



NEXUS

EDUCACIONAL

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 1 NÚMERO 1 / AGOSTO 2026

DATA DA PUBLICAÇÃO 31/08/2026



Nexus Educacional Revista Científica - v.1 n.1 – agosto
2026 – Mensal

Modo de acesso: <http://revistanexuseducacional.com.br/>

e-ISSN: XXXX-XXXX

Data de publicação: 31/08/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
IEDEP EDUCACIONAL



NEXUS EDUCACIONAL **Revista Científica**

v.1 n.1 – agosto de 2026 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: XXXX-XXXX

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 31/08/2026

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

Mais do que uma revista científica, a NEXUS EDUCACIONAL nasce como um ambiente permanente de construção coletiva do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, a inovação, a pesquisa aplicada e o desenvolvimento da educação brasileira.

A revista foi criada com o propósito de oferecer aos profissionais da educação um espaço de excelência para publicação de artigos científicos, revisões de literatura, estudos de caso, relatos de experiência, ensaios acadêmicos e pesquisas que contribuam para o avanço das ciências da educação e áreas correlatas.

Nosso compromisso é democratizar o conhecimento científico, incentivando professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores educacionais e demais profissionais a compartilharem suas produções, fortalecendo seus currículos acadêmicos e ampliando o alcance social de suas pesquisas.

Acreditamos que toda pesquisa produzida com rigor científico possui potencial para transformar práticas pedagógicas, influenciar políticas públicas, aperfeiçoar processos educacionais e inspirar novas gerações de pesquisadores.

A NEXUS EDUCACIONAL também representa a continuidade da missão institucional do IEDEP EDUCACIONAL. Por essa razão, utiliza a mesma identidade visual da instituição mantenedora, preservando o símbolo que, ao longo de mais de duas décadas, tornou-se sinônimo de compromisso, ética, inovação e excelência na formação de profissionais.

O globo presente em nossa identidade visual simboliza a abrangência do conhecimento, enquanto suas conexões representam a integração entre pessoas, instituições, pesquisas e experiências que, juntas, constroem uma educação mais forte, mais colaborativa e preparada para os desafios do futuro.

Nossa proposta editorial está fundamentada na qualidade científica, na ética em pesquisa, na responsabilidade acadêmica e na valorização da produção intelectual. Cada artigo publicado representa uma nova contribuição para o desenvolvimento da ciência e da educação, reafirmando nosso compromisso com a disseminação do conhecimento.

Acreditamos que o verdadeiro avanço da educação acontece quando o conhecimento deixa de permanecer restrito às bibliotecas e passa a inspirar professores, pesquisadores, gestores e estudantes em suas práticas diárias.

É nesse contexto que a NEXUS EDUCACIONAL assume sua missão: conectar pessoas, ideias, pesquisas e experiências, transformando conhecimento científico em desenvolvimento humano e social.

Porque educar é transformar.

E transformar começa pelo conhecimento.

Prof: Sylvia Storniollo

MUSEUS DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, ARTE E EDUCAÇÃO LUIZ CESAR LIMONGE	05
--	-----------

A CRIANÇA E SEU APRENDIZADO SYLVIA REGINA PEREIRA STORNILO	10
---	-----------

MUSEUS DE SÃO PAULO: HISTÓRIA, ARTE E EDUCAÇÃO

LUIZ CESAR LIMONGE¹

Pós-Graduação em Arte, História e Educação nos Museus Paulistas

Resumo

Artigo produzido como requisito do curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História nos Museus de São Paulo. A abordagem do emprego de visitas planejadas aos museus como ferramenta pedagógica pelos professores e escolas, será feita a partir do entendimento destes como instituições histórico-culturais criadas pelo homem para a disseminação do conhecimento, e não apenas para a guarda de peças e descobertas.

Palavras chaves: Museus, educação, cultura

Abstract

Article produced as a requirement of the postgraduate course in Education, Art, and History in the Museums of São Paulo. The approach of using planned visits to museums as a pedagogical tool by teachers and schools will be based on the understanding of these as historical-cultural institutions created by man for the dissemination of knowledge, not just for the preservation of pieces and discoveries.

