

## CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE DESENVOLVIMENTO DE HENRI WALLON PARA PENSAR A EDUCAÇÃO MUSICAL

LEILA SUGAHA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta as contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon para a compreensão do papel da Música no desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, motora e social. A Música tem papel fundamental no processo de humanização no contexto escolar, tendo em vista que o meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo. Serão descritos os processos e as transformações pelas quais passam o organismo quando em contato com a Música, oferecendo visão mais ampla sobre as possibilidades que a Música oferece para a Educação. A teoria walloniana também permite olhar para a Educação Musical a partir da experiência de cada professor, adquirida em sua constituição pessoal e profissional, que conduz a sua ação, ao mesmo tempo em que tem como foco o aluno, dentro de cada contexto educativo, constituído em um processo dialético e reflexivo entre a teoria e a prática.

**Palavras-chave:** Educação musical; Teoria Walloniana; Henri Wallon – Teoria psicogenética; Crianças – Educação musical.

### ABSTRACT

This article presents the contributions of psychogenic theory of Henri Wallon to understanding the role of Music in the development of children in all its dimensions: cognitive, emotional, motor and social. The Music plays a key role in the humanization process in the school context, given that the social environment and culture are the conditions, possibilities and limits development to the body, processes and transformations through which pass the body when in contact with the Music, offering a wider view of the possibilities that Music will be described provides for Education. The Wallonian theory also lets look at Music Education from the experience of each teacher, acquired in his personal and professional formation, leading to their action, while it focuses on the student within each educational context, constituted in a dialectical and reflexive process between theory and practice.

**Keywords:** Musical education; Wallonian theory; Henri Wallon – Theory psychogenetic; Children – Musical Education

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professora e Coordenadora de estágios do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Cantareira.

## INTRODUÇÃO

Como a Música influencia o desenvolvimento da criança? Qual o papel da Música na Escola? Com que idade começar a Educação Musical? O que é musicalização para bebês? Que atividades são desenvolvidas nas aulas de Música? Com que idade começar a estudar um instrumento musical?

Essas são algumas das perguntas frequentes feitas por pais, professores e gestores escolares. Ao buscar respostas para essas questões, foram encontrados, nos estudos desenvolvidos pelo psicogeneticista francês Henri Wallon, subsídios teóricos para melhor compreender o processo de desenvolvimento da criança e o papel da Escola nesse processo.

A psicogenética diz respeito às transformações que se sucedem no processo de desenvolvimento. Wallon (1971, 1975a, 1975b, 2005, 2007) trata da integração entre o organismo e o meio, e entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva integral e integrada da teoria walloniana possibilitou estabelecer uma relação entre a Música e o processo de desenvolvimento da criança, bem como realizar um estudo<sup>2</sup> sobre a Música no contexto escolar e desenvolver algumas estratégias didáticas<sup>3</sup> para o ensino da Música desde a mais tenra idade.

Para Wallon, “o homem é geneticamente social”<sup>4</sup>, isto é, são as condições de existência do homem que proporcionam a base material para o desenvolvimento, que são de ordem fisiológica e social.

---

<sup>2</sup> Estudo realizado pela autora do artigo no Mestrado, intitulado “Música na escola: um estudo a partir da psicogenética walloniana”, defendido em 2008, pela PUC/SP.

<sup>3</sup> As atividades musicais, desenvolvidas a partir dos estudos psicogenéticos de Henri Wallon, constituem o sistema de ensino de Música para crianças Rededuckids, elaborado pela autora do artigo ([www.reeduc.com](http://www.reeduc.com)).

<sup>4</sup> Zazzo explica o pensamento de Wallon da seguinte maneira: “Desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social”; e acrescenta: “Esta mutação de reacções puramente

O desenvolvimento em Wallon é sempre considerado a partir das possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do indivíduo. Na teoria walloniana, o meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo. O meio escolar é um meio funcional fundamental para a criança, no qual mantém contato com novas formas de relações grupais, familiarizando-se com novos tipos de disciplina e com a cultura acumulada de forma sistematizada (ALMEIDA, 2007).

