



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

MATHEUS TENNESY

AUTONOMIA E INFÂNCIA:
Diálogos entre Cognição Social, Educação Musical e BNCC

RECIFE
2022

MATHEUS TENNESY

AUTONOMIA E INFÂNCIA:
Diálogos entre Cognição Social, Educação Musical e BNCC

-

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como um dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Música.

Orientadora: Prof. Dra. Viviane dos Santos Louro

RECIFE
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Matheus Tennesy Ferreira.

AUTONOMIA E INFÂNCIA: Diálogos entre Cognição Social, Educação Musical e BNCC / Matheus Tennesy Ferreira Santos. - Recife, 2022.
42 p., tab.

Orientador(a): Viviane dos santos Louro

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Música - Licenciatura, 2022.

1. música. 2. autonomia. 3. cognição social. 4. educação musical. 5. educação.
I. Louro, Viviane dos santos. (Orientação). II. Título.

780 CDD (22.ed.)

ANEXO D - AVALIAÇÃO FINAL



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Música

Título do Trabalho de Conclusão de Curso: AUTONOMIA E INFÂNCIA:
Diálogos entre Cognição Social, Educação Musical e BNCC
Aluno(a): Matheus Tennesy Ferreira Santos
Orientador(a): Viviane dos Santos Louro
Examinador(a) 1: Cristiane Maria Galdino de Almeida
Examinador(a) 2: Rafael Gonçalves

	EXAMINADOR 1	EXAMINADOR 2	ORIENTADOR	MÉDIA FINAL
NOTAS	9,0	8,75	9,55	9,1

A banca considerou o aluno:

☒ (x) Aprovado

☐ () Aprovado com restrições (modificações necessárias no verso desta folha) do TCC

☐ () Reprovado

Com a média final: 9,1 (nove vírgula um)

Recife (PE), 29/novembro/2022.

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA**
Data: 10/10/2024 14:51:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura Examinador(a) 1

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL GONCALVES**
Data: 09/10/2024 15:25:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura Examinador(a) 2

Documento assinado digitalmente
 **VIVIANE DOS SANTOS LOURO**
Data: 10/10/2024 15:17:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **MATHEUS TENNESY FERREIRA SANTOS**
Data: 09/10/2024 13:51:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura aluno(a)

Dedico este trabalho a todxs que lutam por uma educação que transcenda o paradigma do trabalho, onde possamos olhar para nós mesmos, para quem conosco está e para a comunidade, para além das explorações, e sim como nossa maior fonte de riqueza e poder para a liberdade e para a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Nilda e Sadraque, por terem sido capazes de oferecer muito mais do que tiveram e capazes de atravessar oceanos em nome disso.

Agradeço ao meu irmão Leonid, por ter se negado a compartilhar comigo o seu violão em 2010, e provocado em mim a birra que me fez querer ter o meu próprio violão e provar um ponto. Talvez sem esta indignação eu não tivesse iniciado meus estudos no instrumento e me encantado com o que a música pode fazer com quem a faz.

Agradeço às minhas tias Rilda, Raquel, Romilda, Nilva (*in memorian*) e Nailde por comporem o quadro de educadoras da família, sempre conscientes da missão histórica dos educadores e que com muito amor, trabalho e luta por um mundo melhor se construíram como exemplos de pessoas que tornaram inevitável que eu viesse a me tornar educador também.

Agradeço à Dona Alzira (*in memorian*), que mesmo analfabeta, nunca falhou em me acolher.

Agradeço à Pedro Paulo e Mãe Nana, por terem me aberto sua casa e seus corações e terem sido determinantes para a construção de minha negritude ao me fazerem parte da família, e terem feito a sua cozinha substituir o R.U. nos tempos mais difíceis.

Agradeço à Lais de Assis, pois ter sido seu educando no grupo de choro do sesc. Ter assistido a sua forma autêntica e apaixonada de fazer música nas salas sob a sua regência, foi determinante para eu continuar buscando me tornar o educador musical que eu quero ser. Agradeço também à Gabriel Arimatéia, pois me encontrar com ele para fazer música a mais de 10 anos também é me encontrar comigo mesmo.

Agradeço à Raissa Lemos, pois na sua companhia fazer arte, terapia, mudar a mim mesmo e mudarmos o mundo a nossa volta, não parece fácil mas não escapa de ser caminho óbvio, e sua presença foi fundamental para que eu não perdesse as esperanças no futuro durante a pandemia.

Por fim agradeço a todxs ancestrais que construíram uma práxis educativa que busca a liberdade sabendo que esta só se dá em coletivo, e agradeço mais ainda a todxs que hoje também continuam nesta construção. Somos muitxs, somos fortes e o futuro está em nossas mãos.

“Não há nada no mundo que em sentido absoluto nos pertença.”

José Saramago.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é uma revisão bibliográfica que investiga a relação entre autonomia e educação musical na escola, abordando questões como os sentidos de autonomia na Base Nacional Curricular Comum, documento normativo dos currículos da educação básica (BNCC), investigando também relações entre emoções, cognição social, tomada de decisão e autonomia, a partir de literatura da psicologia e neurociências, e correlacionando estes saberes com a literatura de educação musical para analisar a musicalização nas escolas como um espaço fomentador do desenvolvimento da autonomia enquanto competência pelos educandos.

Palavras-chave: Autonomia, BNCC, Cognição Social e Educação Musical

ABSTRACT

This course conclusion work is a bibliographic review that investigates the relationship between autonomy and music education at school, addressing issues such as the meanings of autonomy in the National Curricular Common Base (BNCC), normative document for basic education curricula, also investigating relationships between emotions, social cognition, decision making and autonomy, based on psychology and neuroscience literature, also correlating this knowledge with the music education literature to analyze musicalization in schools as a space that fosters the development of autonomy as a competence by students.

Keywords: Autonomy, BNCC, Cognição Social and Musical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. BNCC E AUTONOMIA	
	9
1.1 A BNCC: Marcos Legais e um Breve Histórico	9
1.2 A Aprendizagem Organizada em Competências	10
1.3. A Autonomia e o reconhecer-se condicionado	13
2. COGNIÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AUTONOMIA	15
2.1. Socialização, Desenvolvimento Emocional e Autonomia na Educação Infantil	16
2.2. O Cérebro, as Emoções e a Socialização	20
3. DISCUSSÃO: CAMINHOS PARA A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.1. Os sons e as músicas como expressão individual e coletiva em diálogo com a cognição social	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2022a)

Num contexto em que a sociedade brasileira reorganiza as concepções e objetivos de seu sistema educacional através da BNCC, homologada em 2018, afirmando que a juventude precisa ser educada para uma realidade que exige mais protagonismo, criatividade e ética do indivíduo na construção de seu saber e na sua intervenção na realidade, se torna necessário investigar como a educação musical se insere na prática educativa integral e organizada em competências, já que o documento afirma as vivências de artes e música como promotoras da autonomia crítica, reflexiva e criativa dos educandos.

A partir daí surge a necessidade de investigar as relações entre autonomia e educação musical na escola, que é nosso objetivo geral, já que a autonomia aparece como um tópico agregador das capacidade crítica, reflexiva e criativa. E temos como objetivos secundários: 1. investigar os sentidos do termo autonomia a partir da BNCC; 2. investigar relações entre as emoções, cognição social, o processo de tomada de decisão e a autonomia, realizando aproximações com a literatura da psicologia e das neurociências e 3. investigar correlações entre estes saberes e a literatura da educação musical.

Desta forma realizamos uma pesquisa bibliográfica (MARCONI e LAKATOS, 2003) para contemplar os objetivos, onde no capítulo 1 contextualizamos brevemente a construção política e histórica da BNCC, apresentamos a ideia de aprendizagem organizada em competências defendida pelo documento e apresentamos também a importância do indivíduo reconhecer-se condicionado pelos meios naturais, sociais onde vive e reconhecer-se como um ser capaz de interferir de nestes condicionantes para desenvolver a sua autonomia.

No capítulo 2 investigamos em textos da psicologia e das neurociências sobre cognição social e cérebro social, processos cognitivos comuns às pessoas e relacionados desenvolvimento da autonomia, revelando-se o papel das emoções para que a aprendizagem aconteça e para que o processo cognitivo de tomada de decisão se desenvolva, nos aprofundando um pouco na educação infantil, pois é nessa faixa etária onde são internalizados os primeiros conhecimentos da criança sobre as emoções.

No capítulo 3 qualificamos o papel da educação musical enquanto promotora do desenvolvimento da autonomia, a partir de leituras da pedagogia e da educação musical, estabelecendo conexões entre as leituras do capítulo 2 com princípios da prática pedagógica musical, considerando por fim que a autonomia é uma competência complexa que envolve o indivíduo e seu conhecimento sobre si e sobre o meio como um todo e que a atividade musical é um espaço privilegiado para promovê-la, pois sua prática mobiliza com grande potencial de reforçamento positivo, as competências cognitivas e socioemocionais do indivíduo.

Esta pesquisa se justifica, pois ao estabelecer conexões entre autonomia, processos cognitivos e educação musical, a partir de uma leitura mais voltada para a educação infantil, abre espaço para uma discussão semelhante nas outras etapas do ensino, que é fundamental também, pois a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia, na lógica do aprender-a-aprender e o papel da afetividade na aprendizagem significativa é algo contínuo em todas as etapas da vida, indo para além da escola básica, podendo ser discutido no ensino superior e também fora do sistema formal de ensino.

Além disso, por verificarmos que a autonomia se trata de uma competência complexa, que envolve muitas outras, como o exemplo da empatia que exploramos ao fim do cap. 2, esta pesquisa auxilia pesquisas que queiram investigar práticas de musicalização que tenham também o objetivo de desenvolver a autonomia relacionada com a auto-estima, com a identidade pessoal e cultural, criatividade, e capacidade crítica e reflexiva, por exemplo, e que busquem fazê-lo descrevendo que mecanismos cognitivos são postos em prática e reforçados, fazendo isso de uma perspectiva mais global e teórica como fizemos, ou também buscando detalhar como determinadas atividades musicais mobilizam estas competências e favorecem o seu desenvolvimento, proporcionando assim a produção de conhecimentos que favoreçam uma prática de educação musical mais eficiente na promoção da autonomia, numa ótica que reconhece a prática musical como um espaço privilegiado para fazê-lo, reafirmando assim a necessidade inegável deste espaço, podendo até impactar em argumentações que busquem defender uma ampliação das práticas artísticas e musicais em todos os níveis de ensino.