Keywords: Museums, education, culture

Introdução

Não são poucas as vezes em que o professor é confrontado pelos seus alunos ao abordar por semanas a fio os temas da história e/ou da arte sem que utilize outro recurso senão a lousa e o giz. Fica no ar a pergunta: por que sempre do mesmo jeito?

¹ Professor da Rede Pública Municipal de São Paulo, com Pós-graduação em Matemática Pela UNICAMP, além de Pós-graduação em Planejamento, Implantação e Gestão de EAD pela Universidade Federal Fluminense.

A visitação aos museus de São Paulo pode e deve fomentar entre os professores o desejo de levar seus alunos a experimentar a gostosa sensação de descobrir a história através da arte, e vice-versa. Temos à nossa disposição um verdadeiro túnel do tempo que nos permite percorrer grande parte não somente da história do Brasil, mas da América Latina e por que não, do mundo.

1. Museu e Políticas Públicas na área de Museologia

“Torço para que os nossos museus não tenham medo do novo, do público, do diálogo, da atualização. Que não tenham medo de ser de “todo mundo”. Os museus são “pontos de cultura” (...) os museus brasileiros devem cumprir um papel de referência e base para o futuro da cultura.” (Moreira, 2006)

Conforme o entendimento dado à fala do então ministro da cultura Gilberto Gil, a política nacional de museus deveria seguir o caminho da aproximação com o público através de políticas públicas que permitissem o aporte e a valorização dos acervos, bem como a formação de especialistas em museologia que trabalhassem mais proximamente ao grande público. Também estava prevista a concentração de museus e exposições nos grandes centros, o que em tese desencadearia em maiores possibilidades de aquisição de cultura pela população.

A Constituição Brasileira define por Patrimônio Cultural formas de expressão, modos de criar, fazer e viver. Recebem também essa denominação. bens de natureza material e imaterial

Muito se fala a respeito da noite paulistana, havendo entre os mais saudosistas a recorrente frase de que a cidade não dorme. Mas aqueles que a visitam não vem pra cá tão somente em busca dos shows, dos espetáculos teatrais, das noitadas e dos prazeres gastronômicos. São Paulo também é um grande polo cultural, contando com inúmeras atrações ao ar livre e, principalmente, com uma vasta e diversificada rede de museus. E será acerca destes últimos que falaremos.

2. Museu e diversidade cultural

Muito se fala a respeito da noite paulistana, havendo entre os mais saudosistas a recorrente frase de que a cidade não dorme. Mas aqueles que a visitam não vem aqui tão somente em busca dos shows, dos espetáculos teatrais, das noitadas, dos prazeres gastronômicos, da pluralidade de estilos e procedências em tudo que aqui se produz. São Paulo também é um grande polo cultural, contando com inúmeras atrações ao ar livre, feiras, eventos e, principalmente, com uma vasta e diversificada rede de museus. E será acerca deles que falaremos.

Como nos diz Ana Carvalho:

“Os museus são espaços de negociação da diferença ao seleccionarem o que é representado, o que se inclui, o que se exclui. Têm, por sua vez, a potencialidade de se afirmarem como espaços de promoção do diálogo intercultural, debatendo os temas da sociedade e a pluralidade de perspectivas...”
(Carvalho, 2016)

3. Museu no mundo contemporâneo

Mediante a visita feita ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), bem como da leitura do texto “A Pós-Modernização da Cultura: Patrimônio e Museus na Contemporaneidade” de Marta Anico, acerca do tema obteve-se o entendimento que segue.

