



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

**EDUCAÇÃO MUSICAL: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA
MUSICALIDADE DE CRIANÇAS.**

Brasília

2020

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de

Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças. / Daiane Aparecida Araújo de Oliveira; orientadora Patrícia Lima Martins Pederiva. Brasília, 2020.

180 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação musical. 2. Vivências. 3. Crianças. 4. Infâncias. 5. Teoria Histórico-Cultural.

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

**EDUCAÇÃO MUSICAL: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA
MUSICALIDADE DE CRIANÇAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília

2020

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

**EDUCAÇÃO MUSICAL: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA
MUSICALIDADE DE CRIANÇAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem,
Ação Pedagógica e Subjetividade na
Educação – EAPS.

Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)
PPGE – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Iani Dias Lauer Leite (Membro efetivo Externo)
PPGE – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Professor Dr. Murilo Silva Rezende (Membro efetivo Externo)
UniCEUB

Professor Dr. Lucio França Teles (Membro efetivo Interno)
PPGE – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB

Brasília

Junho de 2020

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é social e colaborativo, emerge das minhas vivências e relações, por isso, sou grata a tudo e todos que de alguma maneira estão aqui materializados, por deixarem marcas em minha vida.

A Deus e todas as forças positivas do universo.

Aos meus familiares de Brasília-DF e Granja-CE, pelas boas energias e carinho com a minha trajetória.

Aos meus avós paternos, Raimundo Né e Cícera, por serem a força da nossa família. Obrigada por serem inspiração em minha vida e por incentivarem os meus estudos, vocês estão neste trabalho. A distância entre Brasília e Ceará é apenas um detalhe em nossa relação, sinto vocês sempre comigo.

Aos meus pais, Manoel e Rosa, que migraram do interior do Ceará em busca de seus sonhos na capital do Brasil. Vocês me ensinaram, desde sempre, que sonhar e lutar são essenciais para a existência humana, e aqui estou, celebrando mais uma conquista. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Daniel e Danielle, pela parceria e apoio para que eu ocupasse o espaço que sempre sonhei, na UnB, da graduação ao mestrado. Obrigada por respeitarem meu caminho e pela torcida de sempre.

Aos meus sobrinhos, Luis Felipe e Ana Júlia, pela doçura e o encantamento do ser criança em nossa família, pela compreensão de algumas ausências da tia, que precisou dividir o tempo entre o mestrado, o trabalho e a família.

Ao meu companheiro da vida, Léo. Obrigada por viver o presente e sonhar um futuro de maneira tão amorosa. Sua força, sua parceria, o seu lutar junto, o seu querer bem, desde sempre e para sempre, são essenciais neste trabalho. ♡

Aos meus amigos que torcem pela realização deste sonho. Compartilhar as conquistas acadêmicas e profissionais com vocês é muito importante para mim.

A minha orientadora Patrícia Pederiva, pela amorosidade, respeito, cuidado, confiança, força, diálogo e por caminhar de mãos dadas na vida acadêmica, pessoal e em todos os aspectos que se fazem necessários para que uma relação humana seja constituída. Este trabalho é completamente nosso, dialogado e criado de maneira colaborativa, como acreditamos ser necessário e coerente com a teoria que escolhemos estudar e viver. Grata por me apresentar o Vig, grata por tudo!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE, organizado pela minha orientadora. Alê e Edson, Andréia, Angélica, Cida, Dani e Saulo, Fabrício, Guto, João, Murilo, Patrícia e Ricardo, Samuel, Sheyla e Tati, grata pelos diálogos respeitosos, que possibilitaram novas maneiras de ver e viver o mundo. Obrigada, em especial, aos primeiros integrantes do grupo que conheci e que foram os responsáveis por boas conversas e reflexões sobre educação na teoria histórico-cultural, Dani e Saulo, pela partilha sempre generosa, sou grata.

A Universidade de Brasília e a Faculdade de Educação, lugares que guiaram meu desenvolvimento em todas as dimensões possíveis. Os meus lugares, com todo pertencimento que essas palavras podem expressar.

Ao seu Hildebrando, Rita e Dalva, por tornarem a Faculdade de Educação um lugar mais acolhedor e confortável, com lanchinhos e café para aquecer e dar forças para os estudos.

A banca de qualificação e defesa, composta pela Professora Dra. Iani Leite e Professor Dr. Murilo Rezende. Agradeço pelas contribuições e respeito com o meu processo de pesquisa, pelo diálogo com o texto e ênfase nas potencialidades deste trabalho.

Ao Colégio CIMAN, por ter sido a minha primeira escola, quando fui aluna, e por hoje ser a minha primeira escola, como professora. Minha trajetória escolar motivou muitas reflexões sobre educação, em minha formação acadêmica, e fez com que eu sentisse vontade de retornar a esse lugar.

As crianças participantes da pesquisa e seus familiares, sem vocês este trabalho não aconteceria. O carinho e respeito de vocês com o meu trabalho estão guardados em meu coração, foi um ano muito especial para mim, como professora e inesquecível, enquanto pesquisadora.

Ao Vigotski, pela sua existência, por ensinar, com sua própria história de vida, sobre a sua teoria, e motivar com que eu procure ser cada vez mais coerente com o que acredito teoricamente.

A todos os educadores que me inspiram, vocês estão neste trabalho, de alguma maneira.

RESUMO

O presente trabalho trata de uma dissertação de mestrado que tem por objetivo investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras de crianças, de que modo ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades. A pesquisa tem como principal alicerce a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski e estudiosos da educação musical, buscando organizar uma educação musical de cunho histórico-cultural como um possível caminho para práticas educativas em música essencialmente humanas, colaborativas, com respeito às potencialidades humanas, à musicalidade e ao desenvolvimento humano em integralidade. Quatorze crianças de 6 e 7 anos participaram de atividades educativo-musicais, que foram organizadas pela pesquisadora pedagoga, com centralidade em suas vivências. As ferramentas e procedimentos utilizados foram: gravações e compartilhamento de diversas vivências sonoras das crianças, rodas de conversas musicais, atividades com diferentes intencionalidades pedagógicas e registros sonoro-gráficos. O trabalho foi organizado e analisado à luz do método pedológico apontado por Vigotski, dessa maneira, procurou-se compreender os processos de desenvolvimento das participantes da pesquisa. Conclui-se que as vivências sonoras de crianças, ao serem organizadas no ambiente educativo em música, potencializam e guiam o desenvolvimento de suas musicalidades.

Palavras-chave: Educação musical. Vivências. Crianças. Infâncias. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The present work is a master's degree dissertation that aims to investigate, focusing on children's sound experiences, how educational environments based on music can be organized for the development of their musical experiences. The research is based on Lev Semionovitch Vigotski's cultural-historical theory and on music education scholars, seeking to organize a musical education in a cultural-historical perspective as a possible path for educational practices in music that are essentially human, collaborative and respectful to human potential, to musicality and to human development in its entirety. Fourteen children from 6 and 7 years old took part in educational-musical activities, which were organized by the pedagogical researcher, with centrality in their experiences. The tools and procedures used were: recordings and sharing of the children's several sound experiences, rounds of musical conversations, activities with different pedagogical intentions and sound-graphic records. The work was organized and analyzed taking into account Vigotski's pedagogical method. Therefore, it was aimed to understand the development processes of the participants in the research. It is concluded that the children's sound experiences, when organized in the educational environment based on music, enhance and guide the development of their musicality.

Keywords: Music education. Experiences. Children. Childhoods. Cultural-historical theory.

