os sons da fala. Isso foi apoiado por estudos sobre a maneira como o cérebro processa o som (Gaab *et al.*, 2005). O treinamento musical melhora a forma como o cérebro processa a palavra falada. Ele melhora a capacidade de distinguir sons que mudam rapidamente. Aqueles com treinamento musical têm codificação superior do tronco cerebral de padrões linguísticos de altura. Há também uma correlação positiva entre a qualidade da codificação sensorial e a quantidade de treinamento musical, sugerindo um papel para a experiência musical em vez de diferenças inatas (Wong; Skoe; Russo; Dees; Kraus, 2007). Isso é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica que, por sua vez, contribui para o sucesso do aprendizado da leitura⁴ (Hallam, 2010, p. 272).

⁴ Peynircioglu, Durgunoglu and Uney-Kusefoglu (2002) working with preschool children found that those children with higher levels of musical aptitude had greater ability to manipulate speech sounds. This has been supported by studies of the way that the brain processes sound (Gaab *et al.*, 2005). Musical training improves how the brain processes the spoken word. It improves the ability to distinguish between rapidly changing sounds. Those with musical training have superior brain- stem encoding of linguistic pitch patterns. There is also a positive correlation between

O processamento da fala, argumenta a autora, requer processamento semelhante ao contorno melódico que, por sua vez, é um componente importante da percepção musical e é um dos primeiros aspectos da música a ser discriminado por crianças. Ancorada em Patel (2009), Hallam (2010, p. 272) reafirma que os contornos melódicos podem ser processados pelos mesmos mecanismos cerebrais da linguagem.

Salmon (2010, p. 938) afirma que existe uma conexão natural entre pensamento, música e linguagem e que só se pode entender como as crianças desenvolvem a linguagem relacionando a linguagem ao pensamento:

Segundo Vygotsky (1978), não importa o que venha primeiro, a linguagem e o pensamento não podem ser tratados isoladamente. Enquanto a maioria dos processos de linguagem ocorre no hemisfério esquerdo do cérebro, os processos musicais ocorrem no hemisfério direito, o que sugere que o uso da música na linguagem ou nas atividades de alfabetização pode criar um equilíbrio entre os dois hemisférios. Vários estudos (Gardner, 1982; Jensen, 2000; Mich, 2002) descobriram que o uso da música para promover interações entre os dois hemisférios resulta em pensamento criativo⁵ (Salmon, 2010, p. 938, tradução nossa).

Para a autora, a música convida as crianças a revisitar o que sabem, estimula a curiosidade e promove o pensamento. Abordando a leitura e a escrita, a autora diz que as imagens mentais (visualização) de histórias ajudam as crianças a acessar o conhecimento anterior, prever, fazer conexões e questionar. E completa afirmando ser esta outra razão para implementar a música em sala de aula e nas atividades e alfabetização: ela tem o potencial de ativar as imagens mentais das crianças.

Como vimos até aqui, a primeira infância, ou seja, o período da vida que corresponde à etapa da educação infantil (0 a 6 anos de idade), é uma fase rica para se experimentar, explorar, conhecer e tem, na escola, um local

the quality of sensory encoding and the amount of musical training suggesting a role for musical experience rather than innate differences (Wong; Skoe; Russo; Dees; Kraus, 2007). This is critical to developing phonological awareness which in turn contributes to learning to read successfully.

⁵ According to Vygotsky (1978), no matter which comes first, language and thought cannot be treated in isolation. While most language processes occur in the left hemisphere of the brain, music processes occur in the right hemisphere, which suggests that the use of music in language or literacy activities can create a balance between both hemispheres. Several studies (Gardner, 1982; Jensen, 2000; Miché, 2002) have found that using music to promote interactions between both hemispheres results in creative thinking.

que possibilita tais estimulações. Na seção que se segue, vamos apresentar as habilidades ligadas ao Processamento Auditivo Central, destacando sua importância para a aquisição da comunicação infantil e as relações possíveis com as aulas de música.

O Processamento Auditivo Central (PAC) e as aulas de música

Lent (2010) afirma que a linguagem falada é o principal modo de comunicação dos seres humanos em todas as culturas e sociedades até hoje conhecidas. As modalidades da linguagem, envolvem sistemas pareados de expressão e compreensão, pois são as marcas semânticas e axiológicas das palavras que fazem o ser humano adquirir a linguagem dentro do seu sentido cultural.

Para tanto, para se desenvolver a linguagem falada, é de suma importância que o canal de recepção das informações - a audição - esteja íntegro e apto para receber, codificar e entender as informações. Nesse sentido, faz parte da conduta fonoaudiológica, quando se trata de avaliação, diagnóstico e terapia de linguagem, avaliar, como primeiro aspecto, a capacidade auditiva da criança, garantindo que a percepção dos sons esteja acontecendo de forma correta e possibilitando o desenvolvimento comunicativo.