O conceito de Cultura na teoria walloniana tem sentido abrangente e possibilita compreender o papel Música no desenvolvimento, porque a Música, como produto cultural, promove a socialização por meio da emoção que provoca. Essa emoção é o motor do processo de desenvolvimento e constituinte da dimensão afetiva que se encontra indissociada das dimensões cognitiva e motora no indivíduo.

Considerando-se que pessoas em todas as culturas cantam e dançam juntas, provavelmente há milênios, pode-se especular que a Música possui esse “poder” expressivo que leva a reunir pessoas e criar laços entre elas.

Muitas danças e cantos comunitários muitas vezes acabam em estado de transe, confirmando a hipótese de que a Música teria poder catártico. A Música pode ser recurso de catarse, pois possibilita que o fluxo de emoções e sentimentos, que não se consegue expressar verbalmente, possa ser levado para fora.

Com relação à música, o domínio da afetividade pode englobar, também, as funções de: expressão das emoções (alegria, tristeza), prazer estético (fruição) e reação fisiológica (dança/movimento) pelo modo com o sujeito é afetado ou afeta o meio pela Música; comunicação, por ser o fator de interação; e entretenimento, por ser fonte de prazer. Essas funções do domínio da afetividade são também condições para a humanização.

---

fisiológicas em meios de expressão, este enxerto precoce do social no orgânico, revestem-se na espécie humana uma importância decisiva, pois se ligam às condições de existência do indivíduo desde o seu nascimento (ZAZZO, 1978, p.99).

A formação humana no contexto escolar enfatiza, ainda, o aspecto cognitivo do conhecimento em detrimento das outras dimensões. Essas dimensões, afetiva e motora, são negligenciadas, pelo menos nos conteúdos disciplinares, principalmente, a partir do Ensino Fundamental, tendo seu espaço diminuído, restando, para isso, apenas as disciplinas de Educação Física e Artes, ministradas, geralmente, em uma ou duas aulas semanais. Portanto, a Música na escola possibilitaria trabalhar a dimensão humanizadora do processo ensino-aprendizagem.

O presente artigo discute como a Música pode contribuir no desenvolvimento integral da criança, buscando descrever os efeitos do som no organismo e os processos envolvidos em cada uma das dimensões ou conjuntos funcionais que compõem a pessoa.

Discutir separadamente cada dimensão ou conjunto funcional é um artifício didático para descrever e explicar o psiquismo, pois cada um deles é responsável pelo predomínio de uma faceta das atividades que formam o ser humano, constituindo em si também um sistema integrado no qual cada um deles depende do funcionamento do sistema como um todo, participando da constituição dos outros e funcionando como uma unidade. É nesse aspecto que Wallon considera o homem como ser integral e integrado em todas as suas dimensões: motora, afetiva, cognitiva e social.

## **A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR**

### **A Música induz ao movimento**

Como Wallon (1971; 1975a; 2007) utiliza conhecimentos da anatomia humana para explicar as origens e as funções do movimento, torna-se possível estabelecer algumas relações entre Música e movimento partindo desse prisma. Para tanto, uma breve descrição do Sistema Nervoso do ponto de vista funcional ajudará a estabelecer essa relação e proceder à discussão no âmbito psicológico.

O Sistema Nervoso (SN) é constituído pelo tecido nervoso localizado no Sistema Nervoso Central (SNC), representado pelo encéfalo (cérebro, cerebelo,

tronco encefálico) e pela medula espinhal; e no Sistema Nervoso Periférico (SNP), representado pelos nervos (conjuntos de axônios que conduzem impulsos nervosos de receptores nervosos da periferia do corpo para o SNC ou do SNC para músculos e glândulas) e gânglios (são grupamentos de corpos neuronais situados fora do SNC).

O SN leva o indivíduo a interagir por meio de estruturas nervosas distintas, mas integradas entre si, com o meio ambiente (Sistema Nervoso Somático – SNS) e com seu meio interno (Sistema Nervoso Visceral – SNV).

As informações (impulsos nervosos aferentes) somáticas vindas de diversas partes do corpo (auditivas, visuais, gustativas, olfativas, táteis, térmicas, proprioceptivas e viscerais) são conduzidas pelo SNP para o SNC.