LISTA DE ABREVIATURAS

FE – Faculdade de Educação

UnB – Universidade de Brasília

L.S. – Lev Semionovitch

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Círculo completo da atividade criativa da imaginação.....122

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Gravação da máquina de lavar roupa.....	91
Foto 2 - Gravação do som de obra (reforma de construção) no corredor de um prédio.....	99
Foto 3 - Gravação da água do filtro caindo no copo (com o dedo na frente da lente da câmera).....	109
Foto 4 - Gravação de bebê recém-nascido chorando.....	119
Foto 5 - Gravação de crianças brincando na piscina (sem parque aquático).....	129
Foto 6 - Gravação de crianças brincando em um parque aquático.....	130

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Vista aérea da escola.....	67
Imagem 2 - Registro sonoro de F.L.	94
Imagem 3 - Registro sonoro de F.R.....	95
Imagem 4 - Registro sonoro de E.S.....	96
Imagem 5 - Registro sonoro de S.O.	96
Imagem 6 - Registro sonoro de R.A.	97
Imagem 7 - Registro sonoro de M.L.	103
Imagem 8 - Registro sonoro de E.S.....	104
Imagem 9 - Registro sonoro de L.U.....	107
Imagem 10 - Registro sonoro de J.U.	113
Imagem 11 - Registro sonoro de F.R.....	114
Imagem 12 - Registro sonoro de C.L.....	117
Imagem 13 - Registro sonoro de B.R.	127
Imagem 14 - Registro sonoro de C.L.....	136
Imagem 15 - Registro sonoro de E.S.....	145
Imagem 16 - Registro sonoro de J.U.	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crianças e suas gravações compartilhadas.....	72
Quadro 2 - Comparação entre dois registros sonoros da mesma criança.....	137

LISTA DE TIRINHAS

Tirinha 1 - Crianças fazendo registros sonoro-gráficos.....	71
Tirinha 2 - Crianças organizando um ambiente sonoro.....	90
Tirinha 3 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 1).....	92
Tirinha 4 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 2).....	92
Tirinha 5 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 3).....	93
Tirinha 6 - Criança pulando em cima da tampa de ferro.....	100
Tirinha 7 - Criança pulando e batendo os pés do chão de granitina.....	101
Tirinha 8 - Criança batendo o pé na tampa de ferro e outras observando.....	101
Tirinha 9 - Criança expressando os sons de obra (reforma de construção).....	101
Tirinha 10 - Crianças expressando os sons de bebês recém-nascidos.....	121
Tirinha 11 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (parte 1).....	123
Tirinha 12 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (parte 2).....	124
Tirinha 13 - Criança fechando os ouvidos com as mãos, enquanto outras expressam os sons do choro de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.....	126
Tirinha 14 - C.H. expressando os sons "fracos" de água.....	132
Tirinha 15 - E.S. expressando os sons "fortes" da água.....	134
Tirinha 16 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 1).....	142
Tirinha 17 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 2).....	143
Tirinha 18 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 3).....	143
Tirinha 19 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 4).....	143
Tirinha 20 - A.N. brincando com os sons.....	152
Tirinha 21 - H.R. e R.A. brincando com os sons.....	153
Tirinha 22 - F.R. brincando com os sons.....	154

Tirinha 23 - D.A. brincando com os sons.....	156
Tirinha 24 - L.U. brincando com os sons.....	157
Tirinha 25 - Crianças brincando com os sons.....	158

LISTA DE VÍDEOS¹

Vídeo 1 - Crianças organizando um ambiente sonoro.....	91
Vídeo 2 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa.....	93
Vídeo 3 - Crianças expressando sons de obra (reforma de construção).....	102
Vídeo 4 - Gravação da água do filtro caindo no copo.....	109
Vídeo 5 - Crianças expressando os sons de bebês recém-nascidos.....	121
Vídeo 6 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.....	124
Vídeo 7 - C.H. expressando os sons “fracos” de água.....	132
Vídeo 8 - E.S. expressando os sons “fortes” da água.....	135
Vídeo 9 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro.....	142
Vídeo 10 - Crianças brincando com os sons.....	150

¹ Todos os vídeos podem ser acessados por meio da leitura do QR Code ou clicando no link disponível no trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: a caminhada e a contextualização da pesquisa	9
1 PELA VIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: desenvolvimento humano e educação	15
2 OS SONS DA VIDA: a relação pessoa-meio sonoro	31
3 AS CRIANÇAS E OS SONS: por uma educação musical histórico-cultural	45
4 SOBRE O CAMINHO: o método e a pesquisa de campo.	62
4.1 MÉTODO.....	62
4.2 PESQUISA DE CAMPO	65
5 VIVÊNCIAS SONORAS DE CRIANÇAS COMO CENTRALIDADE DE PROCESSOS EDUCATIVOS: análises da pesquisa	78
5.1 PRIMEIRO ENCONTRO: O CONVITE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SONORA E ESCUTA ATENTA.....	78
5.2 EXPRESSÃO CORPORAL-MUSICAL	91
5.3 PERCEPÇÃO SONORA	98
5.4 VIAGEM À PRAIA: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS	108
5.5 SONS FORTES E SONS FRACOS	118
5.6 FONTES SONORAS SEMELHANTES, SONS DIFERENTES.....	129
5.7 TÚNEL SONORO: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS.....	141
5.8 BRINCANDO COM OS SONS	149
5.9 EU E ELAS: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DE SUAS MUSICALIDADES.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS: vivências sonoras das crianças em processos educativos e o desenvolvimento de suas musicalidades	164
REFERÊNCIAS	170
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis.....	175

Apêndice B – Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças177

Apêndice C – Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças.....179

INTRODUÇÃO: a caminhada e a contextualização da pesquisa

A caminhada

O que sou, o que fui e o que serei estão intimamente ligados com os caminhos que percorri. Estes, antes despreziosos, na vida adulta se tornaram conscientes por meio de processos educativos que vivenciei. Estes, passaram a ter mais sentido com o apoio da área de educação musical, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Não à toa, nasci em Brasília, em família nordestina e musical. A musicalidade a que eu me refiro, não foi a convencionalmente instituída. Refiro-me à musicalidade que se desenvolve em meio à música na vida, e a vida em meio à música em muitas pessoas da minha família. Ainda que na rotina de uma capital, vivenciei simultaneamente os singelos e fortes ensinamentos que a vida do interior oportuniza.

No interior do Ceará, meus familiares, até os dias de hoje, dialogam com os ambientes sonoros em que vivem. O cântico dos pássaros é frequente, e eles sabem que isso está cada vez mais reduzido em comparação a décadas atrás, a quantidade de pássaros diminuiu devido a caça. Em meio às paisagens sonoras que constituem esse espaço, a cigarra, quando canta, avisa que pode vir chuva. Em determinadas épocas do ano, venta mais... O outono chegou! Se for no inverno, o som do vento não é tão “animador”, pode afastar as nuvens de chuva, sem chuva, sem boas plantações. E, se o barulho de chuva aparecer? Oba! O “roçado vai dar bom”. Vai ter milho, melancia, feijão, mandioca e jerimum. Vai ter água em abundância! Também tem música das águas passando nos córregos e riachos. Na seca, essa música silencia, o açude não sobe, a água não escorre.

No quase silêncio do interior, todos sabem quando alguém se aproxima. Deitados numa rede, estão imersos na paisagem de sons, dos animais, da natureza e as pessoas são os maestros. Se ouvirem o barulho de uma moto: alguém está passando para ir a algum lugar. Já conhecem as pessoas que vão, as pessoas que voltam... Sabem quem são suas visitas e familiares, quando os ouvem, são porteiras que se abrem. A vida acontece em meio às sonoridades do cotidiano.

Inicialmente, andei pelos caminhos das famílias Oliveira, Araújo, Brito e Teles, aprendi desde muito nova que essas vivências valem muito, parar para observar e aprender com o lugar vivido é um sinal de sabedoria. Se relacionar com esse lugar de

maneira respeitosa só é possível quando verdadeiramente o conhecemos. Esses aprendizados me levaram a outros lugares e, caminhando, fui abrindo e conhecendo outros caminhos...

Da infância à adolescência trilhei caminhos em busca de outros lugares que valorizassem a riqueza do som, das vivências estéticas, dessa sabedoria singular. Encontrei na capoeira, em 2006, a possibilidade dela ser mais que uma prática esportiva, um estilo de vida. Na capoeira, assim como na vida de interior, é preciso parar para escutar os sons... O som do berimbau nos diz o tipo de jogo e malemolência que o corpo precisa naquele momento da roda. As histórias das diásporas africanas trazidas como cânticos são mais que letras de músicas, são ensinamentos. O corpo nos mostra, não só pelos movimentos físicos, mas, pelos sons da respiração, dos pés batendo no chão ou girando, se o jogo é mais agressivo ou não. Os sons estão “colados” em signos, sentidos e significados.

As minhas vivências com a capoeira guiaram o desenvolvimento da minha consciência sobre minha musicalidade, historicidade e cultura, isso foi essencial para que eu me interessasse em estudar os processos de desenvolvimento humano, dessa maneira, considero que capoeira guiou-me ao caminho da educação, ampliou o meu olhar para a educação musical, pois a partir da minha vivência com essa arte, tive curiosidade de compreender mais sobre os seres humanos, sobre o desenvolvimento de suas musicalidades.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB no ano de 2014, e desde o princípio procurei ambientes que pensassem lugares e práticas educativas musicais como possibilidade de educação que respeitasse o ser humano na sua integralidade, abraçando suas experiências e vivências, que compreendessem que a escola educa, mas, que ela não é o único e nem o melhor espaço educativo. A vida é mais que a escola e a educação precisa ser mais, como a vida.