1. BNCC E AUTONOMIA

1.1 A BNCC: Marcos Legais e um Breve Histórico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento historicamente recente, tendo em vista que a sua última parte – referente ao ensino médio –, fora homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da educação, Rossieli Soares. A partir desta data, o Brasil passou a ter uma base que unifica os objetivos pedagógicos de toda educação básica em âmbito nacional.

Todavia, a construção deste documento, que atualmente baliza a reorganização da educação básica, remete a um processo histórico que se inicia com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esta já indicava em seu texto (Art. 210), que deveriam ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A sequência desse desenvolvimento histórico se dá com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 20 de dezembro de 1996, que orienta uma divisão da educação básica em três partes: educação infantil; ensino fundamental; e ensino médio. Além disso, fixa, em seu Art. 26, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Ademais, em 1997 e 1998, são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano respectivamente, em 10 volumes cada; no ano 2000 temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); em 2008 é instituído o Programa Currículo em Movimento que tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação básica desenvolvendo currículos para as 3 etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio).

Dentre outros marcos, destaca-se a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), expressando em seu conteúdo 20 metas para a melhoria da qualidade da educação básica num prazo de 10 anos, envolvendo a necessidade de uma base nacional comum. É importante ressaltar que esta necessidade, como parte de um

Plano Nacional de Educação, foi manifestada na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que se realizou entre 28 de março e 01 de abril de 2010.

Ainda no ano de 2014, entre os dias 19 e 23 de novembro, foi realizada a 2ª CONAE, organizada agora pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) – criado na CONAE anterior (2010) e instituído pela lei do PNE como um órgão de Estado (também em 2014) –, com o objetivo de acompanhar a implementação do PNE, e articular as conferências nacionais, as regionais, estaduais e municipais que precedem as nacionais.

Até a homologação final, em 14 de dezembro 2018, a Base Nacional Comum Curricular passou por um processo de construção histórico, social e político – como sintetiza o breve histórico acima – que é fundamental ser destacado, dado que a BNCC objetiva formar pessoas capazes de se reconhecerem como parte de um amplo processo histórico e social, bem como tomarem decisões que objetivem a transformação social, levando em consideração nestas decisões o conhecimento crítico sobre si, sobre o outro, e sobre o meio em que se vive. (BRASIL, 2018; MEC, 2022b)

Esta relação com a transformação social se aprofunda na medida em que fazemos aproximações com os aspectos do desenvolvimento da autonomia, já que a autonomia, enquanto competência a ser desenvolvida, se relaciona com outras competências e habilidades, como: criatividade; expressividade; o conhecimento de si e do outro, acompanhado com o autocuidado e o cuidado do outro; assim como um reconhecer-se por parte do ser educando, como um ser formado por um processo histórico, e também capaz de interferir, ressignificar e transformar este mesmo processo. (BRASIL, 2018; FREIRE, 1998.)

1.2 A Aprendizagem Organizada em Competências

A Base Nacional Comum Curricular determina – como forma de sintetizar o que vem a ser o objetivo dos diversos processos de ensino-aprendizagem para a educação básica – que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018. p. 8). Nesse sentido, a BNCC entende o conceito de “competência” (quadro 1) como uma união de quatro fatores: 1. os conhecimentos, isto é, o saber relacionado aos procedimentos e conceitos; 2. as habilidades, que definem um saber fazer orientado as práticas cognitivas e socioemocionais; 3. as atitudes necessárias para promover ações em direção ao pleno exercício da cidadania e do trabalho; 4.

os valores relacionados com princípios éticos, democráticos, inclusivos sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

Quadro 1. 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (2018, p. 9 e 10).

Analisando estas competências gerais, percebemos que é possível desenvolver práticas pedagógicas através da música que objetivem o desenvolvimento de qualquer uma delas, ou até mais de uma ao mesmo tempo, o que nos trás uma reflexão interessante, ao observarmos que o conhecimento puro e a memorização do mesmo não são o objetivo final da formação da educação básica, onde a BNCC dialoga com Paulo Freire (1998) e aprofunda a noção de que “formar é muito mais do que simplesmente treinar o [ser] educando para o desempenho de destrezas” (FREIRE, 1998, p. 15).

Em outras palavras, ao citar que os conhecimentos e habilidades são recursos a serem mobilizados através de atitudes e valores nos processos de tomada de decisão requisitados pelas complexidades da vida, da cidadania e do trabalho, a Base Nacional resgata a concepção de Freire, no que tange o papel central da eticidade na prática educativa, pois são as pessoas, diferentes de outros animais, “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade” (FREIRE, 1998, p. 55). É justamente sobre a contradição desses potenciais – disponíveis para a construção e para a destruição – que a prática educativa se debruça, para formar pessoas que no seu processo de tomada de decisão sejam éticas e, portanto, capazes de uma transformação social humanizadora.

No tocante às competências, é importante ressaltar o desenvolvimento da ética, pois ela aparece enunciada na décima competência geral, que é justamente a que nos toma a centralidade neste trabalho por anunciar também o desenvolvimento da autonomia como parte dos objetivos gerais da educação brasileira, colocando desde já a autonomia em relação a outras competências como responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação, e tomada de decisão (aplicando princípios éticos, relacionando estes com valores democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários). Assim, ao definir tais competências, a BNCC se alinha com os ideais da Secretaria de Direitos Humanos, uma vez que ela reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013, p. 50), mostrando-se também alinhada à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2018).

Ao observarmos que esta autonomia está relacionada ao agir tanto pessoal quanto coletivo (BNCC, 2018), podemos refletir acerca do impacto do conhecimento sobre a cognição social na prática pedagógica da educação musical na escola básica, e estabelecer conexões diretas entre a décima competência geral anunciada pela BNCC com as duas imediatamente

anteriores, que por sua vez apresentam a necessidade de desenvolvimento de competências interpessoais, ou seja, os aspectos de socialização (na nona competência) como a empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação, o respeito a si e ao outro e às diversidades sociais e culturais de maneira geral, e de competências mais ligadas ao seu autoconhecimento (oitava competência geral) para cuidar da sua própria saúde física e emocional¹, reconhecendo suas emoções e a dos outros com capacidade crítica e de ação sobre elas².

1.3. A Autonomia e o reconhecer-se condicionado

A riqueza e complexidade das conexões necessárias para o desenvolvimento da autonomia são amplas, e não pretendemos neste trabalho esgotar os múltiplos caminhos pedagógicos que a atividade musical pode percorrer na escola básica para construir este processo, mas sim investigar as conexões entre a educação musical e os potenciais desenvolvimentos de habilidades e competências socioemocionais que formam a autonomia do ser educando nas diferentes fases da educação básica, utilizando o conhecimento sobre cognição social para situar o lugar das relações interpessoais e intersubjetivas no desenvolvimento desses potenciais.

E para estabelecermos aproximações mais sólidas entre as aulas de música na escola básica, a autonomia, as competências socioemocionais que a constituem, e o cérebro social, é necessário delimitarmos primeiro o pensamento sobre o que é autonomia. Esta que, segundo Valle e Bohadanna *apud* Ribeiro (2018), se refere diretamente à capacidade de autodeterminação, ou seja, uma capacidade de criar normas e regras, e segui-las de maneira independente. Essa concepção traz uma perspectiva de autonomia a partir do pensamento grego, em que se encontrava paralelamente ligada ao conceito de liberdade, aplicado às coletividades políticas regidas por constituição própria, sugerindo que um povo que não está sujeito à dominação de outro é portanto, autônomo (e livre).

¹ Aqui é importante aproximar nossa compreensão de saúde em relação à compreensão da OMS (organização mundial de saúde), subscrita pelo governo brasileiro e apresentada pelo ministério da saúde, onde saúde é um estado de completo bem-estar social, mental e físico, indo além da simples ausência de enfermidade e colocando o cotidiano da pessoa e seus hábitos como parte do entendimento do seu estado de saúde. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020)

² Como a compreensão de saúde envolve o meio social, podemos qualificar o desenvolvimento da empatia, e mais específico da empatia simpática que abordaremos no cap. 2, num sentido que a reprodução em si das emoções identificadas no outro é parte da estrutura do mecanismo das emoções mas que a empatia não se encerra aí, podendo ser educada a partir de experiências positivas de socialização, trazendo o potencial impacto das ações do indivíduo nas emoções dos outros para compor os processos de tomada de decisão.

Vallee e Bohadanna *apud* Ribeiro (2018) apontam que este conceito grego, mais voltado ao político e ao social, veio a se transformar junto com o desenvolvimento histórico das concepções de sujeito e sociedade no ocidente, utilizando-se também a nível pessoal, que vemos ser aplicado agora na BNCC (BRASIL, 2018), como uma competência a ser desenvolvida pelos seres educandos individualmente, sem deixar de reafirmar os aspectos políticos e sociais do desenvolvimento da autonomia, já que esta competência aparece articulada – como já apresentado – num eixo de competências socioemocionais, e valores que são base de uma educação que objetiva formar sujeitos e coletividades preparados para a transformação social, o que implica em formar sujeitos preocupados com a justiça social, sendo estes e estas éticos em suas tomadas de decisão.

Zatti *apud* Ribeiro e Marques (2021), por sua vez, reforça essa concepção de autonomia voltada ao poder de autodeterminar as regras e leis que se seguem, exigindo para o reconhecimento de práticas autônomas, capacidade de realizar ações transformadoras no meio. Estando assim as “regras” conectadas a uma liberdade do pensar, imaginar e decidir; e o “realizar” conectado a uma capacidade de intervenção transformadora da realidade, compreendendo então que a autonomia não se dá apenas na consciência dos sujeitos, mas na realidade em si.

Zatti *apud* Ribeiro e Marques (2021) ainda acrescenta que a autonomia é limitada por condicionamentos, não sendo esta absoluta, já que esta realidade, onde o fazer autônomo deve se manifestar, é marcada por leis naturais, civis, convenções sociais e pelos outros seres. E este reconhecimento de ser condicionada, é colocado por Freire (1998) como essencial para o desenvolvimento da autonomia numa educação que busca a transformação da realidade social.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão do que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1998, p. 59).