Stampa (2015, p. 25) define o Processamento Auditivo Central (PAC) como a capacidade que o cérebro tem de reconhecer e interpretar significativamente o estímulo sonoro. Esse processo envolve não apenas a percepção dos sons, mas sim os mecanismos utilizados para a compreensão da mensagem sonora, nos ajudando na discriminação e na seleção dos sons em ambientes ruidosos, possibilitando a comunicação mesmo quando a qualidade sonora é ruim.

Para que o Processamento Auditivo aconteça, primeiramente é necessário que possamos detectar e sentir o fenômeno físico, ou seja, ter os limiares auditivos dentro dos padrões de normalidade⁶, já que é fundamental, para as posteriores etapas, que as estruturas responsáveis pela transmissão e recepção

⁶ Limiares auditivos dentro do padrão de normalidade é quando a média das frequências de 500Hz, 1000Hz e 2000 Hz está entre 0 e 25 dB no exame de audiometria (Momensohn-Santos; Russo, 2005).

destes estímulos auditivos estejam funcionando em plena integridade (Russo; Momensohn-Santos, 1994).

Os primeiros anos de vida são críticos para o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem. É neste período que acontece a maturação do sistema nervoso auditivo central e há maior plasticidade, permitindo o estabelecimento de novas conexões neurais, imprescindíveis para o desenvolvimento normal da audição e linguagem (Momensohn-Santos; Russo, 2005, p. 277).

Como apontado pelas autoras acima, o PAC é desenvolvido nos primeiros anos de vida através de oito habilidades que nos ajudam no entendimento do fenômeno sonoro. Existem diversas nomenclaturas para tais habilidades auditivas e, neste trabalho, iremos utilizar as descritas por Ferre (1997 *apud* Momensohn-Santos; Russo, 2005), que são:

1. Localização sonora: habilidade que o indivíduo tem de localizar auditivamente a fonte sonora;
2. Fechamento: habilidade para perceber, por exemplo, uma palavra ou sentença por inteiro, mesmo quando partes são omitidas;
3. Figura-fundo: habilidade para identificar uma mensagem sonora na presença de sons competitivos;
4. Síntese ou integração binaural: habilidade para reconhecer os estímulos que são apresentados de forma simultânea ou alternados em ambas as orelhas;
5. Separação binaural: habilidade para permanecer atento à mensagem de uma orelha enquanto ignora a estimulação da orelha oposta;
6. Discriminação: habilidade para identificar se dois estímulos são iguais ou diferentes;
7. Memória: habilidade para armazenar e reter estímulos auditivos;
8. Atenção: habilidade para estabelecer relação entre um som e sua fonte sonora.

De acordo com a literatura, as habilidades do PAC se desenvolvem nos 12 anos iniciais de vida. Na primeira metade, de 0 a 6 anos, as habilidades de

fala e de compreensão de linguagem são predominantemente desenvolvidas, enquanto, na segunda metade, de 7 a 12 anos, inicia-se o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Pereira, 2014).

Portanto, o trabalho da educação musical na etapa da educação infantil acontece justamente nesta primeira fase do desenvolvimento do processamento auditivo, sendo indispensável, que os professores de música assim como os demais profissionais que lidam com esses alunos, estimulem ao máximo as habilidades auditivas, pois essas serão de suma importância não só para o desenvolvimento musical, como também para o desenvolvimento comunicativo como um todo.

No contexto da sala de aula, podemos perceber que algumas habilidades do PAC são essenciais para que as atividades musicais propostas sejam bem vivenciadas. Das oito habilidades, as que são mais trabalhadas nas aulas de música são: localização sonora, figura-fundo, discriminação, memória e atenção. Por exemplo: quando sugerimos que os alunos reconheçam o som de algum instrumento, estamos trabalhando com as habilidades de atenção e memória auditiva; quando solicitamos que identifiquem se um som é igual ou diferente de outro som, estamos trabalhando com a habilidade de discriminação auditiva. Ilari (2003) corrobora com essas relações quando afirma que:

A maioria de nossas atividades musicais tem potencial para auxiliar no desenvolvimento do cérebro das crianças. Cada atividade, quando cuidadosamente planejada e realizada, parece beneficiar os sistemas do neurodesenvolvimento, alguns mais que os outros. Por isso, o educador necessita estar atento e planejar suas aulas com muito zelo e cuidado (Ilari, 2003, p. 16).