Na disciplina de educação estética, em 2016, participei de 16 encontros na Faculdade de Educação - UnB, organizada pela Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva, com base na educação musical à luz da teoria histórico-cultural. Nesta, encontrei o ambiente que possibilitasse o que eu almejava, pois lá dialogamos sobre a organização de ambientes educativos com respeito à integralidade humana, para a humanização. Conversamos sobre música como uma possibilidade de todos, a criação como possibilidade de todos os seres, e, em meio às reflexões propiciadas

nesse espaço, pude perceber que, muitas vezes, algumas práticas educativas castram toda a potencialidade da existência humana nesse sentido.

A educação musical da disciplina aqui citada, dialoga com a musicalidade da minha família no interior do Ceará, não diz respeito, somente, sobre saber tocar instrumentos de modo estritamente institucionalizado, ou cantar de uma forma convencional. Não se trata de uma educação musical escolarizada, com o objetivo de formar músicos, tão pouco, de usar a música para entretenimento. É uma educação voltada para o desenvolvimento da musicalidade que todas as pessoas já possuem, como seres culturais que são (PEDERIVA, 2009). É reconhecer as próprias experiências musicais que todos temos, perceber que nossas vidas estão imersas em sonoridades, em expressões musicais e diferentes modos de organizar o mundo dos sons. Estamos imersos nos sons e somos capazes e temos o direito de nos desenvolvermos musicalmente, por meio de processos educativos voltados para esse fim, intencionalmente organizados para isso.

Em meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia com o título “Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre educação musical” (OLIVEIRA, 2016), narrei minhas vivências na disciplina de educação musical, e dialoguei reflexivamente com alguns teóricos da educação que trabalham com bases filosóficas que pensam o ser humano em sua integralidade, sendo o principal deles, o russo Lev Semionovitch Vigotski², por meio de sua consistente teoria histórico-cultural. Este trabalho de conclusão, na verdade, não concluiu meus processos educativos nesta área, era o começo, era um dos primeiros passos.

Desde o início do trabalho supracitado, mergulhei fundo nos estudos em educação musical e na teoria histórico-cultural e ele, que seria um mero trabalho obrigatório e formal para finalizar o processo educativo da graduação em nível superior, impulsionou-me para caminhos com novas reflexões, aprofundamentos de angústias já existentes e a criação de novos trabalhos com essas temáticas, que serão abordadas na presente pesquisa. Conhecer a educação musical enquanto campo do conhecimento se deu a partir das minhas vivências, do que me afeta neste campo.

A educação musical e os estudos da teoria histórico-cultural me afetaram, alteraram a minha relação com os sons e com as experiências musicais cotidianas,

² Existem diferentes maneiras de escrever o nome deste pensador russo: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski etc, neste trabalho, adotaremos a forma de escrita Lev Semionovitch **Vigotski** por ser a mais adequada na tradução direta do russo para o português (PRESTES, 2012).

impulsionaram os meus interesses por estudos acadêmicos, e, principalmente, ampliaram o meu olhar, de professora/educadora, sobre o desenvolvimento musical das crianças que encontram o meu caminho. Fez-me perceber e agir em prol de uma educação que respeita as expressões corporais-sonoras e musicais das crianças, nesse processo, modifiquei minha postura ética e estética enquanto professora de crianças e espero, assim, contribuir com suas musicalidades.

Estou certa de que este é o meu caminho. Sou (e somos) maestros no mundo sonoro! Eu sou menina, mulher, criança, adulta, sorridente, séria, brincalhona, calada, observadora, reflexiva, crítica, admiradora, educadora, educanda, afeto e sou afetada constantemente pelos sons... Estou processo, em desenvolvimento, em constantes ebulições e catarses. Não sou uma só, sou várias em mim, sou várias no mundo, assim como desejo que as crianças que encontrarem o meu caminho, sejam.

Acredito que o mundo é bom, mas pode ser sempre melhor... Com relações mais afetivas, com uma educação mais humanizadora... Vivo diariamente a contradição: de querer, de acreditar, mas de também errar... Estudar, estudar, estudar, procurar um caminho de coerência e tentar. Pensar e trabalhar com educação a partir das bases teóricas e filosóficas a qual acredito me faz ter este compromisso de procurar a coerência. De criar e ajudar a criar novas formas de ser e estar no mundo, que faça sentido, que faça bem, que dialogue com a essência, com o ser... E deixe de lado maneiras supérfluas e rasas de viver. É a partir desse desejo que este trabalho emerge.

Os caminhos da infância e da adolescência me guiaram a esta linda jornada na fase adulta. Mostraram-me que a música e a educação musical, enquanto ser humano e enquanto pedagoga, também são minhas, suas e podem ser de todo mundo. Eu preciso e tenho o compromisso de levar isso mais a diante. A música fala, ela cria vida, ela dá vida. Ela está em nossas vidas desde a concepção, no ventre materno, antes do nascimento e ela é tão vital que é o que possibilita a existência deste trabalho, que inicialmente precisou tomar outros rumos, mas reencontrou a vitalidade e o sentido no encontro com a música. Ela é a vida deste trabalho. Desejo que por meio deste, ela possa pulsar e viver em outros espaços, assim como em mim.

Contextualização da pesquisa

O caminho percorrido junto à educação musical e à teoria histórico-cultural, juntamente com minhas vivências enquanto professora de crianças, me levaram a

algumas questões de pesquisa. Considerando que uma educação musical na teoria histórico-cultural precisa ter por centralidade as experiências e vivências das crianças com o meio sonoro, **de que maneira isso pode ser organizado como processo educativo? De que maneira as vivências das crianças com o meio sonoro podem guiar o desenvolvimento das suas musicalidades?**

Com base no exposto, o objetivo da presente pesquisa é: **investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.**

O estudo das vivências das crianças em seus ambientes sonoros e a organização destas em ambientes educativos em música é importante para que conheçamos mais dessa dimensão do desenvolvimento infantil, tendo em vista que a relação criança-som é una e acontece de maneira indissociável de outras dimensões da vida. As paisagens sonoras compõem o universo sonoro em que estas se constituem, são um meio de vivência importante na vida das crianças, assim, precisam ser visibilizadas nos processos educativos, pois a música é um direito educativo e existencial, enquanto atividade humana, assim como desenvolvimento da musicalidade dessas crianças em suas infâncias.

Espera-se, com a presente investigação, aprofundar o conhecimento que temos sobre as crianças e suas musicalidades, por meio de uma educação musical mais ampla e, em diálogo com uma educação que valoriza as vivências das infâncias e ampliação das experiências musicais destas.

Para tanto, o trabalho está estruturado da seguinte forma:

INTRODUÇÃO: a caminhada e a contextualização da pesquisa.

Na introdução, foi apresentada a relação da pesquisadora com o tema, as questões e o objetivo de pesquisa, e uma breve contextualização do autor L.S. Vigotski, fundador da teoria que é base deste trabalho.

1 – PELA VIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: desenvolvimento humano e educação.

O primeiro capítulo se propõe a apresentar o alicerce teórico no qual essa pesquisa se baseia, a teoria histórico-cultural de Vigotski. Assim, apresenta os principais conceitos do autor, e que consideramos relevantes para este trabalho.

2 – OS SONS DA VIDA: a relação pessoa-meio sonoro.

Este capítulo tem por objetivo, apresentar de maneira mais aprofundada a relação entre os seres humanos e seus meios sonoros, bem como a importância desta para a educação musical, principalmente para ambientes educativos em música que possuem a intencionalidade de organizar atividades com centralidade nas vivências sonoras das crianças, para o desenvolvimento de suas musicalidades.

3 – AS CRIANÇAS E OS SONS: por uma educação musical histórico-cultural.

O terceiro capítulo tem por objetivo discutir a relação entre as crianças e os sons, como a educação musical tem concebido isso e refletir sobre outras maneiras de pensar a relação das crianças com os sons, suas musicalidades e educação musical, à luz da teoria histórico-cultural.

4 – SOBRE O CAMINHO: o método e a pesquisa de campo.

Neste capítulo, elucidamos o método proposto por Vigotski (2018a) e utilizado em nossa pesquisa, assim como esclarecemos como foi organizada a pesquisa de campo.

5 – VIVÊNCIAS SONORAS DE CRIANÇAS COMO CENTRALIDADE DE PROCESSOS EDUCATIVOS: análises da pesquisa.

No quinto capítulo, analisamos os fenômenos da pesquisa de campo, sob as lentes da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Descrevemos e analisamos as vivências sonoras das crianças participantes da pesquisa e buscamos compreender, com base nas atividades organizadas, de que modo suas vivências podem ser centralidade em processos educativos em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: vivências sonoras das crianças em processos educativos e o desenvolvimento de suas musicalidades.

Nas considerações finais, relembremos as questões, objetivos e o método da pesquisa, sintetizando o caminho percorrido durante a investigação para que o objetivo fosse alcançado.