Em vista disso, Paulo Freire (1998) faz acima uma síntese deste condicionamento que é construído no indivíduo a partir daquilo que é genético, assim como pelo que é cultural e social. Freire (1998) aponta para uma existência no mundo que se constrói, e, portanto, não está na realidade como um fato consumado, sendo passível de transformações e ressignificações, de maneira que ser “gente” é se perceber em construção. E, para isso é preciso “gostar de existir”, sentir um prazer por esta construção que, para ser autônoma e digna do “ser gente”, necessita

não apenas reconhecer os condicionamentos e sim transcendê-los. Assim, para Freire (1998), reconhecer-se condicionado é na mesma medida negar-se enquanto ser determinado, onde o destino “não é algo dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 1998, p. 58).

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim (FREIRE, 1998, p. 59).

Seguindo este pensamento, explicar a existência de si e seus condicionantes como algo alheio à interferência própria do indivíduo, seria o mesmo que renunciar a cumprir a vocação ontológica do ser humano que é intervir no mundo. Vocação esta que nos faz diferentes de outros animais, pois o nosso próprio existir passa necessariamente pela linguagem, pela cultura e pela comunicação em níveis de complexidade mais profundo que nos outros seres, ressaltando que, as práticas culturais, e a nossa comunicação através da linguagem, estão na nossa realidade justamente para transmitir aquilo que foi construído historicamente através das gerações na prática humana de interferência e transformação do mundo, para melhor ou para pior, mas necessariamente para transformá-lo (FREIRE, 1998).

Aplicando esta questão do reconhecer-se condicionado em relação ao que vem a ser a autonomia, verifica-se que saber dos seus condicionamentos é equivalente a conhecer a realidade na qual se vive. Portanto, a existência autônoma está conectada ao sentido de liberdade dos sujeitos para pensar e atuar junto ao meio em que vivem, fazendo-se necessário conectar a autonomia no contexto da educação com conceitos como ética, responsabilidade, sustentabilidade e inclusão, como faz a BNCC, para que os processos de tomada de decisão (e ação) construídos com os educandos, caminhem num sentido de desenvolvimento humano, já que a liberdade de tomada de decisão e ação não necessariamente implicam em decisões e ações éticas, necessitando que esta eticidade seja também construída (FREIRE, 1998. ZATTI, 2007. BRASIL, 2018. RIBEIRO E MARQUES, 2021).

2. COGNIÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AUTONOMIA

2.1. Socialização, Desenvolvimento Emocional e Autonomia na Educação Infantil

Tendo exposto no capítulo anterior um pouco sobre a autonomia e como ela se relaciona com os objetivos da educação básica brasileira, nos cabe agora demonstrar, de maneira mais específica, como a educação musical, na sua prática cotidiana, pode favorecer o desenvolvimento dessa autonomia permeada de eticidade. Nesse contexto, é importante rememorar que a educação básica está dividida em três partes: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os objetivos de aprendizagem para as mais variadas faixas etárias, sendo a autonomia um tema recorrente em todas as etapas, no intuito de que ela se manifeste em diferentes níveis de desenvolvimento.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

O parágrafo acima atrela o cuidar ao educar, propondo uma união indissociável entre os dois, assumindo que a escola, especialmente nesta fase, tem responsabilidades que se misturam e inter-relacionam com as da família, tendo inclusive objetivos em comum para o desenvolvimento da criança. Logo, percebemos, pela primeira vez no texto do documento, o termo autonomia sendo aplicado à educação infantil e desde já relacionado com aspectos da comunicação e da socialização, em consonância com as competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica.

Os objetivos de aprendizagem nesta etapa partem do entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), visto que a criança é um sujeito de direitos que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009 *apud* BRASIL, 2018).

Este conjunto de fazeres que culminam em reconhecer a criança como um ser já inserido no movimento de ser condicionado pela cultura, e também ser produtora da mesma, implica que a preocupação do fazer pedagógico em conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a diversidade e riqueza cultural das famílias e da comunidade, é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança.

No quesito da educação infantil, diferente das áreas do conhecimento que organizam a aprendizagem no ensino fundamental e médio, a experimentação do mundo material é central para as atividades pedagógicas, sendo estas atividades organizadas em torno das interações e da brincadeira, que são características básicas do cotidiano natural da infância, já estando ali presentes “expressão de afetos, a mediação das frustrações, resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p. 37). Apesar da brincadeira e da relação entre os pares e entre adultos com a criança acontecer de maneira espontânea na própria infância (possibilitando a criança construir sua compreensão do mundo), é necessário evitar o simples desenvolvimento natural e espontâneo, e “imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” para que os objetivos sejam alcançados (BRASIL, 2018, p. 38).

Esta intencionalidade pedagógica se relaciona com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil (quadro 2), que corroboram com os aspectos que estamos destacando, uma vez que a autonomia e a socialização, estão intimamente ligadas com a comunicação (que é central para a área das linguagens onde a arte se insere), além de serem objetivo de desenvolvimento desde a primeira infância, estando na relação das crianças entre os pares (outras crianças), e com adultos, presentes de maneira explícita no que vem a ser os direitos de **conviver, participar e brincar**, expressando o papel fundamental da socialização para a formação do indivíduo, e para o seu desenvolvimento cognitivo, como verificaremos mais adiante.

Isto posto, entendendo a cultura como algo que se constrói necessariamente na coletividade, e estando a relação com a cultura, de maneira ampla, expressa no direitos de **explorar** – enquanto forma de conhecer o mundo –, e no direito de **conhecer-se** – desenvolvendo sua identidade e sua autoestima –, podemos nos questionar quão profundamente condicionante a socialização pode ser para o desenvolvimento (ou o não-desenvolvimento) das mais diversas competências do indivíduo.

Quadro 2. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

1	Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes
---	--

	linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas.
2	Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
4	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
5	Expressar , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
6	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 38 (negrito no original).

Dado que a BNCC estabelece 10 competências gerais como objetivo final do processo de escolarização, e que estas competências se desenvolvem de maneira contínua e transversal, é coerente vermos as competências de socialização, autonomia e comunicação elencadas como objetivo de desenvolvimento desde o princípio, ainda enquanto as responsabilidades de família e escola se dão de maneira semelhantes (cuidado e suporte das necessidades básicas) e enquanto o lúdico, e a exploração material e concreta do mundo, ainda são o principal do fazer pedagógico.

A aparição do termo autonomia em relação à educação infantil, no texto da Base Nacional, acontece mais duas vezes. Primeiro, estruturada entre os campos da experiência, destacada em relação com o campo **o eu, o outro e o nós**, e afirmando que “ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2018, p. 40).

Posteriormente, o termo autonomia aparece na síntese das aprendizagens da educação infantil, agora relacionando-se com o campo **corpo, gestos e movimentos**, onde espera-se do educando “apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo” (BRASIL, 2018 p. 54). Nos dois momentos a autonomia vem relacionada ao cuidado básico, no primeiro momento enfatizando a necessidade da criança bem pequena de ser cuidada, em relação às experiências do **eu, o outro e o nós**, para que isso se traduza ao fim da educação infantil, numa prática de autocuidado e autovalorização do próprio corpo, manifestando um impulso para o campo de experiências **corpo, gestos e movimentos**. Assim, encontramos nestas práticas, a primeira expectativa de demonstração de autonomia enquanto competência, já que ela não se dá apenas no saber fazer sozinha as ações básicas de higiene e alimentação, mas também em reconhecer que existem contextos construídos através de ações que contribuem para a saúde e manutenção de ambientes saudáveis, o que demanda uma relação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que é justamente o que constitui a competência como visto anteriormente (BRASIL, 2018).

Esta dinâmica do desenvolvimento da autonomia na educação infantil está totalmente ligada à socialização e à qualidade da mesma, de modo que

O cérebro do bebê humano é o mais imaturo de todos: nasce indefeso, desamparado e carente de cuidados que suportam a sua sobrevivência. Estes cuidados não se circunscrevem à satisfação das necessidades básicas, mas implicam necessidades como: ser amado, reconhecido, aceito e especial para quem cuida de si. Esta necessidade de um cuidador, não é uma necessidade dos primeiros anos de vida, mas prolonga-se ao longo de todo o ciclo de vida, num processo a que chamamos de relação (SANTOS, 2020, p. 17).

Esta afirmação, em relação ao cuidado recebido nos faz reconhecer que para a internalização dos hábitos de autocuidado e de autovalorização pela criança, e a sua futura prática autônoma dos mesmos, é necessário não apenas tutores que realizem as atividades de cuidado, mas que este cuidado seja realizado permeado de afetos que façam a criança sentir-se pertencente naquele meio, construindo relações entre pares, reconhecendo-se semelhante, e relações com outros cuidadores, estendendo suas referências e relações de confiança. Além de que já nos coloca a observar os afetos e as relações como uma prática humana essencial para toda a vida, que na BNCC também será abordada em outras fases do desenvolvimento do ser educando.

2.2. O Cérebro, as Emoções e a Socialização

No subcapítulo anterior pudemos levantar questões sobre a importância central de um desenvolvimento emocional para o desenvolvimento da autonomia sob a perspectiva do documento que centraliza os principais objetivos de desenvolvimento e aprendizagem da educação brasileira atualmente. As três ocorrências do termo autonomia no trecho que trata da educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento da nossa argumentação, pois esta fase de desenvolvimento é a base de todo o restante, sendo as nossas relações durante a infância as primeiras fontes de equilíbrio emocional, e, portanto, estruturantes das outras relações e aprendizagens mais complexas que irão surgir nas próximas fases.

Enquanto referindo-se a autonomia, a BNCC primeiro a coloca como um objetivo geral da educação infantil em comunhão com a família da criança, no sentido da criança tornar-se autônoma nas suas atividades de autocuidado e higiene, em paralelo com ser capaz de se comunicar e socializar; em segundo, a autonomia aparece como consequência dos cuidados que a criança recebe e das interações que atravessam esse cuidado desde muito pequena; em terceiro, vemos a prática autônoma do autocuidado como aprendizagem desenvolvida nas sínteses das aprendizagens, em paralelo com a capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos seus pares e adultos do seu convívio (BRASIL, 2018). Sendo assim, é justamente entre o receber esse cuidado e a criança desenvolver-se a ponto de tornar-se autônoma nisso, que podemos ver as relações pessoais e os afetos enquanto elementos centrais para o desenvolvimento dessa competência, indicando que o zelar pela saúde emocional e pela qualidade das relações da criança, são especialmente importantes para o desenvolvimento da autonomia, desenvolvendo esta, em conjunto indissociável com desenvolvimento emocional, de socialização e da identidade pessoal.