O SNC recebe essas informações, avalia, compara-as com outras informações registradas, processando a informação recebida e responde com impulsos eferentes somáticos, que são conduzidos pelo SNP aos músculos estriados ou eferentes viscerais e aos músculos lisos, cardíaco e glândulas, estes últimos ativados em situações de “fuga ou luta”.

Na teoria walloniana, a sensibilidade exteroceptiva fornece ao próprio corpo informações do mundo exterior pelos sentidos (olfato, audição, paladar, visão e tato), provenientes da região cortical do cérebro.

Uma Música (captada pelo sentido da audição) pode provocar uma reação involuntária, ou seja, ter origem na região subcortical do cérebro e, como o Sistema Nervoso Somático (SNS) e o Sistema Nervoso Visceral (SNV) estabelecem comunicação intensa entre si, garantem a integração entre as regiões corticais e subcorticais do cérebro com a medula espinhal, garantindo a totalidade e a unidade do ser e o controle das dimensões motora, afetiva e cognitiva que compõem a pessoa.

Segundo Wallon (1971), o ruído produz reações consideráveis no recém-nascido, mas ainda como excitações mais primitivas que as da audição propriamente dita.

As reações do bebê de sobressalto ou tremor são reações globais de um tipo arcaico, ligadas aos centros neuronais responsáveis pelo equilíbrio, possuindo funções, sobretudo tônicas<sup>5</sup>.

Wallon não considera, portanto, a reação ao ruído como sendo função da audição, diz que “limita-se ao sobressalto, pertencente ao domínio proprioceptivo” (WALLON, 1971, p.172).

Estudos de Jordain (1998) sobre a forma como o cérebro processa o som, mostra que, antes de reconhecer uma Música como forma, com uma estrutura definida, “o cérebro representa a posição espacial de cada tom num mapa comum” (JORDAIN, 1998, p.51).

As fontes de som são rastreadas ao se movimentarem pelo espaço, nos colículos inferiores, que estão localizadas na parte de trás do tronco encefálico, e alguns neurônios só funcionam quando são feitos movimentos em determinadas posições. Assim, chama a atenção para a função primeira da escuta, que é a reação. Essa reação ao som, que se encontra presente nos animais e nos seres humanos, é um mecanismo que garante a sobrevivência.

Nos animais, essa reação ao som serve para que a presa evite o predador, ou que o predador capture a presa. Portanto, os colículos inferiores desempenham papel importante no direcionamento das orelhas dos animais. Logo acima dos colículos inferiores, situam-se os colículos superiores, nos quais o som se encontra com a visão e o toque. Isso explica a reação humana ao som: quando ouvimos um som, logo voltamos a cabeça em sua direção, na direção dos olhos e não da orelha.

Mas a sensibilidade humana à Música se sobressai à simples reação ao som ou ruído, apesar de sua origem estar intimamente ligada à função proprioceptiva. Pode-se considerar que a Música é predominantemente domínio da afetividade, por sua capacidade de provocar sensações de tonalidades

---

<sup>5</sup> As funções tônicas são às ligadas ao funcionamento dos músculos, mais precisamente, ao tônus. Na Fisiologia, tônus é o estado de contração contínua, passiva e parcial dos músculos em estado de repouso, que ocorre de forma inconsciente e é estimulado por impulsos nervosos.

agradáveis ou desagradáveis, que são expressas pelo tônus, domínio do movimento, e encontram ressonância no domínio da cognição.

O som e ritmo (co)movem o ser humano, e isso desde a fase intrauterina, ação que se estende pela vida afora. O mundo do feto é de vibração, um mundo de sons, de movimentos e ritmos que impressionam o seu sistema de percepção. Recém-nascido, a audição começa a se estabelecer mais ou menos a partir da segunda ou terceira hora de vida, quando então as reações do bebê são mais relacionadas à intensidade e menos à qualidade do som. A partir do quarto mês (há quem assegure que a partir do segundo), o estímulo auditivo já proporciona efeitos agradáveis e/ou desagradáveis ligados também à qualidade dos sons (SACKS, 2007, p.117).