1 PELA VIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: desenvolvimento humano e educação

Este capítulo se propõe a apresentar o alicerce teórico no qual essa pesquisa se assenta, a teoria histórico-cultural de Vigotski. Assim, apresenta os principais conceitos do autor, e que consideramos relevantes para este trabalho.

Lev Semionovitch Vigotski: breve contextualização

Antes de prosseguir., é necessária uma pausa para conhecer brevemente o autor fundador da base teórica de nosso trabalho: **Lev Semionovitch Vigotski**. Um dos motivos pelos quais o presente trabalho escolheu como base, a teoria histórico-cultural é sintetizado pelas palavras de Pederiva (2009), quando afirma que Vigotski e sua teoria resistem e se fazem necessários nos tempos atuais.

Muito há ainda a saber sobre esse homem e essa perspectiva de mundo, que apesar da dificuldade de sua língua materna para nós ocidentais e dos problemas nas traduções, resiste ao nosso ocidentalismo impregnado de verdades científicas, ideologias mercantilistas, hierarquias, normatizações, padrões, normas, testes avaliadores de inteligência e de aprendizagem humana, entre outras coisas mais (PEDERIVA, 2009, p. 11).

Vigotski é um teórico conhecido em meio aos estudos da psicologia e da educação. Ele era um autor soviético que viveu entre os anos de 1896 e 1934, e que morreu de tuberculose antes de completar 38 anos. Era jovem, mas apesar de seu pouco tempo de vida, trabalhou em um momento histórico de grandes revoluções nos âmbitos sociais. Viveu durante a Revolução Socialista Russa de 1917, que teve implicações diretas em sua produção. Por isso, faz-se extremamente necessário contextualizar a situação a qual ele estava inserido, antes de trazer suas contribuições.

A disputa ideológica que acontecia na época, na ex União Soviética, foi marcada pelo duelo entre Stalin e Lenin, com divergentes ideais. Vigotski apoiava os ideais leninistas e se opunha aos ideais de Stalin, que na década de 1930, exterminou uma lista de pessoas que defendiam seu opositor. Prestes e Tunes (2018), afirmam que existem fundamentos para dizer que se Vigotski não tivesse morrido de tuberculose, ele seria morto por Stalin.

Há, pois, fundamentos para a conjectura partilhada entre estudiosos da vida e obra de L.S. Vigotski de que se ele não tivesse falecido de tuberculose na madrugada de 11 de junho de 1934, seria, sem dúvida, mais um nome na enorme lista de mortos pelas mãos de Stalin no grande expurgo que ocorreu nos últimos anos da década de 1930, [...] (PRESTES; TUNES, 2018, p. 8).

Ao longo de sua vida, o pensador soviético realizou muitos estudos, Vigotski é revolucionário em suas ideias e ficou marcado por criar uma nova teoria psicológica, chamada teoria histórico-cultural. Essa, foi organizada com base nos ideais da revolução de 1917, em um “novo ser humano” e uma nova sociedade, acreditando em novas possibilidades de ser e estar no mundo, e de outras formas de relação entre as pessoas na sociedade, essencialmente, mais igualitárias.

L.S. Vigotski não fundou sozinho novas maneiras de pensar o estudo psicológico do ser humano, ele contou com o apoio, principalmente, de Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovitch Luria, juntos, eles formaram a chamada “Troika”. Muitos pesquisadores atuais questionam a existência da Troika, porém, Prestes e Tunes (2009), trazem em seus escritos uma entrevista realizada na Rússia com Dmitri Leontiev, neto de Aleksei Leontiev, que confirmou a existência da Troika.

Diante do fato de alguns autores (como por exemplo, Blanck, 2003) questionarem a lenda da “troika” (Vigotski, Leontiev e Luria), perguntamos-lhe o que pensava a respeito. Respondeu-nos, fazendo uma advertência: “a ‘troika’ existiu, [...]. Deve-se, simplesmente, ler os originais com seriedade e atenção” (PRESTES; TUNES, 2009, p. 310).

Durante os anos de 1936 a 1956 as obras de Vigotski ficaram proibidas de serem publicadas na Rússia. Posteriormente, para incentivar e forçar o retorno de suas publicações soviéticas, foi preciso exportar suas obras para os Estados Unidos da América, mesmo sob a pena de haver a publicação de obras sem sua autoria – devido às proibições.

Foi dessa maneira, que a maioria de seus escritos chegou ao Brasil, aproximadamente na década de 70 do século passado. As obras originais em russo começaram a ser traduzidas principalmente para o inglês e depois, do inglês para o português. Assim, os escritos do autor chegaram ao nosso país com cortes realizados pelos tradutores dos Estados Unidos da América (PRESTES, 2010).

Prestes (2014), cita como exemplo de traduções inadequadas, o livro *A formação social da mente*, os cortes e modificações existentes neste livro mostram o que, de forma geral, aconteceu com as obras de Vigotski no Brasil. Este livro chegou ao nosso país em 1984 traduzido do título estadunidense *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Até hoje é um dos livros mais utilizados em graduações e pós-graduações e, mesmo seus próprios organizadores, afirmam que nem todas as partes do livro são de autoria de Vigotski, levando a caminhos e interpretações variadas a respeito do autor.

Os cortes realizados nas obras do pensador têm grande impacto sobre seu entendimento. Atualmente, ainda há certa dificuldade de encontrar livros com traduções mais originais e coerentes com o vocabulário russo e no período em que Vigotski viveu, a maioria dos livros com traduções mais assertivas está traduzida em espanhol, apesar de que em nosso país, alguns estudiosos têm feito um trabalho de tradução das principais obras de Vigotski, de novos livros, aulas e escritos do autor.

A maneira como as obras chegaram ao Brasil levou a diversas interpretações sobre as teses do autor dentro das áreas da psicologia e da educação. Ainda hoje, tem-se a tendência equivocada de associá-lo a correntes filosóficas como o construtivismo, o que é entendido como uma interpretação inadequada na contemporaneidade (PRESTES, 2010). Porém, para compreender Vigotski, é necessário um estudo aprofundado de suas origens russas e as bases teóricas que ele utiliza, sendo elas: o materialismo histórico dialético de Karl Marx e a filosofia de Benedictus de Spinoza.

Vigotski evidenciou em suas teses, quais fontes ele utilizou para pensar a teoria histórico-cultural, porém, estas foram omitidas em seus escritos traduzidos do inglês e para a língua portuguesa. Isso reforça a necessidade da realização de trabalhos que utilizem textos mais confiáveis do autor, respeitando sua posição ideológica e suas bases teóricas, que são bem definidas e fundamentadas, este trabalho tem esse intento.

Após esta breve contextualização sobre o pensador soviético, o contexto onde estava inserido, seu posicionamento ideológico e suas bases filosóficas e teóricas, é possível contextualizar esta pesquisa e aprofundar, nos capítulos seguintes, conceitos importantes para a teoria histórico-cultural, como ela contribui para novas maneiras de pensar o ser humano, e em diálogo com Lev Semionovitch Vigotski e outros

autores, demonstrar a importância de uma educação musical à luz da teoria histórico-cultural.

Teoria histórico-cultural: princípios norteadores

Na época em que Vigotski viveu, já existiam muitos estudos na área de psicologia e muitos outros estavam em andamento, o teórico dialogou com diversas correntes filosóficas e psicológicas antes de apresentar suas teses. De maneira respeitosa, o pensador soviético não desconsiderou o que já vinha sendo estudado, mesmo quando discordou de outros autores, ele demonstrou a importância dos estudos realizados pelos demais estudiosos, mas, ressaltou suas fragilidades. Cabe ressaltar que nesta pesquisa, não temos o objetivo de fazer um aprofundamento em estudos anteriores citados por Vigotski, mas, afirmar suas teses.

Vigotski (2001), acreditava em uma psicologia pedagógica e defendeu que “[...] o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica.” (VIGOTSKI, 2001, p. 41), assim, nos mostra que psicologia e educação caminham lado a lado, as contribuições de seus estudos para a educação são evidentes.

Vigotski (1995), trata da gênese, função e estrutura das **funções psíquicas superiores**, que são exclusivas aos seres humanos, nos explica que as pessoas possuem funções psíquicas elementares, que são funções determinadas biologicamente. Assim, as funções psíquicas superiores, *“nascen durante el proceso de desarrollo cultural, [...], en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.”* (VIGOTSKI, 1995, p. 121). É importante ressaltar que a nomenclatura “superior” não faz referência a ser melhor ou mais desenvolvida, mas sim, que desempenha funções e possui origem diferente das funções elementares, a saber, no desenvolvimento cultural dos seres humanos.