O texto a seguir busca justamente aproximar-se com a literatura da psicologia e das neurociências para fundamentar a dinâmica interrelacionada dessas competências, buscando as afirmações que são consenso nessas áreas sobre a centralidade de processos de socialização para o desenvolvimento da pessoa, e assim podermos investigar melhores práticas para a educação musical na escola a fim de que se proporcione o desenvolvimento da autonomia crítica, reflexiva e criativa do educando como objetiva a BNCC (BRASIL, 2018).

Neste sentido, a ideia de cognição social, enquanto “processo neurobiológico que permite tanto humanos quanto outros animais interpretar adequadamente os signos sociais e, conseqüentemente, responder de maneira apropriada” (BUTMAN E ALLEGRI, 2001, p. 275),

se faz relevante ao relembrarmos que autonomia, como afirmado no primeiro capítulo, não se dá apenas no pensamento, mas nas ações práticas, e a sua presença enquanto objetivo de desenvolvimento da educação básica se dá num conjunto de competências que envolve valores éticos, inclusivos, solidários e democráticos, construindo uma prática autônoma que seja realizada buscando a transformação social mas não se confundindo com auto suficiência, pois fazer autônomo coloca como requisito o reconhecer-se condicionado por aquilo que é social e genético em relação permanente com estes condicionantes.

Entendendo o fazer autônomo como a ação que intervém na realidade (condicionante) conhecida, o processo cognitivo de tomada decisão apresentado por Damásio (1994) *apud* Butman e Allegri (2001) é bastante apropriado para pensarmos a importância das emoções no desenvolvimento da autonomia. Segundo o autor, o processo de tomada de decisão “supõe conhecer: (1) a situação que exige tal decisão, (2) as distintas opções de ação, (3) as consequências imediatas ou futuras de cada uma das ações. Porém, o processo de racionalizar perfeitamente sobre essas etapas seria uma atividade que tomaria muito tempo, o que o leva a propor a hipótese do marcador somático: um conjunto de respostas emocionais ou somatossensoriais à determinada situação que resgata reações emocionais na memória a partir do contexto vivenciado e aprendido, dirigindo a atenção para eventuais consequências negativas da conduta, agilizando e tornando o processo de tomada de decisão mais efetivo em relação ao contexto no qual ocorre.

Neste mesmo sentido do marcador somático, Davidson (1999) *apud* Butman e Allegri (2001) afirma que em paralelo com a memória de trabalho, que é responsável pela “representação cognitiva da meta de uma ação na ausência de seu desencadeante imediato”³ (Butman e Allegri, 2001), há uma memória de trabalho emocional que por sua vez é responsável pela “representação emocional da meta de uma ação, na ausência de seu desencadeante imediato”.

Estas duas funções cognitivas (o marcador somático⁴ e a memória de trabalho), apontam que no momento da ação e no processo de tomada de decisão para ação, que sugerem para um

³ A memória de trabalho segundo Uehara e Landeira-Fernandes (2010) é “um sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento temporário de informações” e “tem como principal função manter informações que estão sendo processadas por um curto período de tempo” sendo a utilidade funcional das informações o principal critério para a sua manutenção no foco do pensamento sejam elas de origem interna (memória de longo-prazo) ou externa (sentidos). A questão aqui é destacar como as emoções servem de suporte a este processo cognitivo.

⁴ O marcador somático é basicamente um organizador de arquivos que sinaliza quais informações na memória de longo-prazo se relacionam com a situação presente, e a memória de trabalho emocional nos coloca para pensar que, manter o foco na ação ou pensamento também se relaciona com os afetos que a situação provoca, e não apenas com saber ou deixar de saber as técnicas e procedimentos que servem à situação.

comportamento mais racional, há de maneira indissociável uma dinâmica emocional, indispensável para a natureza do processo cognitivo. Assim como para realizar a ação, seja qual for, é fundamental trazer à tona um conjunto de habilidades e/ou conhecimentos adquiridos anteriormente, também, é fundamental resgatar emoções relacionadas à circunstância em que a ação e o processo de tomada de decisão ocorrem, e a circunstâncias semelhantes anteriores.

Este resgate das emoções está relacionado tanto a respostas mais profundas, como o mecanismo de luta ou fuga, mas também às expectativas de consequência da ação nas outras pessoas, trazendo à tona o papel das emoções na cognição social.

Um outro conceito que traz reflexões importantes para a centralidade das emoções e das relações interpessoais para o desenvolvimento da pessoa é o cérebro social, que compreende o cérebro, não somente enquanto um órgão que desempenha funções no processo de cognição social, mas, que, o seu próprio desenvolvimento depende das relações interpessoais e da dinâmica emocional indissociável dessas relações.

Apesar de o estudo das neurociências sobre o cérebro social do humano, contudo, ser recente, já existem bastantes conhecimentos científicos que mostram como as competências sociais e gregárias do ser humano estão relacionadas com o entrelaçamento constante dos cérebros, quando comunicam entre si. Quando uma pessoa se relaciona com outra, quando fala com ela, a ouve, pensa nela, nos seus sentimentos ou intenções, quando interage com ela, se defende ou se protege dela, está sempre a promover mudanças no estado interno do seu cérebro para se adaptar às novas situações que o cérebro percebe, o que influencia, em permanência, a construção das redes cerebrais (VASCONCELOS, 2017, p. 36).

Nesse sentido, Cozolino (2006;2013) *apud* Vasconcelos (2017), enfatiza a complexidade do cérebro, colocando a compreensão total do cérebro como algo inesgotável nas atuais condições de desenvolvimento da ciência. Porém, o autor destaca que já existe um consenso de que o cérebro é único para cada pessoa, sendo construído a partir das relações entre a experiência e a genética. Algo que também foi considerado por Paulo Freire (1998) no processo de reconhecer-se condicionado, e que denota uma construção realizada “no âmago do par natura-cultura, no qual educação e natureza se ligam indissociáveis uma à outra e se tornam, de igual modo, num só facto que pode ser consubstanciado neste conceito de ‘cérebro social’ que alia órgão do corpo (natura) e experiência no mundo (educação e cultura)” (VASCONCELOS, 2017, p. 36). Ainda segundo Vasconcelos (2017, p. 36):

O estudo da evolução filogenética, ontogenética e epigenética do ser humano vieram, principalmente, a partir do século 20, despertar a comunidade

científica para a complexidade do cérebro enquanto órgão para a socialização, mostrando como os seres humanos evoluem, ao longo da sua vida e ao longo do tempo da história da humanidade, como ser social, estando toda a sua biologia entrelaçada com a dos outros humanos.

Diante disso, Vasconcelos (2017) e Santos (2020) afirmam que o ambiente natural (habitat) do ser humano são as suas relações intersubjetivas, sendo através das trocas de afetos, e práticas culturais, que são tecidas as sinapses estruturantes do cérebro, sendo impossível isolar os processos biológicos, psicológicos e sociais no desenvolvimento do órgão cérebro. Neste sentido Bion (1979) *apud* Santos (2020) afirma que “Nos humanos, as emoções são fundamentalmente emoções sociais” onde apesar de depender de estruturas neuroquímicas e fisiológicas pré-existentes, é necessário a interação social para que estas estruturas dêem materialidade para as emoções e sentimentos.

Esta percepção social das emoções é aprofundada por Sempre (2019) *apud* Santos (*idem*) com impactos importantes para a prática educativa, reiterando que as emoções nos seres humanos são fundamentalmente sociais, e que “clarificar as emoções que são eminentemente sociais realiza-se ao mesmo tempo que se clarifica as mesmas relações sociais” tendo socialização e desenvolvimento emocional uma influência mútua, ou seja, o reconhecimento das emoções e aprender a nomeá-las, determinar as suas causas e as relações que as provocam são parte de um mesmo processo. E “Neste contexto, todos os educadores facilitam o processo de maturação social e com ele a aquisição de um *locus de controlo interior*, ou seja, um educador ajuda o seu educando a modelar o seu progresso maturativo cerebral” (*idem*).

Este processo do educando ser capaz de modelar o seu próprio processo maturativo cerebral, pode soar muito complexo para ser uma expectativa na educação infantil, porém temos que reconhecer que ao trabalharmos, por exemplo, com as emoções, podemos distingui-las mesmo que superficialmente entre prazerosas (como a alegria) e aversivas (como raiva e medo), e ao praticarmos o reconhecimento dessas emoções com as crianças é praticar também reconhecer os contextos que as provocam, o que entra em relação com alguns elementos da síntese de aprendizagens defendida pela BNCC para a educação infantil, como apresentar autonomia no autocuidado e uma postura de auto valorização de si e de reconhecer as situações e ações no cotidiano como promotoras de saúde⁵ e de ambientes saudáveis, na medida em que as situações e ações que levam à emoções aversivas tendem a ser evitadas ao serem reconhecidas como danosas à saúde, e emoções que causa prazer, a serem procuradas.

⁵ Reiteramos a compreensão de saúde da OMS.

Inserir a criança num contexto em que autonomamente ela passe a reconhecer as emoções que determinados acontecimentos e situações provocam nela, nos seus pares e nos adultos e passe a evitar ou a realizar determinadas situações e ações com base nessas emoções, tende a levá-la a se esquivar das relações sociais que provocam estas emoções, já que as emoções são fundamentalmente sociais e protetivas (servem para proteger o organismo do perigo e com isso aumentar suas chances de sobrevivência). Esta movimentação conduz o desenvolvimento da autonomia a outro patamar, já que ao começarmos a definir como queremos que sejam as nossas relações sociais estamos também definindo como queremos ser, já que os nossos grupos de pertencimento são centrais para a formação da nossa identidade pessoal. E assim sendo, vemos também uma influência mútua entre o crescimento da identidade pessoal e o crescimento das nossas emoções (SEMPRE, 2019 *apud* SANTOS, 2020; BRASIL, 2018).