“Este museu pretende unir História, Memória, Cultura e Contemporaneidade, entrelaçando essas vertentes num só discurso, para narrar uma heroica saga africana, desde antes da trágica epopeia da escravidão até os nossos dias, incluindo todas as contribuições possíveis, os legados, participações, revoltas, gritos e sussurros que tiveram lugar no Brasil e no circuito das sociedades afro-atlânticas.”
(Araújo, 2004)

O trecho acima, retirado do documento base escolhido para este capítulo, reflete o anseio daqueles que durante tempos trabalharam na escolha e organização do acervo hoje exposto no Museu Afro-brasileiro, quer na sua exposição permanente ou nas mostras itinerantes. Tal preocupação decorre da real importância que possuem os museus no resgate e apresentação às novas gerações da história dos povos africanos na consolidação da identidade do povo brasileiro, através de suas contribuições artísticas, culturais, gastronômicas e da miscigenação do povo. Isto tudo em momentos históricos que entrecortaram muita dor e separação, tanto de suas raízes locais como familiares.

4. Museu e seu público

“os museus de arte se dedicam a produção plástica do passado e do presente... para exploramos a dimensão histórica de uma exposição temos de destacar os elementos e dados históricos dos objetos, orientando a percepção da dimensão temporal do tema em exposição.”
(Pacheco, 2012)

Assim como nos apresenta Pacheco (2012), temos os museus denominados antropológicos que são dedicados aos grupos humanos e suas produções, os museus de ciências voltados a exibição de fenômenos e propriedades científicas e os museus de arte que se dedicam a produção plástica do passado e do presente. A respeito deste último segmento, sabemos que a arte de uma certa forma expressa constantemente as aspirações, os modos, os

gostos a influência do tempo em que foram produzidas. Não à toa, existem dentro dos períodos culturais manifestações da arte que são características destes e não de outros períodos. Esta ligação do tempo com a arte pode ser melhor visualizada através de exposições que primam pela organização cronológica de suas obras. E é neste sentido que uma visita ao museu pode certamente embasar e validar os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. E como fazer isto?

4.1 Acessibilidade no Museu

Segundo o que nos relata Tojal, o movimento de inclusão das pessoas com necessidades especiais tem sua gênese na educação, na década de 80. A partir da necessidade de se repensar práticas pedagógicas que efetivamente pudessem impactar aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, não só as escolas, mas também outros espaços com foco na cultura começam a rever suas práticas ante a questionamentos de como acolhê-los, e

Considerações finais

É fato conhecido que há extrema falta de recursos na educação como um todo. Professores sobrecarregados, muitas vezes acumulando cargos e tarefas para poder subsistir. Contudo não podemos nos dispor a sentarmos em nossas cadeiras, e delas ministrarmos aulas baseadas puramente em discursos sem quase nenhuma vivacidade. Cabe destacar a enorme onda de interatividade à qual nossos alunos são expostos cotidianamente. O que fazer então?

Apresentar a arte e a história entrelaçadas através de visitas programadas aos museus de São Paulo pode surgir como uma maneira eficaz de promover aprendizagens que permaneçam vivas na memória dos educandos.

Portanto é possível e desejável que o professor em parceria com a equipe gestora incluam no portfólio das atividades visitas a equipamentos públicos onde esta aprendizagem significativa e dinâmica possa acontecer. Fazendo isso, inúmeros benefícios certamente virão, quer no plano da aprendizagem, quer no plano turístico, uma vez que boa parte dos alunos das redes públicas da capital desconhecem a riqueza cultural existente dentro dos nossos museus.

Referências bibliográficas

ANICO, M. **A pós-modernização da cultura: patrimônio e museus na contemporaneidade**. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100005. Acesso em 22 abr 2018.

ARAUJO, Emanuel. **Texto de apresentação do Museu Afro Brasil.**

Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/home>. Acesso em 16 nov 2018.

BARBOSA, Ana Mae – **SEMINÁRIO ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA** (2018). Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=ClEbe86yjk>. Acesso em 19 mai 2018.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CARVALHO, Ana. **Diversidade Cultural: da Periferia para o Coração dos Museus.** *Boletim ICOM Portugal*, série III, 5 (Janeiro, 2016): 8-12. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/16736>

CASTILHO, José Henrique Jr. **MUSEU, UM PATRIMÔNIO DO TURISMO? III** SETUR – Departamento de Turismo Universidade Federal de Ouro Preto

A CRIANÇA E SEU APRENDIZADO

SYLVIA REGINA PEREIRA STORNILO

Resumo

Neste trabalho, buscou-se expor alguns aspectos do processo de aprendizado da criança sob a ótica de Vygotsky e a teoria de Gardner, com enfoque no que ele denominou “inteligência musical”. O objetivo foi traçar um cenário para contextualizar a discussão sobre como a música pode contribuir para o aprendizado da criança.