O trabalho de considerar a **influências culturais no desenvolvimento humano** foi revolucionário, porque a maioria dos trabalhos que estava sendo realizado na época se alicerçava sobre o biológico (VIGOTSKI, 1995), não sendo estes trabalhos o nosso foco, elucidamos que o autor foi revolucionário e sua tese é consistente, é nela que nos debruçamos. O desenvolvimento humano, desde as décadas vividas por Vigotski, foi compreendido por correntes filosóficas metafísicas, deterministas e biologizantes. Na época, grande parte dos estudiosos compreendia

que as pessoas se desenvolviam principalmente a partir da sua base e maturação orgânica. Isso compreende que, a cada idade da vida, a base orgânica do corpo humano daria o impulso para o desenvolvimento de certas aptidões, conhecimentos e comportamentos. Dessa maneira, o desenvolvimento aconteceria de maneira linear e dividido por fases – o que Vigotski (1995), considerava um equívoco.

O maior equívoco dessas maneiras de compreender o desenvolvimento humano, é que a quase totalidade desses teóricos, se esqueceu de considerar a dimensão cultural e histórica que, diferente dos demais animais, os seres humanos possuem. É importante considerar a base orgânica em que o desenvolvimento humano se alicerça, porém, não podemos esquecer que este ocorre também em outras esferas, tão importantes quanto à biológica, e que a partir disso, possuem características próprias.

Foi a partir da ótica não determinista e não biologizante, que Vigotski criou sua tese em relação ao desenvolvimento humano, porque o autor não corroborava com a ideia de que o desenvolvimento orgânico seria a única lente para esta compreensão. O autor não desconsiderou a importância da dimensão orgânica, mas, compreendeu o ser humano por meio de outras lentes, por valorizar outros aspectos essencialmente humanos.

Por tanto, neste trabalho, o conceito de **desenvolvimento** será utilizado sempre a partir do que Vigotski (2018a), nos apresenta na teoria histórico-cultural.

No desenvolvimento, surge algo novo. [...] o novo não cai do céu, **surge necessária e regularmente do curso precedente do desenvolvimento.** [...] É preciso também ligar isso à ideia de que surgem novas formações e traços específicos do homem seguindo as leis do desenvolvimento, isto é, eles não são acrescentados de fora, de modo inesperado e independente da criança; não caem do céu, não são criados por uma força vital que, em determinada hora, dita seu aparecimento. Seu surgimento é necessária e historicamente preparado pela etapa precedente (VIGOTSKI, 2018a, p. 36, grifos do autor).

Em diálogo com a filosofia spinozista, Vigotski utiliza-se no desenvolvimento da teoria histórico-cultural do conceito de **unidade**, para referir-se ao funcionamento humano em sua **integralidade**, que é compreendido a partir do conceito de *conatus*, em Spinoza. *Conatus*, na filosofia spinozista, é como corpo e mente conectados se expressam, sendo atributos diferentes, o corpo é um atributo matéria e a mente é um

atributo pensamento. Vigotski (1995, p. 318), nos demonstra sua base monista spinozista, ao afirmar que:

[...] el organismo, la personalidad y el intelecto humano forman un todo único, pero no un todo simple, es decir, no se trata de un todo homogéneo, sino complejo, constituido por una serie de funciones o elementos de estructura compleja y complejas relaciones recíprocas.

Esse conceito é desenvolvido, em sua base filosófica spinozista, a partir da compreensão de que Deus é uma substância infinita, atemporal e que é causa de si e de tudo que existe. Diferente de Deus, os seres humanos não são causa de si, eles existem em Deus e são parte das coisas criadas por Ele. Apesar disso, possuem a enorme capacidade de preservar a sua existência, ou seja, possuem potência para preservar a sua existência, essa potência é definida por Spinoza (2017), como **essência** e faz com que os corpos sejam afetados, sem se desfazer, mas modificando-se.

Assim, com base na filosofia spinozista, a maneira como o ser humano é compreendido na teoria histórico-cultural se alicerça no conceito de **unidade, com respeito a sua essência** e não em sua aparência. O corpo uno, mesmo em suas menores partes, em toda sua essência, possui características do todo, como nos aponta Vigotski (2018a, p. 40).

Já a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características próprias do todo. [...] A primeira característica da unidade consiste no fato de que a análise destaca que as partes não perderam as propriedades do todo. (grifos do autor)

Apesar de corpo e mente serem atributos diferentes, os seres não estão compartimentados e as pessoas não devem ser vistas “do pescoço para cima”, tão pouco “do pescoço para baixo”. Na **unidade corpo-mente e afeto-intelecto**, deve-se valorizar a importância dos atributos, sem desconsiderar sua importância no desenvolvimento humano.

Com efeito, a mente não conhece a si própria senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo. Mas não percebe o seu corpo senão por meio dessas ideias das afecções, e é igualmente apenas por meio dessas afecções que percebe os corpos exteriores. (SPINOZA, 2017, p. 123)

Isso significa que **os processos educativos deveriam considerar o funcionamento humano em sua unidade**, por meio da unidade afeto-intelecto, reconhecendo que não há como separar o corpo da mente, porque aquilo que afetar o corpo também afetará a mente, vice-versa, e o ser-humano, em sua unidade indivíduo-social. Todo trabalho educativo afeta o ser humano em sua unidade, daí a importância da organização de ambientes educativos com o total respeito a todos os atributos.

Vigotski (1995), ao desenvolver suas concepções de desenvolvimento humano existentes à época, como citamos anteriormente, identifica que um dos maiores problemas existentes é em relação aos métodos utilizados para criar as teorias. Na época, a maioria dos métodos se baseava no esquema estímulo-reação, que tem o objetivo de analisar a reação que um estímulo provoca (VIGOTSKI, 1995). Ou seja, gerar artificialmente o que se quer estudar e analisar a reação que esse estímulo provocou. Porém, na maioria dos testes realizados, segundo Vigotski (1995), com base em seus estudos, os estímulos têm foco apenas nas funções elementares ou reduzem as funções complexas a elementares, além do fato de que esses testes não levam em consideração as diferenças históricas e culturais entre humanos e animais.

A partir da análise dos métodos utilizados na velha e na nova psicologia infantil, à época, o pensador soviético ressalta a importância de um método dialético, que estude e compreenda historicamente os seres humanos, investigando os diversos fenômenos. Vigotski (1995, p. 67), afirma que “*Estudiar algo historicamente significa estudá-lo em movimento*”, ressaltando a importância de considerar o **movimento histórico no desenvolvimento humano**. Na perspectiva histórico-cultural **o desenvolvimento se dá a partir das relações sociais, em meio a cultura e história**. Ele acontece a partir de momentos críticos e estáveis que se alternam e a partir disso, ocorrem saltos qualitativos.

Em outras palavras, nessa teoria, não estão determinadas fases de desenvolvimento, que limitam o crescimento individual e coletivo da pessoa ao que é específico de cada momento, e sim, compreende-se que o desenvolvimento é um processo, uma possibilidade, que pode acontecer por meio das experiências, das relações humanas e o caráter histórico-cultural destas. Sobre o desenvolvimento, Vigotski (1995, 2018a), afirma que existem períodos ótimos para desenvolver

determinada conduta. Por exemplo, o primeiro ano de vida é um período ótimo para o desenvolvimento motor do bebê, ou seja, a motricidade possui centralidade neste momento da vida, posteriormente, a fala assume a centralidade e o desenvolvimento motor passa a ser uma formação acessória. Porém, mesmo acreditando em períodos ótimos de desenvolvimento, a teoria compreende que saltos qualitativos podem acontecer, evoluções e involuções, que não dependem somente da configuração biológica, mas, **da relação da pessoa com o mundo cultural que a cerca, da bagagem histórica individual e coletiva, de um todo que compõe a vida dos seres humanos. Da relação da pessoa com o meio, das vivências, em russo, perejivânie.**

Vigotski (1996), trata sobre “*El problema de la edad*” e nos explica sobre estudos anteriores sobre o desenvolvimento humano, sobretudo das crianças. Ele demonstrou, em seus estudos, a divisão das propostas realizadas pelos cientistas da época, em três grupos:

O primeiro grupo propôs uma periodização das idades da infância sem pensar no próprio desenvolvimento da criança, utilizando, por exemplo, o princípio biogenético. Logo, a infância seria separada de acordo com momentos da história da humanidade. O segundo grupo procurou dividir e periodizar a infância tomando como base algum indício, por exemplo, a dentição. O terceiro grupo tenta superar as características sintomáticas e descritivas para tratar de características essenciais do próprio desenvolvimento infantil.

Vigotski (1996), apresenta estes três grupos e afirma que todas as tentativas possuem contribuições e equívocos. Porém, para ele, o maior obstáculo encontrado seria de ordem metodológica, porque possuiria uma concepção antidiáletica e dualista do desenvolvimento infantil. **É necessário compreender o desenvolvimento das crianças como um processo único e que precisa ser analisado e estudado de maneira única.** É o que o autor nos mostra ao discordar das maneiras como outros estudiosos tentavam periodizar a infância.