Na etapa da educação infantil, por serem crianças pequenas, pensamos com maior facilidade na estimulação que a música pode oferecer à linguagem oral, justamente por ser a fase em que as crianças começam a ensaiar as primeiras palavras, tão esperadas pela família. Porém, devemos nos lembrar de que é a estimulação auditiva que é o principal veículo para o desenvolvimento da fala. Por isso o trabalho com música, com o som e o silêncio torna-se fundamental.

Como comentado anteriormente, o PAC é consolidado nos 12 primeiros anos de vida da criança. Entre o final da educação infantil e o início do ensino fundamental encontra-se a fase de transição entre a linguagem oral e

a escrita. Logo, as habilidades sonoras que são abordadas nas aulas de música da educação infantil poderão auxiliar nessa transição, servindo de alerta para identificar que, possivelmente, as crianças que apresentam dificuldades no trabalho com as habilidades do PAC, poderão ter dificuldades no momento de distinguir os sons dos fonemas, prejudicando o processo de alfabetização.

O trabalho com música como área de conhecimento e as contribuições para o desenvolvimento do PAC

Nesta seção, a partir da dimensão da Autonomia, pretendemos evidenciar a diferença entre a utilização da música como recurso metodológico e o trabalho consistente e efetivo dos conhecimentos musicais que, por si, contribuem também para o desenvolvimento das habilidades do PAC.

A dimensão da Autonomia integra a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática (Maton, 2013, p. 10) que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. A LCT compreende três dimensões ativas, e cada dimensão explora um conjunto particular desses fundamentos de legitimação das práticas: seus princípios organizadores.

Seu criador, Karl Maton (2014), explica que essa estrutura teórica explicativa não é ligada a nenhuma área específica de pesquisa, podendo ser empregada em diversos campos de conhecimento. Além da utilização da dimensão da Autonomia no campo da música (Pereira, 2023), práticas de outros campos também foram investigadas sob estas lentes teóricas, como “citologia (Mouton, 2021), literatura (Jackson, 2021), ensino e aprendizagem (Hassan, 2021), avaliação da aprendizagem (Garraway; Reddy, 2017), alfabetização (Meyer, 2021), autonomia do estudante (Ellery, 2019), ciência e história (Maton; Howard, 2018, 2020)” (Pereira, 2023, p. 12).

A dimensão da Autonomia parte da premissa de que “qualquer conjunto de práticas compreende constituintes que estão relacionados entre si de maneiras específicas. Ambos podem assumir muitas formas” (Maton; Howard,

⁷ (...) any set of practices comprises constituents that are related together in particular ways. These may both take many forms.

2020, p. 5, tradução nossa). Os constituintes podem ser: “atores, ideias, instituições, elementos de máquinas, movimentos corporais etc.; e a forma como esses constituintes se relacionam pode se basear em procedimentos explícitos, convenções tácitas, mecanismos, regras formais etc.” (Pereira, 2023, p. 12).

É a questão do isolamento ou das fronteiras externas que é explorada pela dimensão da Autonomia, de onde emerge a sua questão fundamental: “quão isolado está um conjunto de práticas de outras práticas?”⁸ (Maton; Howard, 2020, p. 5, tradução nossa). Como explicado em outra oportunidade, “[p]ara responder a essa questão, as ferramentas conceituais auxiliam na análise de até que ponto os constituintes dessas práticas estão isolados e o quão isoladas estão as formas como esses constituintes se relacionam entre si” (Pereira, 2023, p. 12).

Analicamente, esses dois aspectos são compreendidos como forças que variam independentemente em um *continuum*:

- a autonomia posicional (AP) observa as fronteiras entre o posicionamento dos constituintes dentro de um contexto/categoria ou em outros contextos/categorias;
- a autonomia relacional (AR) indica as relações entre constituintes de um contexto ou categoria e as relações entre constituintes de outros contextos ou categorias.

Quando a autonomia posicional é relativamente mais forte, os constituintes estão mais fortemente posicionados ou isolados no contexto analisado. Ao passo que, se os constituintes forem relativamente mais fracamente delimitados e extraídos de constituintes de outros contextos, isto representa uma autonomia posicional relativamente mais fraca (Ellerly, 2023, p. 23).

De forma semelhante, quando a autonomia relacional é relativamente mais forte, as relações entre os constituintes de determinado contexto dão-se a partir de procedimentos específicos, convenções implícitas, objetivos declarados, regras formais. Entretanto, “se regras e procedimentos são extraídos ou compartilhados com outras práticas, eles são heterônomos, o

⁸ ... how insulated is a set of practices from other practices?