Palavras-chave: Educação infantil, Aprendizagem, Criança.

O olhar de Vygotsky

O desenvolvimento mental da criança, segundo Vygotsky (1999), é um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Para o autor, desde seus primeiros dias, as atividades da criança adquirem um significado próprio, num sistema de comportamento social e, por serem dirigidas a objetivos definidos, elas são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. Desta forma, inicialmente, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Neste sentido, o processo de solução de problemas em conjunto com outra pessoa não é diferenciado pela criança pequena no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda – constitui um todo geral e sincrético. Porém, quando a criança desenvolve um método para guiar a si mesma; e quando ela organiza sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento consegue, com sucesso, impor a si mesma uma atitude social (VYGOTSKY, 1999).

A fala, dentre os elementos de origem sociocultural que atuam sobre a formação dos processos mentais superiores da criança, é um ponto destacado pelo autor, que considera que signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. No entanto, a maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre quando elas internalizam a fala socializada, aquela previamente utilizada para dirigir-se a um adulto. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas, usando a fala como instrumento para planejar suas ações. Desta forma, a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal (vai se constituir no pensamento), além de seu uso interpessoal (VYGOTSKY, 1999).

Vygotsky (1989) preocupa-se com o desenvolvimento fazendo uma única

divisão nele: analfabetos (bebês e crianças em idade pré-escolar) e alfabetizados. Tratando sempre da espécie e da criança propriamente dita, afirmou que as funções psicológicas são fundamentais nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, num processo histórico. A criança tem um suporte biológico, pois as funções psicológicas são produto da atividade cerebral. A relação homem e mundo é uma relação medida por signos, sendo o homem fruto da história.

De acordo com Vygotsky (1996), o adulto se adapta à história, à tecnologia. A criança nasce com o pensamento no momento histórico, por exemplo: o adulto adapta-se ao computador, à utilização dos recursos da informática. A criança já nasce com a informática.

O signo provoca transformações internas, ele faz parte das relações sociais. A mãe (ou a figura mais próxima do bebê) “filtra” os signos, transmitindo ao bebê a cultura. A criança resgata as conquistas anteriores ao seu nascimento, internalizando-as. Pensando a espécie, classifica as funções psicológicas como senso elementares (comuns a todos os seres às quais garantem a sobrevivência) ou superiores (tipicamente humanas, como a memória, o raciocínio etc.). Por meio da função psicológica superior, o homem amplia, cria novas formas de atividades do cérebro. O indivíduo constrói, desenvolve o conhecimento através do contato social, da cultura.

O pensamento é constituído de palavras. Na fase pré-linguística, a criança, o bebê já têm uma fala social, mesmo sem ter a palavra. Esta fala é interpretada pela mãe e esta interpretação é feita de acordo com o conhecimento, com a “bagagem” cultural dela. Na fase linguística a fala egocêntrica não é só voltada para si, ela é uma forma de internalização, interiorização da palavra social. Nesta fase a palavra antecipa a ação. A criança precisa falar para agir. Se ela não fala ela não age. Na fase escolar, a fala egocêntrica não desaparece, ela se transforma em fala interior, a fala para si mesmo. A fala interior é semântica (significado: lógica gramatical), a fala exterior é constituída pela palavra, fala sintaxe (sintética) (VYGOTSKY, 1999).