Assim, Vigotski (1996), inaugura e apresenta uma nova maneira de periodizar o desenvolvimento das crianças, trazendo sua compreensão voltada para a essência desse processo, para além da aparência: tratando dos períodos estáveis e dos períodos críticos de desenvolvimento. Antes de seus estudos, as crises eram desconsideradas por estudiosos do desenvolvimento infantil, elas eram vistas como algo ruim ao desenvolvimento.

Esta concepção do desenvolvimento infantil não é compreendida unicamente a partir da base biológica, criando uma espécie de escada do desenvolvimento em que a criança a cada idade ou fase vai subindo um degrau. Para o autor, o desenvolvimento acontece por meio de saltos qualitativos, que **são influenciados por suas vivências sociais no meio.**

Nas crises, durante o desenvolvimento humano, ou seja, em sua ontogênese, acontecem as grandes mudanças, por isso Vigotski (1996), propõe a seguinte periodização:

- Crise pós-natal (idade pós-natal)
- Primeiro ano (dois meses a um ano)
- Crise de um ano
- Primeira infância (um ano a três anos)
- Crise de três anos
- Idade pré-escolar (três anos a sete anos)
- Crise de sete anos
- Idade escolar (oito anos a doze anos)
- Crise de treze anos
- Puberdade (quatorze anos a dezessete anos)
- Crise de dezessete anos

É importante ressaltar que os limites entre o começo e o final das crises não são definidos, é possível perceber melhor os períodos das idades estáveis a partir das crises, porque as crises duram menos tempo. Em cada momento do desenvolvimento a criança possui formações centrais e formações acessórias. As formações centrais funcionam como guia para o processo de desenvolvimento. O que é acessório em uma idade, pode se tornar central em outra, vice-versa.

Relembramos que a periodização supracitada não se refere a uma escada de desenvolvimento compreendida biologicamente, em que a cada idade, após um preparo e maturação biológica, a criança sobe um degrau, gradativamente, até alcançar um topo, uma chegada, além disso, não acontece de maneira homogênea em todos os seres. O desenvolvimento é influenciado, também, pelas experiências individuais, sociais e históricas, e como estas são vivenciadas de maneira particular por cada pessoa, possibilitam e influem de maneira singular cada processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, 1996, 2018a, 2018b).

Com base nesses estudos, o psicólogo soviético nos apresenta o conceito de **situação social do desenvolvimento** ao dizer que *“Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad”* (VIGOTSKI, 1996, p. 264). Os meios de vivência dos seres humanos guiam e podem possibilitar os seus desenvolvimentos, de maneira particular, ou seja, para cada ser humano, em cada momento de sua vida, o meio atribuirá sentidos e significados peculiares. Assim sendo, o desenvolvimento é guiado pelas vivências e por isso, não acontece de mesma maneira para todos e depende, diretamente, da situação social do desenvolvimento em que os seres estão.

Sobre o **meio**, este é um conceito importante para a compreensão da teoria de Vigotski, é central em sua teoria, sendo compreendido não somente como um espaço físico, mas sim como social, cultural e histórico. Nele, é onde as pessoas enquanto seres sociais, desenvolvem características humanas que vem na bagagem do desenvolvimento cultural e histórico da humanidade (VIGOTSKI, 2018a).

Para Vigotski (2018a), **o meio possui o papel de fonte de desenvolvimento**. Dessa maneira, se nele não houver uma forma ideal correspondente, não haverá desenvolvimento por completo. O autor exemplifica isso em sua Quarta aula de Pedologia³: “O problema do meio na pedologia”, contando que uma criança que cresce entre pessoas surdas-mudas⁴ não tem sua fala desenvolvida, somente o balbucio, pois o balbucio é mais relacionado às funções inatas. Isso nos permite afirmar que **é a partir da relação com outros seres humanos que nos tornamos humanos e que adquirimos características especificamente humanas**. Aqui, também podemos usar outro exemplo, o de crianças nascidas e criadas entre outros animais, como lobos ou macacos, e que adotam apenas comportamentos semelhantes a estes seres, se não se relacionarem com outros seres humanos, terão seu desenvolvimento limitado.

O meio é constituído por seres humanos, culturas e histórias de modo dialético. Ao mesmo tempo em que o ambiente é constituído pelos seres, ele também constitui quem o constitui. É como se fosse uma flecha de ponta dupla, que vai e volta. Assim, o meio é parte constitutiva do processo de desenvolvimento. Trata-se da

³ Pedologia era o termo utilizado à época para se referir à ciência do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2018a; PRESTES, 2010).

⁴ À época não existiam estudos aprofundados sobre surdez, assim, era comum utilizar a terminologia “surdas-mudas” para fazer referência às pessoas surdas. Atualmente, sabe-se que o mais adequado é se referir a estas como “pessoa surda”.

dialética do desenvolvimento humano. O meio, na teoria histórico-cultural, é tão essencial para o desenvolvimento humano, que é considerado parte ativa dos processos educativos, assim como professor e aluno são. Por isso, Vigotski (2001, p. 296, grifos nossos), postula que “[...] **o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo**”.

Na teoria histórico-cultural, a relação pessoa-meio é essência para seu desenvolvimento e essa relação é marcada pela vivência, que não é algo determinado previamente, mas, depende de como cada ser humano se relaciona com o meio, em cada momento da vida. O conceito de vivência, sob as lentes da teoria histórico-cultural é basilar para a existência deste trabalho, tendo em vista que estas foram a centralidade dos processos educativos em música organizados no trabalho de campo, como exposto no objetivo desta investigação, por isso, sobre este conceito nos debruçaremos a seguir.

Vigotski (2018a), afirma que as influências do meio sobre o desenvolvimento psicológico da criança constituem a vivência, que seria a menor unidade pessoa-meio. Ela é única e faz com que a criança não esteja apenas inserida no meio, mas sim, que seja o próprio meio (LOPES, 2018), já que ao ser influenciada pelo meio, também o modifica com suas falas, ações e sentimentos. A personalidade e as particularidades são representadas na vivência da criança com o meio.

A filosofia spinozista também serviu de fonte para a compreensão da importância das relações sociais, da vivência e da experiência na teoria histórico-cultural. Spinoza (2017), afirma que as marcas deixadas nas pessoas são oriundas dos bons e maus encontros, enfatizando a dialética existente entre um corpo que afeta e ao mesmo tempo é afetado, não deixando de conservar a sua natureza.

Com efeito, as partes do corpo humano são indivíduos altamente compostos, suas partes podem separar-se do corpo humano e transmitir seus movimentos a outros corpos, segundo outras proporções, conservando o corpo humano, inteiramente, sua natureza e forma (SPINOZA, 2017, p. 117).

Vigotski fez muitas considerações importantes sobre vivência, mas, antes dele, outros pensadores estudaram as vivências em diferentes abordagens da psicologia, como a psicologia descritiva, psicologia existencialista-fenomenológica e

outras. Jerebtsov (2014), ao escrever as considerações de L. S. Vigotski sobre vivência destaca que há 4 pontos-chave que devem nortear seu entendimento.

O primeiro ponto-chave, é que **“as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento.”** (JEREBTSOV, 2014, p. 16, grifos nossos), ou seja, nas vivências se evidencia a relação entre aquilo que a pessoa possui internamente e os acontecimentos externos.

O segundo ponto-chave é que **“as vivências são a unidade afeto-intelecto.”** (JEREBTSOV, 2014, p. 16, grifos nossos), ressaltando a importância das vivências das dimensões dos afetos e do intelecto, aqui, definidos como uma unidade, sendo assim, sem separação ou superação de um sobre o outro.

O terceiro ponto-chave é que **“as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade, [...]”** (JEREBTSOV, 2014, p. 17, grifos nossos), ou seja, Vigotski procura compreender as mudanças da personalidade a partir da vivência, considerando que as funções psíquicas atuam nos processos da vivência, que tem influência na **regulação da atividade de vida.**

O último ponto-chave é que **“a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação.”** (JEREBTSOV, 2014, p. 17, grifos nossos). Neste último ponto-chave, Jerebtsov (2014), afirma que as vivências indicam etapas da história da formação da personalidade, assim, uma criança, se comparada a uma pessoa adulta, tem vivências menos conscientes. Porém, o adulto, mesmo tomando consciência de parte do seu mundo interno, tem uma tarefa difícil, que é diferenciar as vivências e negá-las, levando as neoformações.

Os quatro pontos-chave trazidos por Jerebtsov (2014), elucidam o sentido de **vivência** para a psicologia histórico-cultural. A personalidade de uma pessoa se desenvolve a partir de suas vivências e a criação de sentimentos, valores, consciência e novas formas de conduta estão essencialmente ligados a essas vivências, demonstrando, assim, sua importância para o desenvolvimento humano.