Esperidião-Antonio et al. (2008), em sua publicação, fazem um resgate do desenvolvimento do conhecimento científico sobre o papel do cérebro e do funcionamento do sistema nervoso central e periférico para a geração de reações emocionais, elaborando o argumento da existência de sistemas das emoções, a saber:

Os “*sistemas das emoções*” - ao menos como vêm sendo entendidos recentemente - parecem estar organizados em rede; nestas não existem componentes morfofuncionalmente regulatórios mais pronunciados, ou seja, todos os elementos exercem papéis regulatórios semelhantes entre si. Pode-se, então, compreender que tais sistemas dependem da integração de seus componentes de uma forma complexa, não-hierárquica, a qual necessita ainda ser mais bem explicada (ESPERIDIÃO-ANTONIO ET AL, 2008, p. 58).

Esta concepção não finalizada das estruturas neurais envolvidas na cognição das emoções é aplicada, pois fica reconhecido pela literatura científica que algumas estruturas entram em atividade apenas para algumas emoções, e outras estruturas entram em funcionamento a depender se a reação emocional está relacionada a um estímulo externo ou se está sendo consequência de um resgate de algum acontecimento na memória do indivíduo, dentre outras variáveis. Porém, apesar deste funcionamento descentralizado que pede uma análise mais contextual de cada emoção e seus desencadeantes, há algumas emoções que são mais gerais e recorrentes, e melhor estudadas pela neurociência correlacionando-as de maneira mais clara e direta com determinadas partes do cérebro humano, que segundo os autores são emoções relacionadas com a “sensação de recompensa (prazer, satisfação) e de punição

(desgosto, aversão)” (*idem*): dois sistemas básicos e primitivos do ponto de vista evolutivo e que são fundamentais para nossa sobrevivência.

Sobre as emoções que desencadeiam sensações de prazer e recompensa, os autores afirmam, a partir de experiências com modelos animais, que “a sensação de prazer pode ser distinguida pelas expressões faciais e atitudes do animal após sua exposição a um estímulo hedônico” (Esperidião-Antonio *et al*, 2008, p. 59) o que se aplica também para os seres humanos.

Sobre a sensação de prazer, o texto se desdobra sobre a alegria, afirmando que ela pode ser induzida a partir da identificação de expressões faciais de felicidade, visualização de imagens agradáveis, recordações de felicidade, prazer sexual, e também pela estimulação competitiva bem sucedida, estando o desencadeamento de sensação de prazer relacionado com a liberação da dopamina, neurotransmissor fundamental para o funcionamento das estruturas neurais na ocorrência de emoções relacionadas ao prazer e recompensa.(*idem*)

Estas afirmações sobre as sensações de prazer e recompensa - em destaque àquelas sobre os critérios utilizados pelos cientistas tanto para afirmar que elas estão sendo manifestadas pelo indivíduo (prazer) quanto para serem induzidas (alegria) - são importantes para fundamentar a relação entre cuidado e educação na educação infantil, a importância dos afetos e emoções e das relações sociais na construção da autonomia da criança, especialmente ao vermos que a expressão facial do outro é a forma de reconhecer alguma manifestação emocional do outro, sendo inclusive, esta, uma competência que se espera ver desenvolvida no final da educação infantil. Além disso, este reconhecer o que o outro sente é capaz de desencadear na pessoa que observa sensações semelhantes (visualizar expressões de felicidade é uma das formas de desencadear a alegria).

Desta forma podemos entender melhor a profundidade da importância da criança ser cuidada nos critérios estabelecidos anteriormente, para que ela desenvolva a sua autonomia no autocuidado. Enquanto educação e cuidado⁶ estão misturados no início da educação infantil, é a oportunidade das crianças receberem este cuidado em condições que este seja uma forma de prazer, e receberem um outro reforçamento de recompensa ao poderem ver a expressão de prazer e alegria de outras crianças, sendo muito importante aproveitar esta oportunidade. Segundo Esperidião-Antonio *et al*. (2008) há uma correlação entre as ações ou contextos

⁶ O cuidado aqui aparece de forma diretamente relacionada à afetividade, sendo importante lembrar que embora estejamos destacando a educação infantil, o zelo pela qualidade dos afetos no processo educativo se perpetua por toda a vida, impactando também a motivação de licenciandos em música como aponta Nassif (2021).

vivenciados desencadearem a liberação de dopamina (o que acontece em reações de prazer) e uma tendência do indivíduo buscar a repetição desse estímulo, o que sugere que ao se tornar autônoma no autocuidado, ao fim da educação infantil, a criança tenha emoções relacionadas a sensações de prazer e recompensa associada às atividades que envolvem este autocuidado, ficando claro que esta não é a única forma de desencadear a repetição de comportamentos.

Esperidião-Antonio *et al.* (2008) também argumentam sobre a estrutura neurobiológica responsável pelas reações emocionais aversivas, como medo e raiva, apontando esta dinâmica, do reconhecer as manifestações dessas emoções nos outros, como um potencial desencadeador dessas emoções em si.

No caso do medo em específico, este pode ser de origem incondicionada ou condicionada, sendo o medo incondicionado mais comum em humanos o medo do escuro, e o medo condicionado podendo ser causado pela maioria dos estímulos que a partir das experiências passadas se tornem um aviso de situações ameaçadoras podem acontecer novamente.

No caso da raiva, a descrição é um pouco mais complexa, não havendo uma resposta incondicionada num organismo saudável como no caso das reações de prazer e medo. segundo Esperidião-Antonio *et al.* (2008) a raiva ao ser reconhecida no outro participa da interpretação da pessoa sobre a situação, sugerindo um contexto de ameaça ou perigo (medo), que pode desencadear no indivíduo que percebe uma reação de defesa, seja através da agressão (raiva), da fuga ou da paralisia.

Esta dinâmica de reações diante um contexto de ameaça, que envolve as emoções de medo e raiva, é chamada pelos autores de “reação de luta-fuga”(idem), e se relaciona com a percepção do indivíduo sobre o meio enquanto ameaçador. Trazendo o conhecimento deste mecanismo para a sala de aula, torna-se interessante construir um contexto de aprendizagem que reconheça estas emoções como aversivas, no sentido que as experiências relacionadas a estas emoções tendem a gerar ações de evitação, afastamento e agressividade, não fazendo sentido tê-las como parte do cotidiano escolar das crianças, o que pode acarretar uma evitação do convívio social entre as crianças, seus pares e os adultos, e até mesmo do próprio processo de aprendizagem. O que não quer dizer que estas emoções devam ser genericamente evitadas a todo custo, é esperado que estas se manifestem nas brincadeiras e interações. As crianças irão sentir prazer e alegria, mas também terão experiências de frustração e perda, sendo parte do processo escolar auxiliar as crianças a entenderem a suas emoções e as situações que as provocam, e compreender que estas emoções aversivas tem também a sua razão de ser e de

manutenção da existência do indivíduo, sendo útil neste processo que as crianças tenham reações aversivas a adultos estranhos e raiva em situações de injustiça, por exemplo.

Esperidião-Antonio *et al.* (2008) tem mais uma contribuição para o nosso raciocínio ao trabalhar também o processo de tomada de decisão, ao estabelecer relações entre emoção e razão, afirmando que as informações que chegam ao cérebro percorre um determinado trajeto, sendo decodificada a partir dos sentidos, encaminhando-se para as estruturas que vão atribuir significado emocional, e posteriormente, dirigindo-se ao córtex cerebral, sendo esta última área responsável pelo processo de tomada de decisão e desencadeamento de ações.

Os autores confirmam também que os processo de tomada de decisão e de realização de ações estão ligados à autonomia, sendo estes processos possíveis graças à seguinte sequência de comportamentos cognitivos: 1- modulação da atenção; 2- uma comparação das informações novas percebidas com as antigas memorizadas, onde vemos ser utilizado o marcador somático explicado anteriormente (emoções) e 3- seu ajuste final a partir dos objetivos do indivíduo e do contexto social (que envolve diretamente a empatia).

A partir desta sequência de processos cognitivos é possível, segundo eles, propor uma neuroanatomia da tomada de decisão, já que diferentes áreas do cérebro são respectivamente ativadas para cada etapa e em sequência, sendo possível também levantar a hipótese de uma neurobiologia da autonomia.

Por fim, vemos que “é possível considerar que a tomada de decisões torna-se diretamente dependente da associação emocional realizada pelo indivíduo ao vivenciar determinadas situações cotidianas” (ESPERIDIÃO-ANTONIO *ET AL*, 2008. p.64) e podemos verificar nas emoções citadas que a sua percepção no outro e o sentimento delas em si, é sempre permeada pela dinâmica social, o que reitera o entendimento das emoções como fundamentalmente sociais e formadoras da subjetividade da pessoa, já que as memórias resgatadas no processo de tomada de decisão, são resgatadas a partir de uma associação emocional e as que se formam a partir das novas experiências, também são gravadas a partir das emoções que se associam a elas.

Corroborando com esta dinâmica de desenvolvimento conjunto e indissociável das emoções, das relações sociais e da identidade pessoal, vemos a BNCC apresentar outros elementos interessantes na síntese das aprendizagens para a educação infantil, como “respeitar e expressar sentimentos e emoções”; “atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros”, o que envolve uma dinâmica permanente entre o que a própria criança sente e expressa, e aquilo que ela percebe

através das expressões dos sentimentos de seus pares e dos adultos que convivem com ela (BRASIL, p. 54. 2018).

Levando estas expectativas de desenvolvimento e aprendizagem para as competências gerais que são os objetivos finais de toda educação básica, se faz necessário ressaltar a importância da empatia, que aparece na nona competência geral conectada aos aspectos de socialização, em relação a autonomia, já que o agir autônomo do indivíduo envolve como visto anteriormente o conhecimento deste sobre os condicionantes do meio em que vive, estando a complexidade de seu ambiente social entre os condicionantes. Trabalhando as relações interpessoais como intersubjetivas, ou seja, com os indivíduos sendo capazes de influenciar a subjetividade e a intencionalidade dos outros, e, tendo a si mesmos, atravessados da mesma forma, o exercício da empatia é fundamental para um agir autônomo que busque uma transformação humanizadora da sociedade, já que sem esta habilidade desenvolvida, não é possível levar em consideração o outro em sua complexidade nos processos de tomada de decisão.

A ideia geral de Santos (2020) sobre a empatia, a vê relacionada a uma capacidade de sentir interior, saber seus sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que se é capaz de se projetar no contexto/situação do outro, imaginando que sentimentos aquela situação traria para si, afastando-se um pouco da ideia em senso comum de que a empatia seria sentir o que o outro sente, sendo a empatia neste caso, uma forma de colocar-se em perspectiva a partir da vivência emocional do outro.