Se o outro não tem a mesma significação que o eu, para Vygotsky (1996), não há comunicação. Porque ele não utiliza, e, portanto, não lhe adianta a fala exterior. Quando a significação de um se torna idêntica à do outro, a fala exterior perde a função. Cria-se a comunicação sem a fala exterior. Por exemplo: a criança passa a conhecer o discurso da mãe através do tipo de olhar que ela lhe direciona. Vygotsky (1989) considerava a escola como o local para a criança aprender os signos culturais comuns a todo mundo, sendo o lugar mais importante da nossa cultura. O autor identifica o desenvolvimento como ocorrendo em três zonas: zona de desenvolvimento real (período anterior ao início da alfabetização), zona de conhecimento proximal (área onde está faltando algo, onde algo ou alguém prova um *insight*) e zona de desenvolvimento potencial (está próxima do sujeito, mas precisa da ajuda do outro). Segundo Vygotsky (1996), é importante que em uma sala de aula se aproxime a criança mais “adiantada”, que possui mais conhecimento, da que está “atrasada”, que teria menos conhecimento, afirmando que esta aproximação é importante para que a criança, com o exemplo da outra, chegue ao mesmo conhecimento.

Para Vygotsky (2000), o jogo possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal. No jogo simbólico, as regras são parte integrante, embora não tenham caráter sistemático e antecipatório, como acontece nos jogos habitualmente designados regrados,

O agir dentro de um cenário imaginado faz com que a criança pondere sobre as regularidades sucedâneas da representação de um papel específico segundo as regras da sua cultura. A criança ensaia, em cenários lúdicos, comportamentos e situações para as quais não está preparada na realidade, projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que estão muito aquém das suas possibilidades efetivas. Mesmo considerando que existe uma grande diferença entre o comportamento na realidade e o comportamento no jogo, a atuação no mundo imaginário cria uma zona de desenvolvimento proximal composta de conceitos ou processos em desenvolvimento. As interações requeridas no jogo possibilitam a internalização do real e promovem o desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky (1999) aponta que o brinquedo é o mundo ilusório e imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Em uma situação imaginária, a criança dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desta situação. Esta seria a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O brinquedo é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais. Para adquirir esse controle, a criança aprende a simbolizar e depois a usar signos, convertendo essas funções mais simples em funções culturais mediadas por signos.

Para a imaginação, de acordo com Vygotsky (1999), é importante a direção da consciência, consistindo no afastamento da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, a qual se difere da cognição imediata da realidade.

Junto com as imagens que se criam durante o processo de cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que são reconhecidas como produto da imaginação. Num nível alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante. (Vygotsky, 1999, p. 129).

Além disso, o autor aponta que estão ligadas de forma íntima à imaginação as possibilidades de agir com liberdade, as quais surgem com o ser humano.

Já segundo Mukhina (1995), para Vygotsky a imaginação possui as suas

raízes na função semiótica da consciência, que surge ao final da primeira infância, no terceiro ano de vida, ou seja, ela tem a sua origem na função da consciência, incluindo os sistemas de significações que se encontram na cultura (imagens, gestos, vestuários: ritos e linguagem).

Para o autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

Do ponto de vista psicológico, Vygotsky (1999) atribui ao brinquedo um papel importante: aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para a ação. Vygotsky (2000) aponta que a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil, pois a situação imaginária tem de ter regras de comportamento, assim como todo jogo com regras contém uma situação imaginária. A relação entre o jogo e o desenvolvimento cognitivo na criança deve também procurar-se na relação entre o jogo e a atividade combinatória do cérebro, a essência da criatividade. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil diz respeito à criatividade das crianças, ao seu desenvolvimento e à importância do trabalho criador para a evolução e maturação da criança. Os processos de criação são observáveis sobretudo nos jogos da criança, porque neles a criança representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

De acordo com Vygotsky (1999), a imaginação liga-se com a realidade por meio de quatro formas básicas. Na primeira, a imaginação se encontra com relação direta com a riqueza e a variedade de vivências acumuladas pelo ser humano, constituindo-se no material que ele utiliza para construir as suas fantasias. Na segunda forma, a imaginação adquire uma função mais ampla e de muita importância para o desenvolvimento humano: ela transforma-se em um modo de ampliar a experiência do indivíduo, que se torna capaz de imaginar aquilo que não esteve de forma concreta ao alcance de seus olhos, recorrendo apenas aos relatos e descrições, que por sua vez se encontram distantes daquilo que ele vivenciou. A terceira forma é a presença do envolvimento emocional, que tende a se manifestar em certas imagens, ideias, as quais têm a ver com os sentimentos que se fazem presentes em determinados momentos da vida real. Por fim, a quarta forma está de certa maneira relacionada à anterior, pois tanto os fatores de cunho intelectual quanto emocional são necessários para o ato imaginativo.