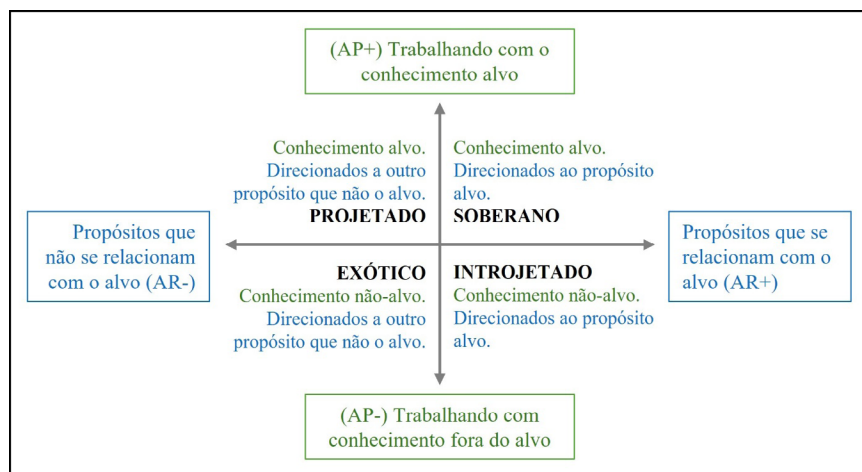
que representa uma autonomia relacional [relativamente] mais fraca (AR-)⁹ (Ellerly, 2023, p. 23).

Esses dois contínuos de forças são representados no “plano de Autonomia” (cf. figura 1), que dá origem a quatro principais “códigos de autonomia”:

Os códigos soberanos (AP+, AR+) referem-se a práticas com constituintes fortemente isolados e princípios autônomos. Os códigos soberanos são fundamentais nessa dimensão, pois refletem quais os constituintes e quais os propósitos que são constitutivos, ou o alvo, dessa prática específica (Maton; Howard 2018). Como Ellerly explica (2023, p. 23), os códigos soberanos são o ponto de partida para expressar os constituintes alvo (ou internos) e os propósitos alvo (ou intrínsecos) que representam a prática, e quaisquer outros constituintes ou propósitos são considerados não-alvo (ou externos). Os códigos exóticos (AP-, AR-) representam, portanto, práticas baseadas em constituintes não-alvo para fins não-alvo. Os códigos introjetados (AP-, AR+) referem-se a práticas que utilizam constituintes não-alvo para fins-alvo. Por fim, os códigos projetados (AP+, AR-) representam práticas que utilizam constituintes-alvo para fins não-alvo (Pereira, 2023, p. 13).

A figura 1, a seguir, apresenta os códigos no plano de autonomia.

Figura 1 – O plano de autonomia



Fonte: Pereira (2023, p. 14).

⁹ ... if rules and procedures are drawn from or shared with other practices, they are heteronormous, which represents weaker relational autonomy (RA-).


É importante destacar que o plano da autonomia representa uma topologia (Maton; Howard, 2020, p. 7), ou seja, os quatro códigos de autonomia não correspondem a configurações estáticas, quatro caixas ou quatro tipos. Pelo contrário: “[p]odem-se identificar vários graus das forças de autonomia posicional e de autonomia relacional e, portanto, inúmeras posições diferentes no plano, conforme exigido pela análise” (Pereira, 2023, p. 15).

Nesses termos, fica claro como a dimensão da Autonomia, contribui para evidenciar quando a música é utilizada apenas como recurso metodológico para a aquisição de outros conhecimentos e quando há um trabalho de música como área de conhecimento, ou seja, quando o objetivo é a aquisição de conhecimentos musicais.

Para instrumentalizar a análise é necessário construir um dispositivo de tradução, ou seja, um quadro que contribui para aproximar os conceitos teóricos da LCT dos dados empíricos. Para a análise que aqui se propõe serão utilizados os dispositivos de tradução propostos em outra publicação que também analisou atividades musicais (Pereira, 2023).

Para a análise das forças de Autonomia Posicional utilizamos o Quadro 1.


Quadro 1: Dispositivo de Tradução – Autonomia Posicional

AP	1º nível	Indicadores
	Alvo	Conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) musicais específicos
	Não-alvo	Conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) de outras áreas

Fonte: Pereira (2023, p. 16).

E para a análise das forças da Autonomia Relacional, o Quadro 2.

Quadro 2: Dispositivo de Tradução – Autonomia Relacional

AP	1º nível	Indicadores
	Alvo	Ensinar música
	Não-alvo	Outros propósitos que não ensinar música (por exemplo, música como ferramenta para outra coisa)

Fonte: Pereira (2023, p. 16).