Aprofundando esta perspectiva sobre a empatia, temos a ideia de empatia simpática, apresentada por Bakhtin (2010a) *apud* Souza (2012) onde se reconhece enquanto utopia a possibilidade de viver e sentir aquilo que o outro sente, sendo em detrimento de toda a vontade de inserir o nosso estado emocional interior na vivência do outro, inevitável senti-lo alheio a nós mesmos. Sendo então, “Buscar aproximar-se do que o outro vive, o máximo possível, embora de uma forma diferenciada colocar-se no lugar do outro e ser sensível ao seu ponto de vista” (SOUZA, 2012, p. 44) um sentido mais coerente para uma prática saudável da empatia, sendo possível nesta discussão observar uma prática de empatia que enxerga o outro como um sujeito, com sua singularidade considerada e respeitada, já que há reconhecido um limite no que pode ser tangível de seu estado emocional em detrimento de uma empatia que tende a enxergar o outro como um objeto quando a pessoa que enxerga o outro julga compreender toda a dinâmica emocional interna desse ser. (*idem*)

Souza (2012) afirma também que para a relação empática acontecer é necessário haver uma “relação sentimental, amorosa à voz e aos sentidos do outro” (p.44) entendendo que

a simpatia é condição da empatia: para que comecemos a vivenciar alguém, é preciso que este nos seja simpático e não vivenciamos o objeto antipático, não o penetramos, preferimos evitá-lo a vivenciá-lo (BAKHTIN, 2010 *apud* SOUZA, 2012, p. 44)

Sendo assim, a empatia simpática para se manifestar requer relações intersubjetivas de qualidade que nos provoquem emoções prazerosas, o que entra em total sintonia com a necessidade da criança desde pequena de ser cuidada, tanto no sentido das suas necessidades básicas para a sobrevivência quanto em sentir-se acolhida, amada e pertencente enquanto recebe este cuidado, para que alcance o pleno desenvolvimento emocional, social e de sua identidade pessoal. Sendo a empatia, assim como a autonomia, uma competência extremamente complexa e em relação indissociável com outras.

A discussão sobre empatia também nos acrescenta outro ponto fundamental para dar materialidade a importância das relações interpessoais, que é o fato da mesma estar ligada às estruturas cognitivas chamadas de neurônios-espelho, que são “os neurônios especializados na decodificação das ações pela observação de indivíduos com habilidades biológicas assemelhadas, portanto, envolvidos na aprendizagem por imitação e na atribuição de estados mentais a outras pessoas” (Silva, 2012 p. 192).

Segundo Silva (2012, p.26) o conhecimento sobre estes neurônios é historicamente recente, sendo desenvolvido inicialmente pelo neurocientista italiano Giacomo Rizzolatti e equipe nos anos 1990, demonstrando que alguns neurônios presentes no lobo frontal de macacos utilizados em experimentos eram ativados quando o ser realiza alguma ação como pegar um alimento e eram ativados da mesma forma quando o mesmo observava um outro macaco ou ser humano realizar a mesma atividade. Rizzolatti *et al.* (2004) *apud* Silva (2012) afirma que há um sistema similar no córtex motor dos seres humanos, que é utilizado tanto para a função motora de alguma ação, quanto para entender as ações do outro e imitá-lo.

O conhecimento científico dessas estruturas (neurônios-espelho) nos dá a base material para afirmar a intersubjetividade presente na vida humana, como se pudéssemos apontar para “a engrenagem que funciona” enquanto afetam-se mutuamente as nossas intencionalidades, reforçando significativamente a importância das crianças desde pequenas serem cuidadas com afeto para que se tornem autônomas no seu autocuidado básico ao fim da educação infantil, e

reforça também a necessidade de serem cuidadas em conjunto com outras crianças, pois é justamente neste contexto em que elas vão ter condições saudáveis de associar o cuidado pessoal ao prazer e recompensa, que por si só é um reforço positivo, e terão a oportunidade de observar reação semelhante em outras crianças (seus pares) ao serem cuidadas em conjunto, aprofundando o reforço positivo do autocuidado e desde já aprendendo a reconhecer as emoções das outras crianças, estabelecendo as bases do desenvolvimento da empatia que serão aprofundadas na medida em que desenvolverem outras habilidades e se tornarem capazes de através de interações e brincadeiras mais complexas de lidar com frustrações e outras emoções, tanto suas quanto dos outros, de maneira saudável.

3. DISCUSSÃO: CAMINHOS PARA A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. Os sons e as músicas como expressão individual e coletiva em diálogo com a cognição social

Toda a discussão e apresentação dos conteúdos nos capítulos anteriores, foram gerados a partir da investigação de como é tratada a autonomia na Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, vimos que a mesma é articulada em relação à tomada de decisões por parte do indivíduo (já no texto da própria BNCC), como também que a discussão conceitual que busca definir o que é autonomia a coloca como uma liberdade de ação e pensamento que interfere e transforma a realidade, liberdade esta que esbarra necessariamente nos condicionantes do indivíduo, sejam estes genéticos, naturais e/ou sociais.

Concordando com Freire (1998) em suas afirmações de que é fundamental para o indivíduo reconhecer-se condicionado para desenvolver sua autonomia, e de que este condicionamento não é estanque, fazendo parte da natureza humana a interferência coletiva no meio-ambiente e na cultura, ressignificando e transformando seus condicionantes. E concordando que neste processo o ser humano constitui-se como ser histórico, buscamos então entender a dinâmica das emoções e sua participação em processos cognitivos relacionados à relações sociais, visando entender melhor o papel do condicionante social na formação da pessoa e na construção de sua autonomia.

E por fim, encontramos o complexo processo cognitivo de tomada de decisão, onde fica clara a importância das emoções (marcadores somáticos e memória) para que o mesmo ocorra

de maneira funcional, ficando sugerido pelo autor que uma neurobiologia da autonomia estaria muito próxima da neurobiologia do processo de tomada de decisão (ESPERIDIÃO-ANTONIO *et al.*, 2008). Esta aproximação faz sentido pedagógico, já que a BNCC ao tratar da autonomia enquanto competência, também a coloca como relacionada à tomada de decisões e à ação, destacando o papel da educação básica em conectar esta autonomia a princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao olharmos para estes princípios, podemos observar que a manifestação deles se dá em relação ao outro e a coletividade, ou seja, necessariamente dentro da dinâmica social. E para articularmos o papel das emoções com um agir autônomo, identificamos a empatia como prática que justifica afirmar as emoções como fundamentalmente sociais, já que inerente às emoções há a dinâmica do reconhecer as emoções do outro como um desencadeador dessas emoções em si mesmo, e virse-versa, com a agência dos neurônios espelho.

A empatia entrou na nossa discussão pois é no seu exercício e desenvolvimento que a pessoa pode levar em consideração a subjetividade dos outros no seu processo de tomada de decisão, sendo habilidade fundamental para o reconhecimento do indivíduo de seus condicionantes sociais e também para sua capacidade de ressignificá-los e transformá-los, na medida em que reconhece que seus estados subjetivos também interferem nos outros. E em relação a isto, encontramos o conceito de empatia simpática qualificando a empatia, destacando o papel das emoções no acúmulo de vivências que intervém na nossa capacidade de ser empático ou não com o outro. (BRASIL, 2018; SANTOS, 2020; SILVA, 2012; SOUZA, 2012)

Os textos das neurociências e da psicologia que serviram de referência para o capítulo anterior fazem o resgate histórico desses campos de pesquisa apontando o início do séc. XX como um ponto de virada para o avanço dessas áreas de pesquisa, e para a importância dos conhecimentos produzidos na vida humana cotidiana. Nassif (2021) faz a mesma afirmação em relação aos estudos que relacionam afetividade (emoções e sentimentos) e educação, e segundo Leite (2012), há larga fundamentação teórica que afirma a mediação pedagógica como uma atividade que produz impactos afetivos, que podem ser positivos ou negativos, na relação dos alunos com os saberes construídos na escola.

Esses impactos são caracterizados por movimentos de aproximação ou de afastamento entre o educando e o objeto de conhecimento. Segundo Nassif (2021) os trabalhos da área de educação musical que tem contribuído com temas relacionados à afetividade de maneira mais direta são os relacionados à motivação.

McCombs (2001) *apud* Figueiredo (2016) ao tratar das competências motivacionais, afirma que as reações emocionais são fundamentais para a motivação, exemplificando que auto-percepções negativas provocam emoções negativas, sendo capazes de gerar reações como ansiedade que reduzem a motivação, gerando afastamento e abandono da tarefa de aprendizagem e do seu contexto. Em contraste, afirma também que as auto-percepções positivas tendem a gerar persistência na aprendizagem. Esta auto-percepção, segundo Schunk (1995) *apud* Figueiredo (2016), está conectada às percepções das crianças sobre as suas próprias capacidades de aprender, sendo papel do professor demonstrar confiança na capacidade de aprendizagem delas, no sentido que elas desenvolvam uma imagem positiva de si.

Esta dinâmica emocional relacionada à motivação no processo pedagógico é de nosso interesse, pois se relaciona com as contribuições apresentadas no capítulo anterior, como por exemplo, os sistemas de recompensa e punição/aversão, e reiteram uma influência das emoções e das interações sociais que as provocam na construção da percepção de si, reafirmando ser fundamentalmente sociais, e evidenciando esta característica das emoções no papel do professor e sua relação com o estudante para o desenvolvimento de uma autopercepção positiva.

A discussão trazida por Figueiredo (2016) apresenta a motivação como uma questão que é constituinte da autorregulação da aprendizagem, tratando a autorregulação como sinônimo de autonomia, neste caso, aplicada à própria prática educativa em si.