Para o autor a criança cria (desenvolve o comportamento combinatório) a partir do que conhece das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências. É justamente esta faculdade de compor o novo, assim como de combinar o que já existe com o novo, que está presente nas brincadeiras infantis, que é a base da atividade criadora do ser humano.

O que a criança vê e escuta (impressões percebidas) constituem os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Ela acumula material com o qual, depois, estrutura a sua fantasia, que progride, num complexo processo de transformação em que jogam a dissociação e a associação como suas principais componentes. Toda a

impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de partes diferentes e a dissociação consiste na divisão dessas partes, das quais se destacam apenas algumas, através de um processo de comparação entre elas. Para unir posteriormente os diferentes elementos, o homem tem de romper com a relação natural em que os elementos foram percebidos (VYGOTSKY, 1999). A imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses, assim como da capacidade combinatória e do exercício contido nessa atividade, e não se pode reduzir a imaginação às necessidades e sentimentos do homem (VYGOTSKY, 2000).

De acordo com Vygotsky (1996), na brincadeira os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir de forma independente daquilo que vê. No entanto, no caso das crianças muito pequenas, os objetos possuem uma força motivadora inerente e determinam extensivamente o comportamento da criança. Tal fato ocorre porque, entre 0 e 2-3 anos de idade, mais ou menos, a percepção e a motivação da criança encontram-se unidas, ou seja, a percepção é um aspecto integrado de uma reação motora, é um estímulo para a ação. Com isso, justifica-se o fato de que o comportamento da criança neste período se pautava pela percepção imediata do objeto.

Na criança em idade pré-escolar a ação, em uma situação vivida por ela, irá lhe ensinar a dirigir o seu comportamento, não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado do campo da percepção visual. Desta forma, a ação da criança é orientada pelas ideias, pela representação, além de pelos objetos em si. Tal transição é possibilitada pela brincadeira (VYGOTSKY, 1996).

Vygotsky (1999) aponta que a brincadeira é realizada em um cenário psicológico segundo o qual a criança se sente segura para agir, criativa para agir, para expressar as suas ideias, bem como se encontra disposta a modificá-las no caso de o ambiente lhe fornecer melhores alternativas. O que impulsiona a criança ao faz-de-conta é o desejo de conhecer e de dominar os objetos e as representações.

A inteligência musical

Os estudos na área educacional promoveram a formulação de várias novas teorias, sendo preciso identificar, entre elas, uma possibilidade que garanta um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Entre essas teorias encontra-se a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner em Harvard, a qual pode vir a contribuir para o desenvolvimento de capacidades individuais, em conjunto com uma preparação técnica. Essa teoria leva em consideração que o ser humano é pluralista, ou seja, dotado de várias capacidades, chamadas de “inteligências”, que podem ser desenvolvidas de acordo com a necessidade e a deficiência de cada um, a qualquer momento, a partir de estímulos, durante o processo de ensino e aprendizagem. A teoria das inteligências múltiplas possibilita, no decorrer de seu processo, o perfeito desenvolvimento do indivíduo, de forma holística, ou seja, social,

técnica e individualmente. Trata-se do desenvolvimento simultâneo de habilidades pluralistas e especialistas (GARDNER, 1994).

Para Gardner (1994), existem oito diferentes pontos no cérebro humano onde se abrigariam diferentes inteligências, conjunto este que o autor denominou “inteligências múltiplas”, a saber: inteligência linguística, verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal e naturalista e inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal).