Assim, **as vivências são centrais nos processos educativos, por isso, as atividades neles organizadas, nos ambientes educativos, precisam ter a intencionalidade voltada para o desenvolvimento por meio delas, que impulsionarão o surgimento do novo e possíveis saltos qualitativos que**

influenciarão o curso de seu desenvolvimento. Nesse processo, o educador não tem controle de como será a vivência daquela criança com aquele ambiente organizado por ele, mas se pensar conscientemente um meio educativo que valoriza as experiências singulares e sociais nas atividades coletivas e com elementos da vida penetrados na escola e com a liberdade de cada ser humano envolvido no processo, terá seu trabalho autêntico.

[...] o próprio método de ensino exige do professor a mesma atividade e o mesmo coletivismo [espírito de grupo] que deve impregnar a alma da escola. [...] Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo (VIGOTSKI, 2001, p. 300).

Ainda sobre as **vivências**, que guiam e possibilitam o **desenvolvimento**, outros conceitos se entrelaçam e são essência na existência humana, e precisam ser considerados em processos educativos – **a imaginação e a criação**. Nesta pesquisa, esses dois conceitos são essenciais para se pensar os processos educativos com mais potência, ampliando as vivências das crianças para o desenvolvimento de suas musicalidades nesses processos. Validamos essa importância não somente para este trabalho, mas para todo e qualquer trabalho educativo, utilizando as próprias palavras de Vigotski (2001), que ressalta a importância dos processos imaginativos e criadores para a vida, ao afirmar que:

[...] a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

Na teoria histórico-cultural, toda criação tem por base a imaginação, e essa imaginação é dotada de elementos da realidade da criança. A criação não é, necessariamente, a invenção de grandes obras. Podemos falar que houve criação, mesmo que o que foi criado seja um sentimento, novas condutas ou maneiras de organizar pensamentos. A imaginação, na teoria histórico-cultural, não é compreendida como algo fantasioso e desprendido da realidade. Mas sim, como algo que se manifesta em todos os campos da vida cultural e tem na sua base elementos da realidade, adquiridos por meio das experiências anteriores.

Ao falar das experiências anteriores, Vigotski (2018b) se refere às experiências individuais, sociais e históricas. Isso quer dizer que a experiência para a teoria histórico-cultural não é somente aquilo que se vive individualmente e de modo particular, mas, primordialmente, o que se pode viver e experienciar de maneira social e histórica. As experiências são essenciais para o desenvolvimento humano nessa teoria, quanto mais experiências uma pessoa tiver, mais poderá se desenvolver. Porém, na teoria, não somente a quantidade se faz importante, mas também a qualidade (VIGOTSKI, 2018b).

As experiências alheias (sociais) contribuem para o nosso desenvolvimento, assim como a experiência histórica, adquirida por meio dos conhecimentos históricos coletivos de situações já ocorridas a qual uma pessoa pode experienciar por meio da cultura. Exemplificando, é possível uma pessoa conhecer um pouco sobre a África sem viver a experiência de ir ao continente, porque existem elementos culturais que nos permitem conhecê-lo de outras maneiras: ouvindo uma pessoa narrar sua experiência individual ao viajar para um país da África ou conhecendo elementos da cultura de países desse continente, como músicas, expressões culturais, religiosas e típicas do local. Essas experiências, constituídas de diferentes maneiras, são basilares para o processo de imaginação e influem sobre o processo de criação.

Além da criação, o autor soviético elucida aspectos de uma outra atividade, a reprodutiva, esta é diferente daquela, como Vigotski (2018b), demonstra. O ser humano, além da capacidade de reproduzir condutas já existentes, utilizando sua experiência e memória, também possui a capacidade de criar novas condutas. Ao estudar a base orgânica da atividade reprodutiva e da memória, o autor demonstra que o ser humano tem a capacidade de alterar as substâncias nervosas, conservando as marcas dessa alteração, como já demonstrado, ele dialoga com Spinoza (2017), neste e em outros aspectos. Dessa maneira, é possível perceber que **os seres humanos possuem uma enorme capacidade de reprodução de condutas, por meio das relações sociais e da cultura, porém, possui também a capacidade de criar novas possibilidades de conduta, utilizando sua atividade criadora.**

Ambas as atividades são importantes, se não houvesse a capacidade de reprodução, o ser humano passaria o resto da sua história inventando a roda, vivendo em “*looping*”, ou seja, estaria inventando a mesma coisa sempre, dificilmente aprimoraria o que já está criado ou se preocuparia em criar outros instrumentos, porque estaria demasiadamente ocupado em “criar” algo que já existe.

Reproduzir é importante, mas, ao mesmo tempo, a capacidade de criar é essencial, sem a criação, ele não conseguiria criar novas rodas, para diversas funções, com melhorias para seu uso. As experiências, a imaginação e a criação impulsionam os seres humanos ao futuro, ao novo.

Vigotski (2018b), define essa atividade criadora, tendo como base e conservando experiências anteriores, voltando-se para o futuro e a criação do novo, como **reelaboração criadora**. Ele exemplifica essa situação, dizendo que “Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele.” (VIGOTSKI, 2018b, pp. 15-16). Isso demonstra que a criação é uma atividade necessária para o desenvolvimento humano e que precisa de ser valorizada nos processos educativos, porque é a partir da criação e das reelaborações criadoras que o ser humano se direciona para o futuro, em meio a novas possibilidades.

Lev Semionovitch Vigotski, na sua época, ao pensar um “novo ser humano” para uma “nova sociedade”, trilhou caminhos e criou teses para novas bases na educação, daí a sua importância nessa área, para além dos estudos em psicologia. As obras de Vigotski demonstram que as denúncias feitas pelo autor ao que era concebido enquanto educação no século passado, ainda são atuais e necessárias de serem discutidas e pensadas.

A velha educação, como se referia o autor, ainda encontra forças nos modelos atuais de se pensar a escola, os processos educativos e os papéis do aluno, do professor e do meio educativo, e para que um novo cenário seja criado, é preciso enxergar a criança como ser social, cultural e histórico, considerar suas potencialidades, possibilidades, processos imaginativos e criadores, **respeitar suas vivências** e compreender que esta deve ser a centralidade das atividades educativas com crianças.

Neste trabalho, faremos este intento, voltando o nosso olhar para os processos educativos em música. Para tanto, é preciso ressaltar que alguns estudos nesta temática, sob as lentes da teoria histórico-cultural já foram e estão sendo desenvolvidos, (PEDERIVA, 2009; AMORIM, 2016; AMORIM, 2017; GONÇALVES, 2017; MARTINEZ, 2017; PAULA, 2017; REZENDE, 2017), e estes são de extrema importância, porque, ao considerar as experiências individuais, sociais e históricas da criança em seu desenvolvimento, nos mostram que as vivências com o mundo sonoro

e musical existem e precisam servir como base para atividades educativas e musicais. Além disso, as crianças precisam ser lembradas e respeitadas como seres humanos musicais. Isso precisa ser o alicerce nos processos educativos em música, partindo do princípio de que todas as crianças são musicais e estão imersas em um mundo sonoro, que precisa estar presente de forma organizada nos processos educativos da infância.

É sobre essa reflexão que esse trabalho se debruça e, no capítulo a seguir, proporemos um diálogo entre as pessoas e seus ambientes sonoros, a relação entre estas e os sons.

2 OS SONS DA VIDA: a relação pessoa-meio sonoro

Este capítulo tem por objetivo, apresentar de maneira mais aprofundada a relação entre os seres humanos e seus meios sonoros, bem como a importância desta para a educação musical, principalmente para ambientes educativos em música que possuem a intencionalidade de organizar atividades com centralidade nas vivências sonoras das crianças, para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Os seres humanos estão imersos em música desde o início de sua existência, sendo a principal delas, a música dos sons da vida, que diz respeito às sonoridades que compõem seus meios de vivência. Esta música a que nos referimos, não trata estritamente sobre tocar instrumentos ou cantar de maneira convencional, mas sim, às composições cotidianas que são realizadas pelas pessoas, em seu respirar, andar, falar, pulsar, suar, se movimentar, dormir, acordar, viver, existir. Basta ser e estar no mundo para fazer parte dessa grande criação sonora que é a própria vida.

“Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!” (SCHAFER, 2011a, p. 20, grifos nossos), é desta maneira que Schafer⁵ compreende música e, neste trabalho, dialogamos com esta compreensão, partindo do princípio que **inseridos em um ambiente sonoro, fazemos parte da composição sonora existentes nesse local, ou seja, nos relacionamos dialeticamente com esse meio sonoro.** Fonterrada (2009), ao falar sobre o trabalho de Schafer, afirma que ele “Sugere também que, como responsável pela orquestra da paisagem sonora do ambiente em que vive ou trabalha, cada um pode e deve contribuir para a criação dessa partitura – a música do mundo, em que todos são responsáveis pela sua organização e execução” (FONTERRADA, 2009, p. 11).