No sentido de elevar a motivação no processo de ensino-aprendizagem, é de suma importância que os alunos decidam os objetivos do processo de ensino, pois esta escolha “requer conhecimento deles próprios e que tenham expectativas realistas acerca do que conseguem realizar” (MCCOMBS, 2001. *apud* FIGUEIREDO, 2016). Esta participação na construção dos objetivos, tende a reduzir o problema dos estudantes estarem desmotivados devido a desconexão dos conteúdos e /ou práticas educacionais com seus objetivos e interesses pessoais. A autonomia, neste sentido, aparece de duas formas: 1. como tomada de decisão, quando os estudantes em coletividade definem os objetivos de aprendizagem sendo este processo de escolha uma prática autônoma por si só; 2. enquanto consequência da liberdade de tomada decisão, já que esta favorece a motivação que tende possibilitar que os estudantes sejam autônomos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a autonomia, assim como as demais competências, se desenvolve no ambiente escolar a partir do acúmulo de vivências relacionadas a ela, entendendo vivência como a unidade de análise de qualquer processo de desenvolvimento humano, e que integra aspectos do meio e da subjetividade do indivíduo, sendo “através das suas vivências, as quais carregam

as experiências culturais mais significativas e são sempre carregadas de emoção, que cada pessoa significa o meio de uma maneira individual e o transforma (ou não) em fonte do próprio desenvolvimento” (NASSIF, 2021. p. 237), sendo necessário para compreender como determinada competência foi adquirida por alguém, que se investigue como ela significou, foi afetada e percebeu o meio (*idem*).

Mesmo reiterando que as emoções são fundamentalmente sociais, o processo de significação de cada vivência e a consequente aquisição de competências (saberes, habilidades, valores e atitudes) é particular da construção de cada pessoa, o que torna possível concordar com Zimmerman (2001) *apud* Figueiredo (2016) que “a aprendizagem é algo que os estudantes fazem por si mesmos, de forma proativa, mais do que um acontecimento que ocorre como reação a uma experiência de ensino”, sendo a aprendizagem autônoma, segundo o autor, uma consequência de uma prática pedagógica que afirma os alunos enquanto capazes de melhorar suas capacidades de aprendizagem, a partir da seleção de estratégias motivacionais e metacognitivas, capazes de criar, estruturar ou selecionar ambientes de aprendizagem adequados e capazes de assumirem papéis significativos na escolha da forma e quantidade de instrução que necessitam.

Para conectar estes saberes com a educação musical na escola, observamos que a BNCC categoriza as práticas da educação infantil nos campos de experiências, afirmando que “os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2018. p. 40) que se manifestam nas interações e na brincadeira, sendo papel da escola entrelaçar essas experiências e situações acolhidas com os “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”(*idem*). Dentre estes campos, fica relacionado com a atividade musical o campo: **Traços, sons, cores e formas**, que além da música, traz a importância para o desenvolvimento da criança o contato com as diversas linguagens artísticas, afirmando que

essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto a Educação infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018, p. 41).

Desta forma, faz sentido olharmos para a musicalização infantil como "um processo de sensibilização sonora no qual a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s)". (Brito, 1998; Gainza, 1982; Madalozzo, 2019b; Penna, 2008 *apud* Madalozzo, 2021) sendo possível identificar como resultado da musicalização o desenvolvimento de aspectos musicais, mas também a construção de relações significativas das crianças umas com as outras e com os adultos-professores.

A BNCC, ao falar da vivência artística, articula com a dinâmica cultural, o que reitera a compreensão do texto, como descrito no primeiro capítulo, da criança como um ser de direitos e que produz cultura, sendo imprescindível para o educador adotar uma postura pedagógica concordante com estas afirmações para que alcance objetivos de desenvolvimento da autonomia.

Madalozzo (2021) faz uma discussão muito interessante buscando entender o que promoveria o envolvimento em aulas de música na educação infantil com crianças de cinco anos, entendendo o envolvimento das crianças a partir de ações praticadas por elas mesmas, e a partir de ações dos adultos professores.

Entre as *ações das crianças*, o envolvimento apareceu pela exploração sonora, pela criatividade musical, pelo entendimento da ordem da aula, pelo encantamento na apresentação de novos instrumentos e pelo interesse em participar. *Entre as ações das adultas*, o envolvimento apareceu pela variedade de abordagens usadas para encorajar a participação das crianças, pela orientação nos momentos de dificuldade, pela valorização da criatividade musical das crianças, pelo trabalho em grupo, pela proposta de novos desafios e pelo respeito à expressão individual (MADALOZZO, 2021. p. 129).

Podemos observar que, de maneira geral, o envolvimento das crianças é descrito a partir do engajamento delas nas vivências propostas em sala, o que demonstra motivação. E por sua vez, a ação do educador musical vai no sentido de estimular essa motivação e por consequência favorecer o envolvimento das crianças. Esta motivação, segundo o autor, se desdobra em aspectos do fazer musical em si, pelas crianças, e em aspectos sociais desse fazer musical, sendo interessante compreender estes dois aspectos da atividade de musicalização, ainda mais se o intuito é identificar este processo de sensibilização sonora e atribuição/construção de sentido aos sons e música como uma prática fomentadora da autonomia.

Madalozzo (2021) atribui os princípios de atividade e de criatividade nas práticas musicais que geram envolvimento e deixam as crianças motivadas nas vivências. A atividade

remete às pedagogias ativas de musicalização (Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Williams, Martenot) que se baseiam na vivência lúdica e na experiência, incluindo o jogo musical, reconhecendo-as como características básicas a relação da criança com a música (DELALANDE, 1984. *apud* MADALOZZO, 2021) e portanto sendo essencial aplicar essa ludicidade nas vivências de musicalização, lembrando que a BNCC afirma e reitera nos campos de experiências estes mesmos princípios.

Ainda no sentido da atividade/ludicidade, Madalozzo (2021) faz a análise de que há compreensões comuns entre estas pedagogias, no sentido que elas afirmam “o ensino da música desde cedo na vida das crianças; direcionado a todas, sem exceção; em que se chega às compreensões teóricas ou técnicas sempre a partir da prática; buscando a expressividade; e tendo foco na criança como *sujeito que faz música* nesse processo” (p. 122).

Após a afirmação do parâmetro da atividade, que vai se definir por jogos e vivências que são propostas valorizando as crianças com seus corpos em movimento no espaço, estabelecendo relações com os sons e com as outras crianças, insere as pedagogias criativas, representadas por pedagogos musicais como Schaffer e Koellreutter, como uma evolução das práticas pedagógico-musicais se colocadas em comparação com as pedagogias ativas. Madalozzo (2021) sustenta esta perspectiva afirmando, que mesmo com toda a contribuição das perspectivas ativas, via de regra elas tem uma limitação na sua contribuição em relação à criatividade, onde contemplam atividades musicais de improvisação, composição e interpretação, direcionadas às crianças onde elas podem se expressar, porém dentro das formas e materiais sonoros previamente propostos. As pedagogias criativas surgem então, num movimento de desenvolvimento acompanhando, segundo Gainza (1982) *apud* Madalozzo (2021), as descobertas científicas, artísticas, sociológicas, psicológicas da segunda metade do século XX levando a uma nova compreensão sobre a criatividade, sendo entendida como princípio de liberdade e expressão musical, valorizando a descoberta, a experimentação, investigação a liberdade das crianças no contato com o universo sonoro.

Em síntese da complementaridade dessas perspectivas ativas e criativas, Madalozzo (2021) apresenta o conceito de *criAtividade* “relacionado não apenas a atividades musicais de improvisação e de composição, mas também à experimentação sonora e à construção musical em atividades de execução e de escuta ativa”, contemplando-se então, diferentes possibilidades de vivências que vão promover o envolvimento das crianças com a música.

A abordagem *criAtiva* sintetiza os aspectos musicais do envolvimento nas vivências de musicalização e a postura do professor em relação aos conhecimentos e habilidades inerentes à

prática musical significativa. E neste sentido, Madalozzo (2021) afirma que a característica que melhor define o envolvimento das crianças com o processo de musicalização se refere à autonomia musical delas, no sentido de que este processo acontece na interação e na construção de relação da criança com a música a partir dos princípios de atividade e criatividade (*criAtividade*), mas também conectado de maneira indissociável com a “atitude do professor ao compreender, dialogar, respeitar a autonomia e a produção musical das crianças, valorizando e impulsionando a relação com o mundo musical à sua volta em maneiras próprias de contribuir com o jogo musical *criAtivo*” (p. 131).

Em acréscimo ao aspecto social da musicalização inerente à dinâmica relacional do professor com as crianças, há a compreensão de que as crianças reinventam relações e sentidos com o mundo sonoro “em uma atitude mútua de troca, contato, afeto e construção colaborativa” (ILARI, 2018. *apud* MADALOZZO, 2021) o que evidencia as relações entre os pares e entre os adultos como fundamentais para o processo de musicalização, possibilitando entrar em total acordo com a BNCC que reconhece a criança como um sujeito de direitos, onde através do exercício do brincar e da experimentação a aprendizagem deve ocorrer para contemplar as características comuns da infância, reconhecendo-a também como um ser produtor de cultura.

Partindo do conceito de infância(s) e de cultura(s) da infância da área da sociologia da infância, entende-se que tais culturas são construídas socialmente pelas crianças, tendo como um de seus pilares a ludicidade enquanto condição de aprendizagem da sociabilidade a partir do brincar e do brincar. As culturas da infância são definidas pelas trocas realizadas pelas crianças em suas interações entre pares e com o mundo adulto, levando em consideração sua participação nas rotinas das culturas de pares e nas rotinas adulto-criança, como acontece na formação musical. A infância é entendida como uma componente sociocultural complexa, de um lado pela alteridade configurada com o mundo adulto, e de outro pela agência na interpretação e na modificação, com seus próprios meios, dessa relação com o outro, através da ludicidade (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004. *apud* MADALOZZO 2021).

Esta compreensão da dimensão social da musicalização, ao mesmo tempo assume a interferência do mundo adulto nas culturas da infância sem deixar de configurar estas culturas como um conjunto de relações e sentidos que se criam e recriam pela agência das próprias crianças, o que concorda com a noção de aprendizagem apresentada anteriormente e relacionada com a autonomia, ou seja, a de que aprender é algo que as crianças fazem por si só. Isso faz com que possamos entender a aprendizagem como algo que por sua própria natureza irá

acontecer autonomamente, a partir das próprias condições do indivíduo em estabelecer relações e construir sentidos com o que se aprende, não sendo diferente na musicalização.