Os estudos descritos neste item indicam a qualidade indutora da Música no que diz respeito ao movimento, que se encontra intimamente ligado à dimensão afetiva do ser humano e encontra ressonâncias no domínio da cognição, lembrando que a emoção é a expressão plástica da afetividade.

### **A Música provoca mudança na expressão da criança**

Para Wallon (1975a), o movimento corporal humano não é apenas o deslocamento voluntário do corpo ou de partes do corpo no tempo e no espaço. Uma das formas de movimento na teoria walloniana é a das reações corporais, diz respeito às atitudes que os seres humanos apresentam a partir das diversas emoções e vivências. A emoção é indissociável das suas expressões tônicas.

Quando a criança canta, movimenta-se, mostrando em sua expressão o que sente e como sente. A Música provoca reações motoras que se traduzem por mudanças no tônus muscular do rosto expressando as emoções, por isso, a expressão da criança se modifica ao escutar Música.

Então, o sentimento de alegria produzido pela Música, pode ser percebido graças à expressão tônica da emoção, assim como é possível perceber a presença dos três níveis de deslocamento corporal, presentes na ação de cantar e dançar: deslocamento de equilíbrio, de locomoção e de reações corporais.

Portanto, a Música tem sua ação tanto em nível consciente quanto subconsciente, expressos por movimentos voluntários e involuntários.

### **A Música desenvolve o senso rítmico e a coordenação motora**

Buscando esclarecer a ação do ritmo no cérebro, Sacks (2007) cita os estudos de Chen, Zatorre e Penhune, em Montreal, sobre a capacidade humana para marcar o tempo e acompanhar um ritmo.

Utilizando imagens funcionais para visualizar como isso se reflete no cérebro, constataram que houve ativação do córtex motor e de sistemas subcorticais quando as pessoas examinadas batucavam ou faziam outros movimentos em resposta à Música.

Descobriu-se, ainda, que ouvir Música ou imaginá-la também ativava essas áreas do cérebro. Concluíram que as ativações sensitivas e motoras são integradas entre si com precisão e que só no cérebro humano existe uma relação funcional entre o córtex auditivo e o córtex pré-motor dorsal. Conclui-se, após examinar os estudos de Chen e seus colegas, que o ritmo, “como integração de som e movimento, pode ter um papel essencial para coordenar e envigorar movimentos locomotores básicos” (SACKS, 2007, p.234).

Wallon (1975a) identificou que estímulos nervosos provenientes de diferentes regiões cerebrais geravam diferentes potenciais de ações nas miofibrilas dos músculos estriados, produzindo diferentes níveis de tônus muscular. Isso porque o movimento ocorre também pela integração das dimensões afetiva, cognitiva e motora, pois envolve uma ampla e complexa rede, como observado anteriormente, e os diferentes componentes (estruturas corporais e informações) se interpenetram, produzindo os diferentes tipos de movimento.

Podemos estabelecer uma relação entre o estudo apresentado por Sacks e a teoria walloniana. Ambos descrevem sistemas funcionais que integram as várias dimensões que constituem a pessoa, que se encontram imbricadas entre si.



A Música favorece o desenvolvimento motor, por suscitar reações de ordem emocional e motora, organizadas segundo o ritmo proporcionado por ela.

### **A Música organiza e traz fluidez aos movimentos**

Quando uma pessoa passa a executar um determinado movimento cada vez melhor, com menos erros e maior rapidez, é um indicativo de que a mobilização da habilidade não depende da busca consciente dos fatos que descrevem a tarefa.

Um bom exemplo disso é a aquisição da habilidade de nadar. Inicialmente é necessário vencer o medo de afundar na água. Os movimentos desajeitados, descoordenados e “pensados” do início, com treino regular, vão se tornando cada vez mais coordenados, “ritmados” e automatizados, permitindo ficar na superfície da água. Nesse momento, a aprendizagem passa para o nível subconsciente da ação. Portanto, acompanhar músicas realizando movimentos, ou por meio dela, pode levar ao desenvolvimento de certos automatismos. É importante frisar que o sistema Dalcroze não se limita aos exercícios, diz respeito às atitudes e é muito mais abrangente do que o citado, visto que para ele, segundo Sekeff, “o estudo da Música é o estudo do próprio ser humano” (SEKEFF, 2007, p.103).