Gardner *et al.* (1998) apontam que, apesar da teoria das inteligências múltiplas ter sido desenvolvida com o objetivo de ampliar as noções psicológicas da inteligência, sua maior contribuição está na educação. Essa teoria tem como proposta fundamental o desenvolvimento de um indivíduo completo, com habilidades diferenciadas. Algumas delas seriam: capacidade de assimilação de diferentes conteúdos, de forma natural; habilidade de resolver conflitos pessoais e profissionais em tempo hábil; capacidade de trabalhar em equipe; capacidade de transmitir, escrita ou verbalmente, ideias e conceitos; capacidade de analisar criticamente uma situação, baseada na vivência de experiências pessoais e profissionais; e capacidade de propor soluções inovadoras e eficientes, entre outras.

Armstrong (2001) aponta que o professor, antes de aplicar qualquer modelo na sua sala de aula, deve primeiro aplicá-lo em si mesmo, como educador e aprendiz adulto, haja vista ser preciso ter um entendimento experiencial da teoria, que se tenha personalizado o seu conteúdo, para que se possa utilizá-la com os alunos.

Segundo Gardner (1995), a estratégia utilizada dentro da sala de aula funciona como uma técnica insuperável para transmitir a informação necessária do assunto a ser trabalhado. Mas, ajudar a transformá-la em conhecimento e em mudanças de atitudes requer uma percepção maior por parte do responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção pode ser desenvolvida num grau maior, se houver a possibilidade de se utilizar um referencial como forma de monitoramento das atividades didáticas.

Apesar de toda criança possuir todas as oito inteligências, podendo desenvolvê-las em um nível bem elevado de competência, segundo Gardner (*apud* ARMSTRONG, 2001), parece que elas mostram tendências em inteligências específicas. No seu ingresso na escola, provavelmente a criança estabelece maneiras de aprender segundo as linhas de algumas inteligências, em relação a outras. Para avaliar qual das inteligências múltiplas o aluno está seguindo, o melhor instrumento isolado é, de acordo com Armstrong (2001), provavelmente a simples observação. “Uma boa maneira de identificar as inteligências mais desenvolvidas dos alunos é observar seu mau comportamento na sala de aula” (ARMSTRONG, 2001, p. 37). Desta forma, por exemplo, o aluno que conversa fora de hora é altamente linguístico. O espacial vai rabiscar e devanear; o interpessoal vai socializar com os outros. O corporal-cinestésico estará inquieto e agitado. O naturalista será capaz de trazer um animal para a sala de aula.

Para Campbell *et al.* (2000), é preciso que os educadores proporcionem a oportunidade a que o aluno explore criativamente os seus interesses e talentos

individuais, enquanto aprende as habilidades e os conceitos valiosos, através de meios multimodais, pois nem todos exibem o mesmo perfil de inteligência, nem compartilham os mesmos interesses.

A “inteligência musical, assim como as demais, não pode ser confundida com talento e [...] sua competência manifesta-se desde muito cedo, pela facilidade em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade” (ANTUNES, 1998, p. 56). A ideia de inteligência é bem diferente, dado que “todas as inteligências existem em quase todas as pessoas e as poucas que não as possuem são claramente identificadas por seus problemas de autismo ou deficiência neurológica congênita” (ANTUNES, 1998, p. 56). O desenvolvimento das inteligências é notório quando estimulado no apogeu da abertura de sua janela e quando do uso de procedimentos adequados.

Antunes (1998) aponta que esta competência se manifesta muito cedo, pela facilidade de cada um em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua intencionalidade. A inteligência musical faz perceber com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, denominadas timbre. A inteligência musical justifica-se como a capacidade de interpretar, escrever, ler e expressar-se pela música: exemplos típicos são Mozart, Villa-Lobos, Beethoven, Pixinguinha e Cartola, que são ou foram capazes de sentir a linguagem sonora do meio ambiente e transportar esses sentimentos para as suas composições.

De todos os talentos de que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical. Dentre todas as pesquisas existentes em relação à habilidade musical e suas mais diversas relações com outras habilidades, há um consenso de que, independentemente do tipo de pessoa, de sua cultura, de que todas reconhecem algo de estrutura musical. Ou seja, todas as pessoas são capazes, desde que tenham a capacidade auditiva, de reconhecer sons, agrupá-los, reconhecê-los e reproduzi-los (GARDNER *et al.*, 1998).