Sendo assim, o papel do professor fica como um estimulador desta autonomia no processo educativo. Esta função se destaca ao discutirmos o aspecto da motivação para a aprendizagem autônoma/autorregulada e ao verificarmos que a autonomia, neste aspecto, é uma prática que se retroalimenta: os educandos participam significativamente da proposição e escolha dos objetivos e das vivências (o que aumenta a possibilidade de estabelecerem relações significativas com o objeto investigado), enquanto a própria proposição e escolha dos objetivos e vivências é por si, um exercício de autonomia, onde o sucesso ou insucesso das atividades propostas coletivamente, tendem a gerar uma autopercepção positiva dos educandos sobre as suas próprias capacidades de aprendizagem e agência no mundo, algo essencial para a continuidade e aprofundamento da sua autonomia nos processos de ensino aprendizagem e na realidade em si.

Essas escolhas pedagógicas e sua relação com os aspectos motivação/envolvimento se fundamentam também na compreensão das emoções enquanto fundamentalmente sociais, compreensão esta que como investigamos no capítulo anterior se materializa na empatia enquanto competência, que por sua vez fazem parte do processo cognitivo de tomada de decisão.

É importante retomarmos este processo na nossa argumentação, pois como vimos no capítulo anterior, é nele que, do ponto de vista cognitivo e das estruturas cerebrais, podemos entender a autonomia enquanto competência e fundamentarmos com maior grau de precisão que caminhos pedagógicos podem ser trilhados para favorecer o desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

Para decidir, por exemplo, que som ou ritmo fazer, dentro de uma atividade de improvisação coletiva, a pessoa precisa primeiramente observar o que os outros estão fazendo. Num segundo momento, necessita comparar o que todos estão executando para chegar à conclusão se há um ritmo, som ou ideia principal que conduz a música improvisada coletivamente. a terceira fase é criar uma “imagem interna” do som ou ritmo que pretende fazer e observar internamente se está adequado musicalmente com o conjunto. Para saber se dará certo o que pretende improvisar, o indivíduo precisa se remeter mentalmente a um futuro imediato, imaginando o seu som juntamente com os demais (viagem mental no tempo -MTT). Só depois desse ato interno poderá decidir se vai ou não executar aquele som ou ritmo imaginado. Isso é uma tomada de decisão (a escolha de um som ou ritmo em detrimento a tantas possibilidades), bem como, a criação de uma hipótese (dará ou não certo o som elaborado juntamente com as demais pessoas?) (LOURO, 2012. p. 6).

No texto acima nos é apresentado o processo cognitivo de tomada de decisão sendo trabalhado através de um jogo musical de improvisação, que segundo Kishimoto (2003) *apud* Louro (2012) equilibra as funções de ludicidade e educação, proporcionando diversão e experiências de prazer e desprazer em vivências significativas para a aquisição de competências. “O jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas. Além de potencializar o aprendizado moral, integração no grupo social e aquisição de regras”(idem. p, 5).

Desta forma, podemos qualificar a vivência musical significativa, como uma prática de funções cognitivas diretamente relacionadas à autonomia, na medida em que a musicalização (ao se basear na sensibilização para parâmetros sonoros de altura, duração, intensidade, timbre e massa sonora) nos sensibiliza também à nossas dinâmicas emocionais e relacionais. Isso é possível graças à conceitualidade da prática musical e a integração do corpo, com o som e com o movimento nas vivências de musicalização (LOURO, 2012; ZAMPRONHA, 2007).

Para ZAMPRONHA (2007) a presença fundamental da música na educação se dá por duas razões centrais: “a primeira é a concretização dos sentimentos em um símbolo” (p. 58) o que nos remete à BNCC que afirma a música como expressão pessoal e coletiva (BRASIL, 2018.). A segunda é “o levantamento, a exploração e o uso de recursos musicais aplicados ao desenvolvimento global do educando” (ZAMPRONHA, 2007, p. 58).

Desta forma, podemos fazer um paralelo com Madalozzo (2021) e os aspectos musicais e sociais do envolvimento das crianças com as vivências musicais, onde os aspectos musicais são sobre esta transformação da afetividade/sentimentos em uma prática concreta, manipulável e compartilhada, possibilitando a sua expressão. Já os aspectos sociais se relacionam ao desenvolvimento global da criança, pondo em prática toda a dinâmica afetiva, onde se desenvolvem de maneira indissociável os conhecimentos sobre as emoções, sobre si e sobre as dinâmicas sociais. Lembrando que as vivências musicais precisam ser significativas para que, de fato, todos estes aspectos sejam mobilizados e com isso favoreça o desenvolvimento de competências que irão dar suporte para a aquisição de saberes de outras áreas e para o desenvolvimento da autonomia, que deverá estar presente e ser aprofundada nas demais etapas da educação escolar e na vida dos indivíduos e das coletividades que integram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018. p. 14).

O texto de Figueiredo (2016) sobre autorregulação da aprendizagem e o pedagogia da autonomia de Freire (1998) podem ser entendidos como centrais para este trabalho; a BNCC (BRASIL, 2018) também. E o desenvolvimento da autonomia enquanto competência foi o objetivo geral da educação musical na escola que escolhemos destacar.

A mesma BNCC que afirma os objetivos de aprendizagem acima afirma também que questões centrais do processo educativo precisam ser atualizadas: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (*idem*). O novo cenário mundial faz referência a uma realidade social e econômica que precisa se reconfigurar devido ao fenômeno de aquecimento global, que revela a nossa atual forma de produzir e consumir como esgotada, e a BNCC também aponta para uma educação comprometida com a transformação social.

E pela extrema complexidade de se lidar com cada um desses objetivos, a autonomia tomou a centralidade pois é agregadora de várias outras. Verificamos que esta competência se confunde com o aprender a aprender, onde a aprendizagem autorregulada é autônoma, e que o texto de figueiredo (2016) ,em destaque para a motivação, traz contribuições importantes para configurar a decisão do que aprender, para que, e como avaliar, fazendo deste processo um exercício de autonomia para os estudantes, onde ao participarem ativamente da escolha dos objetivos e metodologias de estudo, são convocados a avaliarem o seu próprio estado de conhecimento.

Fica clara também a dinâmica de retroalimentação desse processo, onde o processo de aprendizagem autônomo aumenta as possibilidades de que o conhecimento investigado dessa forma seja significativo e que por ter sido construído de maneira autônoma reforce positivamente às competências que são mobilizadas na autonomia em si, favorecendo repetição do comportamento autônomo em diferentes circunstâncias.

Nossa investigação sobre a emoções, cognição social, a empatia terminou por indicar que tudo isso se mobiliza no processo cognitivo de tomada de decisão, e que mesmo os

conhecimentos mais voltados para a técnica e para o como fazer, necessitam da dinâmica emocional para serem adquiridos e mobilizados através da memória no momento da decisão, e mais importante, pudemos afirmar que as emoções são fundamentalmente sociais.

Desta forma pudemos investigar a centralidade das relações para a construção significativa de conhecimentos e a partir daí tratarmos a educação musical sob este prisma.

O tema do envolvimento, assim como a afetividade e a criatividade surgiram como forma de qualificar a educação musical como importante fomentadora de competências que constroem a autonomia do indivíduo se tratada com este objetivo no processo educativo, por ser capaz de mobilizar em sua prática o educando de maneira integral, dando oportunidade de conhecer e expressar emoções e sentimentos em conexão privilegiada com corpo e cognição, favorecendo o desenvolvimento mútuo do conhecimento sobre si, o outro e os afetos que permeiam as relações, proporcionando à pessoa mais poder de agência sobre si e sobre o meio.

Além disso, a prática musical se insere para ser reconhecida como prática cultural que se desenvolve historicamente, o que proporciona a construção de uma percepção do indivíduo de uma realidade coletiva onde símbolos são construídos e compartilhados sendo formadores e formados por várias subjetividades, onde todos tem um potencial poder de agência.

Sendo assim, fica posto que musicalização criativa é potencial fomentadora da autonomia, se exercida de uma perspectiva condicionada mas não determinada, já que exercita a tomada de decisão e exercita também outras competências socioemocionais que compõem e qualificam a tomada de decisão do indivíduo. Podendo então o argumento construído neste trabalho favorecer a investigação mais específica de como vivências de musicalização criativas viabilizam o desenvolvimento do conhecimento de si, do outro e a capacidade de agir no meio com eticidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de outubro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUTMAN, Judith; ALLEGRI, Ricardo. a Cognição social e o Córtex cerebral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 14, n. 2, p. 275-279. 2001.

ESPERIDIÃO-ATONIO, V. *et al.* Neurobiologia das emoções. **Rev. Psiq. Clín.** vol. 35. n 2, p 55-65. 2008.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 34, p. 233-258, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 8ª ed. 1998.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LOURO, Viviane. **Jogos musicais e a tomada de decisão de pessoas com autismo: um recorte pela teoria da mente e um relato de experiência**. 2012.

MADALOZZO, Tiago. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de cinco anos na musicalização infantil. **REVISTA DA ABEM**, v. 29, 2021.

MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2022a. Página inicial. disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 de out. de 2022.

MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2022b. Página do histórico do documento. disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

O que significa ter saúde? **gov.br**: Ministério da Saúde. 2021. página de assuntos, saúde brasil, notícias. disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude/>>. acesso em 31 de out. de 2022.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Afetividade e formação do educador musical. **REVISTA DA ABEM**, v. 29, 2021.

RIBEIRO, E.V. de J. Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino. Dissertação (mestrado), 2018. UFSCar - Sorocaba/SP. Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba/SP.

RIBEIRO, E.V. de J; MARQUES, S. C. M. Autonomia na educação básica. **Educação Básica Online**, vol. 1, n. 1 p. 9-14, jan./abr. 2021.

SANTOS, Maria João. O cérebro como órgão social. **Título: Emoções, Artes e Intervenção Organizadoras: Jenny Sousa, Maria João Sousa Santos, Maria de São Pedro Lopes**, p. 16, 2020.

SILVA, Claudia Lopes da. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Psicologia e Educação. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo.

SOUZA, Kelly Cristina de Oliveira. **Ressonância de uma ética da escuta**: no entremeio da formação docente e sala de aula. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margarete Axt. 2012. 108 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2012.

UEHARA, Emmy; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar. **Ciências & Cognição**, Vol. 15, n 2, p. 31-41. 2010.

VASCONCELOS, Ana. O cérebro social: Compreendendo o cérebro como um órgão social. 2017.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. Da música, seus usos e recursos. **São Paulo, Brasil: Editora UNESP**, 2007.

ZATTI, V. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2007.