Segundo Fonterrada (2003), “o sistema de Educação Musical concebido por Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático, ou em deslocamento, para chegar à fruição, conscientização e expressão musicais”, pelo qual “o corpo expressa a música, mas também, transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música” (FONTERRADA, 2003, p.120).

O sistema de Educação Musical criado por Dalcroze busca trabalhar a escuta ativa, a sensibilidade motora, o sentido rítmico e a expressão, organizando-se em movimentos e atividades destinados a desenvolver atitudes corporais básicas (andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, utilizando diferentes saltos, livremente, ou seguindo ritmo determinado), necessárias à conduta musical. Assim, de acordo com a autora, Dalcroze supera o

dualismo entre Música (que na concepção romântica era considerada arte espiritual) e movimento (relativo ao corpo).

Sacks (2007) relata que certa vez, quando teve de descer uma montanha após sofrer um acidente, ao sentir dificuldade para se locomover, recorreu a uma canção de sua infância que o auxiliou na realização do movimento de “remar” durante a descida, estabelecendo um “ritmo” ao cantar a canção.

Após esse incidente, percebeu como os movimentos automatizados, de nível subcortical (subconsciente), quando perdidos, podem ser restabelecidos por meio da Música. Conta, também, que cantando a canção, restabeleceu a confiança, vencendo o medo que sentiu diante da situação. Pode-se dizer que a Música ativou uma região subcortical do cérebro, restabelecendo o equilíbrio das funções motoras que, por sua vez, dependem, também, da participação integrada no sistema das dimensões afetiva e cognitiva.

A integração das diferentes dimensões, envolvidas na realização do movimento corporal de uma pessoa, pode ser observada quando um indivíduo consegue aprender a andar de bicicleta, após várias quedas e aprendizagens, por exemplo. A dimensão cognitiva mobilizou a dimensão motora, elaborando uma série de movimentos compatíveis e adequados na solução do problema de se deslocar sobre uma bicicleta. A dimensão afetiva também se encontra presente, pois andar de bicicleta pressupõe a manutenção de um ritmo regular de pedaladas para se alcançar o equilíbrio, vencendo a sensação de medo que a falta de equilíbrio provoca.

Wallon esclarece que “a perfeição do automatismo não está em ter definitivamente fixado um certo encadeamento de ações musculares; traduz-se, pelo contrário, por uma liberdade maior na escolha das ações musculares a encadear” (WALLON, 1975b, p.200).

As perspectivas de Dalcroze e Sacks sobre a ação do ritmo da Música e do movimento corporal podem ser relacionadas com os conceitos de integração funcional e automatismo dos movimentos presentes na teoria walloniana.

A Música pode ser utilizada para organizar os movimentos e levar ao desenvolvimento integral das dimensões da pessoa. A ação repetida do movimento produz automatismo, passando ao nível não consciente, tornando-se cada vez mais fluente, abrindo espaço para novas aprendizagens.

Observar os movimentos dos alunos permite ao professor e ao coordenador elaborar situações pedagógicas adequadas às características e às necessidades desses alunos. A Música pode ser um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento motor da pessoa, por apresentar características de indução e organização dos movimentos, além de promover a fluidez dos movimentos e a interação social.

## **A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO**

### **A Música afeta e é contagiosa**

Ao se dizer: ouço uma Música calma, fico calmo(a) ou Música agitada, fico agitado(a), está se referindo ao caráter da música, que provoca reações em sua conformidade. Se a Música “afeta”, ela pode ser considerada afetiva no sentido da capacidade ou disposição de ser afetado(a) pelo meio interno ou externo, pelas sensações que a Música provoca.

O som, fenômeno físico/acústico, matéria da Música, afeta o sistema nervoso autônomo, base da reação emocional, e as respostas fisiológicas que suscita são diretamente ligadas às vibrações sonoras, ao passo que as realizações psicológicas são diretamente ligadas às relações sonoras, facultando associação, evocação e integração de experiências (SEKEFF, 2007, p.61).