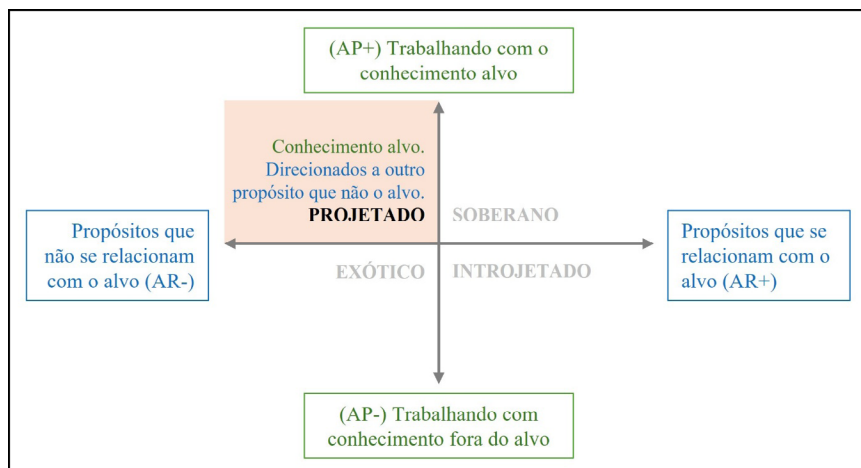
Assim, também para a presente análise, os constituintes alvo (AP+) são os conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) específicos da área da música; e o propósito alvo (AR+) é ensinar música. A combinação dessas forças constitui o código soberano para este estudo: atividades que envolvem conhecimentos musicais específicos com o propósito de ensinar música.

A música como recurso

Como comentado anteriormente, a música é um recurso pedagógico muito importante e bastante presente na educação infantil. Uma situação corriqueira descrita por Vale (2024, p. 190) em sua pesquisa, é o de acolher as crianças na sala de aula com diversas canções, como por exemplo:

Descrição da atividade 1: No início da aula foi realizada uma acolhida cantada, com diversas músicas conhecidas pelas crianças. O objetivo da professora era o de acolher as crianças de forma lúdica.

A atividade 1 utiliza, portanto, constituintes próprios de uma aula de música: a habilidade de cantar uma canção, bem como de acompanhá-la com gestos corporais. Nesse caso, observa-se uma força de autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). Contudo, o propósito não é o alvo (ensinar música), mas o de acolher de forma lúdica, descrevendo uma força de autonomia relacional relativamente mais fraca (AR-). Logo, a prática de acolher as crianças com músicas conhecidas por ela é organizada a partir de um código projetado, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Atividade de Acolhida no plano de Autonomia

Fonte: Elaborado pelos autores

Música como área de conhecimento e contribuições para o PAC

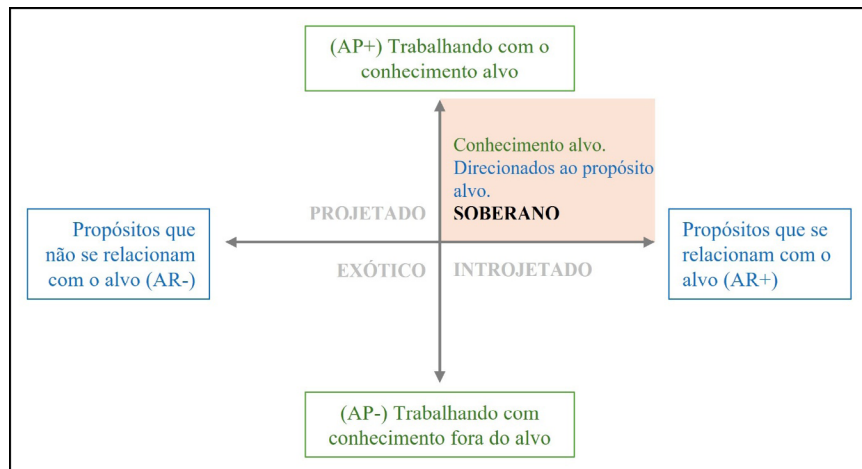
Quando defendemos um trabalho efetivo de música é porque entendemos que existem atividades que trabalham com os constituintes alvo, direcionadas para o propósito alvo – ou seja, que trabalham com música com o objetivo de ensinar música – que, ainda assim, contribuem para o desenvolvimento de habilidades do PAC. É o caso das atividades que apresentamos a seguir.

Descrição da atividade 2: Os estudantes, sentados e de olhos fechados, deverão apontar na direção do estímulo sonoro realizado pelo professor, que poderá se deslocar pela sala. Quando o(a) professor(a) interromper o som, os estudantes deverão abrir os olhos e verificar se estão apontando na direção correta.