Da mesma forma que a inteligência verbal e a lógico-matemática têm nas letras e nos símbolos geométricos e números um sistema simbólico universal, também a inteligência musical compreende um sistema simbólico acessível e internacional. Os elementos centrais constituintes da música são o tom (ou a melodia), o ritmo: sons emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupados conforme um sistema prescrito; e o timbre, as qualidades características de um som (ANTUNES, 1998).

Gardner (1994), considerando os elementos centrais da música, questionou a importância da audição para a participação musical, porém sinalizou que a organização rítmica pode existir independente de qualquer realização auditiva, e que provavelmente determinados aspectos da experiência musical são acessíveis a indivíduos que não possam apreciar seus aspectos auditivos. Outro elemento somado aos elementos centrais se refere aos aspectos afetivos da música, o prazer musical. Schoenber (*apud* GARDNER, 1994, p. 82) descreve que:

[...] música é a sucessão de sons e combinações de sons organizados de modo a exercer uma impressão agradável ao ouvido e sua impressão à inteligência é ser compreensível [...]. estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais e [...] esta influência nos faz viver num paraíso de desejos preenchidos ou em um inferno sonhado.

De acordo com Gardner (1994, p. 98):

Para apreciar a função dos ritmos no trabalho musical o indivíduo deve ter alguma competência numérica básica. As interpretações requerem sensibilidade à regularidade e proporção que podem às vezes ser bastante complexas. Mas isso permanece pensamento matemático até um nível relativamente básico.

No desenvolvimento da competência musical verifica-se a produção espontânea e as brincadeiras com sons exploratórios em bebês, que cantam e balbuciam emitindo sons individuais, produzindo padrões ondulantes e até mesmo “imitando” sons cantados (GARDNER, 1994).

O processo de ensino-aprendizagem tem sido foco de uma série de estudos no decorrer das décadas, muitos dos quais buscam fomentar discussões sobre ferramentas, técnicas que contribuam para a sua melhoria. No presente estudo, voltou-se o foco para a utilização da música como ferramenta no processo de educação infantil. Como foi visto, é por meio da brincadeira que a criança vai elaborando, ressignificando e aprendendo, no decorrer de sua interação com o mundo ao seu redor. Ampliar essa interação por meio da oferta de recursos musicais contribui, conforme os autores apresentados no estudo, para o desenvolvimento global da criança, bem como é facilitado o processo de ensino--aprendizagem.

A música faz parte, desde cedo, do cotidiano da criança e o educador, ao se apropriar dessa ferramenta, ofertando-a de modo coerente, poderá contribuir de forma efetiva com o desenvolvimento da criança e com o seu aprendizado.

Referências bibliográficas

ANTUNES, C. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 8. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

ARMSTRONG, T. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BARRETO, S. J. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau:

Acadêmica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L; WAKE, W. K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

_____. *Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GRANJA, E. S. C. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006. (Coleção Ensaios Transversais, v. 34).

LOUREIRO, A. M. A.; DALBEN, A I. L. F. O ensino de música na educação infantil: entre o discurso e a prática. In: SE-MINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: RedEstrado, 2008.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 123-134.

MÁRSICO, L. O. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, A. Fundamentos da educação musical. *Fundamentos da educação musical*, Porto Alegre, n. 1, v. 1, 1993.

REVISTA NOVA ESCOLA. Rumo de aprendizado. *Revista Nova Escola*, n. 201, abr. 2007.

_____. Música para aprender e se divertir. *Revista Nova Escola*, n. 173, jun. 2004.

SEKEFF, M. L. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

VYGOTISKY, L. S. *La imaginacion, el arte en la infância* (Ensayo psicologico). Madrid: Akal Editor, 1982.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. Ed. São Paulo: Ícone, 1989.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



NEXUS
EDUCACIONAL
REVISTA CIENTÍFICA