Sacks (2007) também faz uma reflexão sobre a capacidade do ser humano de ser afetado pela música. Relata que o ritmo, no sentido de som e movimento combinados, “aparece espontaneamente em crianças humanas e não em outros primatas”, indicando que o ritmo pode ter origem filogenética.

Observa que “existe uma propensão universal e inconsciente a impor um ritmo mesmo quando ouvimos uma série de sons a intervalos inconstantes”,

citando o argumento apresentado por Iversen, na qual “tendemos a ouvir o som de um relógio digital, por exemplo, como tic-tac, tic-tac, quando na verdade, ele faz tic-tic-tic-tic” (SACKS, 2007, p.237-8).

Existe tendência da mente humana de buscar um sentido e um significado para os sons e movimentos, de acordo com os padrões estabelecidos pela Cultura em que a pessoa se encontra inserida. Por outro lado, pessoas em todas as culturas cantam e dançam juntas, provavelmente, há milênios.

Especula-se que várias práticas religiosas começaram com cantos e danças comunitárias, que muitas vezes acabavam em estados de transe. Afirma que os espaços para a Música como uma atividade social foram muito reduzidos e atribui ao progresso da Humanidade o surgimento de “uma classe especial, a dos compositores e intérpretes, enquanto o resto de nós quase sempre se vê reduzido à audição passiva” (SACKS, 2007, p.237).

O autor diz que, para experimentar a Música como uma atividade social, nos dias de hoje, que possibilite recapturar a emoção coletiva, é necessário ir a um concerto, Festival de Música ou Igreja.

Vivenciar a Música coletiva leva a um estado de ligação, proporcionada pelo ritmo internalizado de forma idêntica nas pessoas que se encontram no mesmo lugar, transformando ouvintes em participantes, tornando a audição ativa e motora, sincronizando cérebros e mentes.

Se a Música provoca certas reações motoras que expressam uma determinada emoção numa pessoa, outras que se encontram no mesmo campo perceptivo podem apresentar as mesmas reações por contágio.

Wallon (2005) lembra que: “o contágio das emoções é um facto comprovado frequentemente. Depende do poder expressivo delas, no qual se basearam as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes permutas e, sem dúvida, ritos colectivos transformaram de meios naturais em mímica mais ou menos convencional” (WALLON, 2005, p.141).

## **A Música provoca sentimentos e lembranças**

A Música pode ser um recurso de catarse, pois possibilita que o fluxo de emoções e sentimentos, que não se consegue expressar verbalmente, possa ser levado “para fora”.

Fazendo-se uma analogia com o que Wallon (2005) diz sobre o poder catártico do jogo, a Música, ao substituir o seu objeto verdadeiro, oferece oportunidade de se manifestar e de se exprimir. No caso específico da Música, remete à lembrança de lugares, pessoas e situações vividas. Traz sensação de alívio às tensões, equilibrando-se os domínios da afetividade e da cognição.

No período da adolescência, quando a predominância é afetiva e voltada para o conhecimento de si, a Música assume um significado especial, pois se torna companhia nos momentos de introspecção, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades para compartilhar gostos e interesses com seus pares.

É justamente nesse período que o adolescente apreende a noção completa de tempo futuro e de consciência de si, e talvez por isso passe longos momentos a devanear, tentando lidar com o turbilhão de sentimentos que surgem nesse estágio do desenvolvimento. E, coincidentemente, o adolescente tem verdadeira empatia com a Música. Muitos dos nossos gostos musicais são formados nesse período e nos acompanham pela vida afora, trazendo consigo as lembranças e as experiências significativas, constituindo-nos como pessoa.

A Música, entre as artes, é a única ao mesmo tempo completamente abstrata e profundamente emocional. Não tem o poder de representar nada que seja específico ou externo, mas tem o poder exclusivo de expressar estados íntimos ou sentimentos. A Música pode penetrar direto no coração; não precisa de mediação.