A atividade 2 trabalha com a percepção sonora, explorando, também, questões relativas à intensidade do som: quanto mais forte, mais próxima a fonte sonora está dos estudantes; ao passo que, quanto mais fraco, mais distante a fonte sonora estará. Logo, a atividade envolve constituintes alvo

(conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). O objetivo é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano.

Figura 3: Atividade de localização sonora no plano da autonomia



Fonte: elaborado pelos autores.

Ainda assim, é interessante destacar que, mesmo não sendo o objetivo dos professores de música, essa atividade está contribuindo para a habilidade de localização sonora do PAC, uma das mais importantes porque estimula não só os aspectos musicais e comunicativos, como também engloba a vida em sociedade. Por exemplo, é importante para a nossa vida cotidiana saber de qual direção está vindo um carro no momento que estamos atravessando a rua, ou se a pessoa que está gritando pedindo ajuda está no andar de cima ou de baixo.

Descrição da atividade 3: Um estudante fica de olhos vendados enquanto outros realizam sons com diferentes instrumentos. O(a) professor(a) solicita ao estudante vendado que siga pela sala o som de um instrumento específico.

A atividade 3 trabalha com a acuidade auditiva, tendo como foco a percepção do timbre e, a partir dele, a identificação da fonte sonora. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). O objetivo é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano (cf. Figura 3). Para além dos objetivos musicais, a atividade ainda trabalha habilidades do PAC como a Figura-Fundo: habilidade para identificar uma mensagem sonora na presença de sons competitivos.

Descrição da atividade 4: O(a) professor(a) irá associar a duração do som a um movimento corporal, podendo realizar um jogo da memória sonora. Para um som longo, pede-se que a criança dê um passo grande, e, ao ouvir um som curto, deve ser dado um passo pequenininho. O(a) professor(a) pode realizar sequências de sons curtos e longos, que deverão ser memorizadas pelas crianças para, em seguida, realizar os movimentos corporais correspondentes.

A atividade 4 trabalha com o parâmetro sonoro da duração, ou seja, com sons curtos e longos. Também poderiam ser trabalhados os outros parâmetros do som como grave e agudo e forte e fraco. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). As habilidades do PAC que são trabalhadas nessa atividade são a Memória (habilidade para armazenar e reter estímulos auditivos) e a Discriminação (habilidade para identificar se dois estímulos são iguais ou diferentes). As atividades que envolvem a habilidade de discriminação sonora perpassam sobre os conceitos dos parâmetros do som, que exploram a diversidade sonora e ampliam a percepção das crianças ao estímulo musical. O objetivo do professor de música continua sendo o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano (cf. Figura 3): a música é trabalhada a partir de seus constituintes, com seus propósitos-alvo, contribuindo também com o desenvolvimento de habilidades do PAC.

Descrição da atividade 5: Tocar uma sequência de instrumentos e pedir aos alunos que indiquem quais instrumentos e em que ordem foram tocados.

A atividade 5 trabalha com o reconhecimento e a indicação da ordem que os instrumentos foram tocados, possibilitando também a exploração da pulsação e de ostinatos simples de acordo com a proposta dos instrumentos envolvidos. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). Uma das habilidades do PAC que é trabalhada nessa atividade é a da Memória, que envolve o armazenamento e a retenção de estímulos auditivos. Tal habilidade é de suma importância na nossa vida cotidiana pois, várias vezes, precisamos reter informações auditivas para usá-las depois, como por exemplo quando participamos de uma reunião ou aula e precisamos ouvir e fazer anotações. Da mesma forma, quando alguém nos fala um número de telefone ou de algum documento, ou ainda quando pedimos uma informação à alguém na rua e precisamos lembrar do que foi dito depois. O objetivo da atividade em destaque é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é, mais uma vez, o código soberano (cf. Figura 3): reforçando as contribuições do ensino efetivo de música para o desenvolvimento comunicativo infantil.

Descrição da atividade 6: Associar o movimento corporal em relação ao som e ao silêncio com as brincadeiras da estátua e/ou dança das cadeiras.

A atividade 6 trabalha, dentre outros, com a pulsação: as crianças devem se movimentar de acordo com a pulsação das diferentes músicas que são ouvidas em cada “fase” da atividade. Além disso, envolve o controle do corpo e explora a importância do silêncio e da concentração dentro da música. Ou seja, há uma música tocando, cuja pulsação “rege” os movimentos das crianças, e quando a música é interrompida os participantes da brincadeira

da estátua ficam totalmente parados e, no caso da dança das cadeiras, se sentam o mais rápido possível nas cadeiras disponíveis. A cada rodada, quem não conseguir fazer o que se pediu, sai do jogo. O vencedor é quem consegue executar a atividade até o final. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). No contexto do PAC, uma das habilidades que está sendo trabalhada é a da Atenção: habilidade para estabelecer relação entre um som e sua fonte sonora. Essa habilidade também é muito importante para o convívio em sociedade. A capacidade de se concentrar e ouvir o que está sendo dito, ignorando o que possa nos distrair é uma necessidade muito importante dos tempos atuais. O objetivo da atividade em destaque é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano (cf. Figura 3) que também contribui para o trabalho com as habilidades do PAC.