## **A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

### **A Música desenvolve a atenção e a concentração**

Dois aspectos relacionados à função da Música no desenvolvimento da atenção devem ser considerados. O primeiro, no qual a Música, ou melhor, o som

provoca uma reação em nível não consciente, de origem subcortical do cérebro, como já foi abordado anteriormente e suscita reações de ordem motora. Quando escutamos um som, voltamos imediatamente a cabeça em sua direção. O segundo aspecto, diz respeito à atitude consciente e voluntária. Ler um livro, por exemplo.

Segundo a teoria walloniana, o vetor do desenvolvimento caminha do sincretismo à diferenciação, isto é, do social para o individual. Quanto mais jovem a criança, mais se encontra em estado sincrético com o meio e sua atenção, direcionada à experiência concreta e momentânea.

Wallon (1975a) prefere falar em desatenção, justamente por considerar que o conceito de atenção remete a uma discussão no nível exclusivamente intelectual, constituindo-se num recorte, que desconsidera as funções e os processos orgânicos, as suas particularidades e as condições particulares das quais a atenção é resultante, ou seja, as situações e o meio em que ocorre.

A perspectiva apresentada por Wallon, com relação aos limites impostos pelo termo atenção, obriga o professor a observar as situações e buscar identificar os fatores causadores da desatenção, pois diz respeito “à experiência concreta e positiva do educador, que deve esforçar-se por lutar contra ela, isto é, deve tentar, sejam quais forem o temperamento e o comportamento próprios da criança”, ensinar coisas que sozinhas não conseguiriam aprender.

Afirma que “o principal estímulo da atenção é o interesse”. E que o objetivo do educador deve ser suscitá-lo. “A grande dificuldade e o paradoxo do ensino é ter de desviar a criança da sua experiência imediata e espontânea para a interessar por aquilo que não se relaciona diretamente com as suas necessidades ou desejos actuais” (WALLON, 1975a, p.370).

Wallon (2005) explica que, às vezes, o olhar atento de um aluno que parece demonstrar estar prestando atenção à aula não deve “criar ilusões” no professor. Diz que, mesmo quando absorta na realização de alguma tarefa, qualquer pequeno incidente pode desviar-lhe do foco da atividade ou

“simplesmente pelo seu brusco desinteresse”, referindo-se às dificuldades de focalização próprias da criança no curso de seu desenvolvimento.

Wallon (2005) recomenda os jogos como uma forma de intervenção, de mediação do professor em relação ao grupo de alunos, inclusive em momentos de conflitos e indisciplina em sala de aula, por estabelecer um clima de cumplicidade e desenvolver o senso de responsabilidade e solidariedade, pois o jogo pressupõe o estabelecimento de regras, papéis e funções de forma lúdica e despreziosa.

Se a Música for tomada no contexto de jogo, por sua ludicidade implícita, pode-se afirmar que a Música desenvolve a disciplina, pois como jogo, possui regras, papéis e funções.

Na medida em que o interesse da criança se volta ou não para o foco de determinada situação, pessoa ou objeto, esse interesse se revela a partir de sua expressão tônica, de satisfação ou de insatisfação, indicando seu nível de atenção e a extensão do tempo em que mantém esse interesse, podendo determinar o nível de concentração.

Se a Música induz ao movimento, suscita o interesse na criança com relação ao estímulo inicial, apresenta respostas de interesse, a partir de suas expressões tônicas e posturais, e esse interesse se mantém por certo período, nessa perspectiva, a Música desenvolve a atenção e a concentração.

A teoria walloniana tornou possível fazer essa relação, já que concebe todas as dimensões: motora, afetiva e cognitiva, de forma totalmente integrada, imbricadas entre si e em constante movimento, ao longo do desenvolvimento da pessoa. Portanto, perceber as necessidades cognitivas do aluno é também perceber suas necessidades afetivas e motoras ao longo de seu desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A perspectiva multidimensional da teoria walloniana amplia a compreensão sobre os processos envolvidos na ação da Música sobre o

desenvolvimento da criança e suas implicações pedagógicas, abrindo espaço para uma prática educacional musical reflexiva por parte de pais e professores.