Existem ainda inúmeras outras possibilidades de atividades e brincadeiras que fazem parte do dia a dia da educação musical. Nos limites desse artigo, fizemos apenas um recorte apresentando alguns exemplos para mostrar o quanto o trabalho do professor de música é relevante pois, além de trabalhar os conteúdos musicais de forma efetiva, a partir de um código soberano, também se trabalha ludicamente com as habilidades do PAC, contribuindo diretamente para o desenvolvimento comunicativo infantil.

Notas finais

No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas presentes em nosso país ao longo do tempo. Mesmo sabendo que a música é um ótimo recurso para outros propósitos alvo, trabalhar a música como área de conhecimento – ou seja, trabalhar conhecimentos musicais para se aprender música, é direito de todas as crianças. E, ainda assim, as contribuições para o desenvolvimento global das crianças são visíveis, como se procurou mostrar no caso do PAC.

É possível encontrar na literatura, autores que afirmam o quanto a música é importante para esse desenvolvimento, mas, de forma geral, não apon-

tam como isso acontece na prática. Logo, buscamos mostrar e explicar como o trabalho efetivo de música é relevante, principalmente quando percebemos a organização das atividades a partir de um código soberano, reforçando que, mesmo que o objetivo seja ensinar música, trabalhar com a linguagem musical, há contribuições significativas com relação às habilidades de localização sonora, figura-fundo, discriminação, memória e atenção auditiva – dentre várias outras.

É importante ressaltar que em nenhum momento pretendemos aumentar os encargos dos professores de música transferindo a responsabilidade pela identificação, diagnóstico e tratamento de problemas relacionados à fala ou à linguagem. Pelo contrário, o intuito desse artigo foi de, tendo em vista algumas atividades propostas nas aulas de música, valorizar ainda mais o empenho do educador musical, reforçando a necessidade de atenção diante dessas potencialidades tanto para reportar qualquer aspecto observado nesse desenvolvimento, quanto para descobrir e investir em outras possibilidades de trabalho.

Logo, ainda mais conscientes do nosso valor, permaneceremos na luta pelo reconhecimento da música como área de conhecimento relevante para o desenvolvimento humano e para a participação em sociedade, recuperando a dupla função do conhecimento escolar. Defendemos que a utilização da música como ferramenta para outros fins é algo bastante positivo para o processo educativo, mas que sua presença limitada a esse fim é muito pouco diante de todo o potencial que a música tem no desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a atuação de um professor de música que trabalhe a música como área de conhecimento é fundamental para que se garanta o direito de todos e todas a uma educação potente e transformadora. Além disso, reafirmamos a necessária valorização da profissão do professor, bem como a luta por melhores condições de trabalho e a defesa de uma formação docente que possibilite a consciência dos impactos desse profissional em todos os aspectos da vida dos seus alunos.

AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EFETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO INFANTIL

Resumo: O objetivo desse texto é evidenciar as contribuições de uma educação musical efetiva para o desenvolvimento comunicativo na infância, destacando a relevância da música como área de conhecimento

no contexto escolar. Partindo da análise de alguns aspectos da aquisição da linguagem, o trabalho estabelece conexões com as oito habilidades do Processamento Auditivo Central (PAC), explorando de que forma as atividades musicais podem influenciar positivamente o desenvolvimento dessas competências. Sob a perspectiva da Teoria dos Códigos de Legitimação (Maton, 2014), com foco na dimensão da Autonomia, são analisadas práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil que integram o fazer musical ao desenvolvimento global da criança. Os resultados indicam que a música, trabalhada como área de conhecimento específica, contribui para o fortalecimento das habilidades comunicativas – fundamentais para as linguagens falada, escrita e musical –, o que permite aos professores refinar suas estratégias de ensino, promovendo uma valorização consistente da educação musical nas escolas.

Palavras-chave: Educação Musical, Processamento Auditivo Central, Educação Infantil, Teoria dos Códigos de Legitimação, Dimensão da Autonomia.

THE CONTRIBUTIONS OF EFFECTIVE MUSIC EDUCATION TO CHILDREN'S COMMUNICATIVE DEVELOPMENT

Abstract: This paper aims to highlight the contributions of effective music education to communicative development during childhood, emphasizing the significance of music as a field of study within the school context. By analyzing key aspects of language acquisition, the present work establishes connections with the eight skills of Central Auditory Processing (CAP), exploring how musical activities can positively influence the development of these competencies. Through the lens of the Legitimation Code Theory (Maton, 2014), with a focus on the dimension of Autonomy, pedagogical practices in early childhood education are analyzed, integrating musical engagement with the holistic development of the child. The findings indicate that music, approached as a specific field of knowledge, strengthens communicative abilities—essential for spoken, written, and musical languages—enabling teachers to refine their teaching strategies and fostering a consistent appreciation for music education in schools.

Keywords: Music education, Central Auditory Processing, Early Childhood Education, Legitimation Code Theory, Dimension of Autonomy.

SOBRE OS AUTORES

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2018), Licenciada em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – CBM-CEU / RJ (2015). Especialista em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música – CBM-CEU / RJ (2014). Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF (2008). Especialista em Linguagem pela Universidade Veiga de Almeida – UVA/RJ (2012) e Técnica em Música pelo Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano – habilitação em Piano (2010). Integra do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Práticas Musicais. É professora de música das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro desde 2012. E-mail: calderanodacosta@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4133-4134>.

Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira

Professora do curso de Música da Universidade Federal de Juiz de Fora, atual Coordenadora do Bacharelado em Música. Coordena o Projeto de Musicalização Infantil da UFJF, junto à Escola de Artes Pró-Música. Atuou como Professora no curso Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Música – Trompa, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e mestrado em Música – Educação Musical, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2024), atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, musicalização para/ com bebês, formação de professores. E-mail: luanaufmg@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5008-5466>.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Possui graduação em Música – Bacharelado em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), mestrado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012). É professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra também o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Música da UnB. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Práticas Musicais, e é membro associado do LCT Centre for Knowledge-Building, coordenando o grupo LCT Brazil. Há 10 anos é o diretor artístico do prestigiado Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga de Juiz de Fora. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 2018 e 2021. Atualmente é o Pró-reitor de Cultura da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marcus.medeiros@ufjf.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6859-0316>.

Referências

BENÍTEZ, María Angélica; ABRAHAN, Verónika Mariana Díaz; JUSTEL, Nadia Romina. Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, p. 61 - 68, 2017.

COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano. *Fonoaudiologia e educação musical: um diálogo que favorece o aluno e o professor de música na educação infantil*. Dissertação em Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós-graduação em Música, 2018.

ELLERY, Karen. Becoming active and independent science learners – Using autonomy pathways to provide structured support. In: BLACKIE, Margaret A. L.; ADENDORFF, Hanelie; MOUTON, Marnel. *Enhancing Science Education – Exploring Knowledge Practices with Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2023. p. 21-38.

HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.9, p.7-16, set. 2003.

KRAUS, Nina; HORNICKEL, Jane; STRAIT, Dana L.; SLATER, Jessica; THOMPSON, Elaine. Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, v. 9, p. 1-9, 2014.

LENT, Roberto. *Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MATON, Karl. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, v. 24, n. 1, p. 8-22, 2013. Disponível em: <https://legitimationcodetheory.com/wp-content/uploads/2018/06/2013Semantic-wave-packet.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MATON, K. *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge, 2014.

MATON, Karl; HOWARD, Sarah K. Autonomy: the next phase of dialogue between systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory, *Journal of World Languages*, v. 6, n. 1-2, 2020, p. 92 – 112. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21698252.2020.1720160> Acesso em 24 de julho de 2023.

MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria Momensohn; RUSSO, Iêda Chaves Pacheco (Org.). *Prática da Audiologia Clínica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PATEL, I. Music and the brain. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 2009, pp. 208–216.

PEREIRA, Liliane Desgualdo. Inter-relação Processamento Auditivo e Linguagem. In: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino; TOMÉ, Marileida Cattelan. *Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música como recurso ou como área de conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. *Revista da ABEM*, [s.l.], v. 31, n. 1, e31119, 2023. DOI: 10.33054/ABEM202331119. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1268>. Acesso em: 5 dez. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, pp. 23 – 38, jul.dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 24 nov. 2024.

RUSSO, Iêda Chaves Pacheco; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria. *Audiologia Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SALMON, Angela. Using music to promote children’s thinking and enhance their literacy development. *Early Child Development and Care*, v. 180, n. 7, p. 937-945, August 2010.

STAMPA, Mariângela. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando em sala de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

VALE, Sara Paraguassu Santos do. Práticas musicais na educação infantil: investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF. Tese em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.