Ao nascer, as reações de bem-estar ou de mal-estar da criança se manifestam mediante descargas motoras indiferenciadas (reflexos) e suscitam, nos adultos que a cercam, reações de natureza afetiva e emocional, provocando respostas às suas necessidades. Essa interação da criança com o meio externo, gradativamente, construirá um campo de comunicação recíproca, no qual o adulto, respondendo às manifestações e reações dessa criança, passa a compreendê-la e a atendê-la cada vez mais adequadamente, além de desenvolverem, juntos, um repertório de significados.

Da mesma forma, a criança tem uma resposta afetivo-motora para a Música. Quanto menor a criança, mais ela depende de um adulto que a auxilie nos movimentos, buscando uma posição ou movimento que provoque sensação de bem-estar.

Muitas vezes, basta colocar uma Música suave para que a criança pare de chorar, provocando sensação de bem-estar, da mesma maneira que o embalar ao som de cantigas de ninar.

Ao manipular objetos como chocalhos e outros brinquedos sonoros ou ao se encantar com os movimentos do corpo recém descoberto, a criança tentará reproduzir os gestos que provocaram as sensações na tentativa de obter o mesmo efeito. A repetição do movimento possibilita um ajustamento do gesto ao seu efeito, uma espécie de treino, que leva ao refinamento da preensão, da percepção e da linguagem, permitindo à criança descobrir a qualidade dos objetos, aguçando a sua sensibilidade e organizando seus gestos, tornando sua atividade cada vez mais planejada e organizada voluntariamente.

Por todos esses motivos, um bebê, cujos pais tenham um piano em casa, pode e deve ser colocado para brincar e experimentar seus sons e manipular as teclas, ampliando o seu repertório de experimentações.

Até os dois anos de idade, a criança aprende a andar, a falar e a interagir mais com o mundo a sua volta. É o andar e a linguagem que darão oportunidade à criança de ingressar no mundo dos símbolos. Essa é uma etapa fundamental no



desenvolvimento psíquico da criança, pois é a linguagem que permitirá outra forma de exploração do mundo. Mas como seu pensamento ainda está em seu início, a criança necessita do auxílio dos gestos para se exteriorizar. Cantigas acompanhadas por gestos exercem grande fascínio nessa fase, bem como canções que permitam o seu deslocamento pelo espaço.

Brincar de saltar, de correr, de rodar, bem como canções que explorem o esquema corporal, também são atividades bem-vindas, assim como a exploração de brinquedos sonoros e instrumentos musicais diversos. Com as aulas de musicalização, é possível que a criança, a partir dos três anos, comece a manifestar a vontade de aprender um instrumento musical.

É nesse momento que é importante que ela possa conhecer o maior número possível de instrumentos diferentes, experimentando timbres diversos, e aprendendo a percebê-los e reconhecê-los. Mas ainda não é o momento de iniciá-la no estudo específico de um instrumento musical, sendo as aulas de musicalização mais adequadas para a idade.

A manipulação dos instrumentos musicais consiste num exercício necessário para o desenvolvimento do psiquismo da criança, que também se encontra intimamente relacionado ao desenvolvimento afetivo, por provocar sensações de bem-estar ou de mal-estar.

Ao descobrir novas possibilidades e novos conhecimentos, a criança desenvolve uma atitude positiva em relação à Música. Assim como uma criança que até os sete anos nunca segurou um lápis e nunca viu um livro provavelmente terá mais dificuldades para aprender a ler e a escrever, uma criança precisa de um ambiente que ofereça uma variedade de experiências musicais para que ela desenvolva essa atitude musical positiva e também uma escuta consciente e crítica.

É nesse sentido que a Música deve estar presente, não só no cotidiano, como também na Escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 7.ed. São Paulo: Loyola, p.71-87, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre Música e Educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SUGAHARA, Leila Yuri. **Música na Escola: um estudo a partir da psicogenética walloniana**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975a.

\_\_\_\_\_. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975b.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Coleção Nova Biblioteca 70. Lisboa: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_. **A criança turbulenta**. Textos fundantes de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

Contribuições da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon para pensar a Educação Musical	Leila Sugahara
---	----------------

ZAZZO, René. **Henri Wallon**: psicologia e marxismo. Lisboa: Vega, 1978.