Fonterrada (2004), enfatizando a importância do universo sonoro em que os seres estão inseridos, afirma que **“Por meio dos sons, sentimo-nos íntegros, vivos e integrados a nós mesmos, aos outros homens e ao meio que vivemos.”** (FONTERRADA, 2004, p. 87, grifos nossos), ou seja, por meio dos sons as pessoas se sentem potentes à vida, se relacionam consigo mesmo e com os outros, e com seus meios de vivência.

⁵ Ray Murray Schafer, compositor e autor canadense, que em meados da década de 70 do século XX, liderou um trabalho chamado *“The World Soundscape Project”*, em Vancouver, que tinha como objetivo pesquisar ambientes sonoros.

A audição é um dos sentidos humanos capazes de fazer os seres humanos sentirem e perceberem os ambientes em que vivem, juntamente com o tato, a visão, o olfato e o paladar, porém, diferente desses outros, esta se diferencia dos outros sentidos, como explica Schafer (2011b, p. 55), ao dizer que:

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções.

O ouvido é, então, um órgão do sentido que capta os mais diversos sons, mas cabe ressaltar que não é o único, pois as vivências sonoras possuem caráter multissensorial (PINK, 2015; PAULA, 2017), ou seja, os seres humanos vivenciam os sons por seus mais diversos sentidos, não restringindo-se ao ouvido. **Os ouvidos e o corpo integral vivenciam estes sons de maneira una, e se relacionam com os mais diversos ambientes sonoros, as músicas da vida, do cotidiano.** Sobre a maneira como o corpo vivencia sons e a música, à luz da teoria histórico-cultural, Gonçalves contribui, quando ressaltar que:

[...] as vibrações sonoras impactam não somente nossos ouvidos ou nosso sistema nervoso. Mas o corpo inteiro. Num certo sentido metafórico, não seria exagerado argumentar que fisicamente também respiramos música (!) ao inalarmos o ar levado para nossos pulmões (GONÇALVES, 2017, p. 70).

Sons que constituem um ambiente, também são músicas e, as vivências dos seres humanos com os diversos meios, com as mais diversas sonoridades, são experiências, que influenciam no seu desenvolvimento. A partir desta definição, apreendemos que a matéria-prima da música é o som (FONTERRADA, 2004). A autora nos explica mais sobre isso, “Pode-se dizer, então, que o estudo da música se inicia pelo estudo do som. E jamais se afasta dele. O som é a matéria-prima. [...] Som é vibração, é movimento. Ele se transmite em um meio, como o ar ou a água” (FONTERRADA, 2003, p. 59). Ela nos mostra que a música surge a partir dos sons, que estão presentes em um meio. Ao comparar os sons com o ar e a água, Fonterrada (2004), exibe o caráter material dos sons. Estes, se materializam em nossa cultura e carregam significados, sentidos e compõem as **paisagens sonoras**.

O conceito de **paisagem** é estudado por alguns campos do conhecimento, dentre eles a geografia, e na grande maioria das vezes é associado à paisagem visual de uma maneira estática, fazendo relação somente com as formas erguidas, construídas ou não pelos seres humanos. Torres e Kozel (2010), trazem o conceito de paisagem, referindo-se a ela como um local que possui além de formas, cores e cheiros, **os sons**, sendo este último o nosso foco.

O conceito de paisagem à Geografia é aplicado para representar uma unidade do espaço, um lugar, e remete às percepções que se tem sobre ele. Cada paisagem é produto e produtora da cultura, e é possuidora de formas, cores, cheiros, sons e movimentos que podem ser experienciados por cada pessoa que se integra a ela, ou abstraído por aquele que a lê através de relatos e/ou imagens (TORRES; KOZEL, 2010, p. 124).

O conceito trazido pelos autores, além de reconhecer as múltiplas dimensões existentes em uma paisagem, elucida a influência da cultura na paisagem e da paisagem na cultura, nos explica mais sobre a relação existente entre as pessoas e as paisagens. Este conceito, definido por Torres e Kozel (2010), tem por base os estudos do geógrafo Milton Santos, que define paisagem como “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1997, p. 61). Santos (1997), nos mostra um entendimento mais amplo do que é paisagem, não a reduzindo somente ao campo visual, mas **considerando também outros campos e sentidos, como o auditivo e o olfativo.**

Essa compreensão mais ampla do conceito de paisagens nos traz a conclusão de que, **não somente o visual compõe uma paisagem e afetam os seres humanos, mas, tudo aquilo que faz parte de um determinado lugar compõe uma paisagem e tem influência e relevância na vida de uma sociedade – os cheiros, os sons.**

Schafer (2009, 2011a, 2011b), assim como Santos (1997), valoriza a dimensão sonora das paisagens e ao estudar os ambientes sonoros, fundou o conceito de paisagens sonoras, **soundscape**, em inglês, unindo duas palavras: “sounds” (som) e “landscape” (paisagem). Schafer (2011a), definiu paisagens sonoras como “[...] **qualquer campo de estudo acústico.** Podemos referir-nos a uma

composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras” (SCHAFER, 2011a, p. 23, grifos nossos), ou seja, as paisagens sonoras são os próprios ambientes sonoros em que os seres estão inseridos, cotidianamente.

Este teórico não foi o primeiro a se preocupar com os ambientes sonoros. Antes dele, outros estudiosos realizaram trabalhos pioneiros se debruçando sobre a temática do ambiente sonoro. Krause (2018), afirma que um desses trabalhos nesse sentido, foi o do Max Neuhaus⁶, que realizou uma caminhada sonora com algumas pessoas em Nova Iorque. Nesta, o músico as convidou para ir a um local específico, sem saber para onde. Elas achavam que iriam a uma exposição qualquer apenas para observá-la, chegando lá, ele marcou e mostrou suas mãos com a palavra “ouçam”, convidando-as a ouvir os sons do ambiente e a realizar a caminhada sonora.

Walter Ruttmann⁷, em 1930, também realizou estudos pioneiros, com foco nos ambientes sonoros. Seu trabalho, nomeado de “final de semana”, tem duração de 11 minutos e possui uma combinação de sons de um final de semana em Berlim. O áudio foi transmitido na rádio, na sua época (KRAUSE, 2018).

Além de Neuhaus e Ruttmann, podemos citar também o trabalho do engenheiro francês Pierre Schaeffer⁸, compositor Karlheinz Stockhausen⁹ e o americano John Cage¹⁰ que estudaram os ambientes sonoros.

Pierre Schaeffer iniciou seu trabalho gravando os sons dos ambientes em fitas magnéticas. A partir disso, desenvolveu o conceito de “música concreta”, que é a utilização desses sons para criações musicais. Por exemplo, na época, Schaeffer gravou sons de locomotivas, trens e trilhos e organizou-os por princípios musicais (KRAUSE, 2018).

Karlheinz Stockhausen também pesquisa sobre as sonoridades, mas trabalha com recursos eletrônicos. Fonterrada (2004), nos explica que no trabalho deste

⁶ Max Neuhaus (1939-2009) foi um músico e artista americano, que ficou conhecido por suas obras, nomeadas de “arte sonora” (MURPH, 2013)

⁷ Walter Ruttmann (1887-1941) foi um diretor de fotografia e cinema alemão. Dedicou-se ao trabalho cinematográfico voltado para os sons (CARRASCO; CHAVES, 2012)

⁸ Pierre Schaeffer (1910-1995) foi um compositor francês, conhecido por seu trabalho com a pesquisa de ruídos, música concreta, música experimental e pesquisa musical (PALOMBINI, 1998)

⁹ Karlheinz Stockhausen (1928-2007) foi um compositor alemão. Para este, a música é um meio que conduz à materialização de algo e não um ambiente técnico ensimesmado (ASSIS, 2011).

¹⁰ John Cage (1912-1992) foi um músico americano que ficou conhecido por seu trabalho com o silêncio, em música e pela criação de novos padrões musicais, à época (HELLER, 2008).

compositor “Os sons não são colhidos no meio ambiente, mas criados em geradores de som e tratados em computador” (FONTERRADA, 2004, p. 54).

Tanto Schaeffer, quanto Stockhausen, realizaram pesquisas semelhantes, no que diz respeito à temática estudada – os sons dos ambientes, e à prática realizada – gravação e manipulação de sons. John Cage diferencia-se destes, por preocupar-se outros aspectos relacionados aos sons, como, por exemplo, os sons que compõem cada ambiente, como formas diferenciadas de música para cada pessoa que os ouve. Fonterrada (2004), ao falar do trabalho de Cage, afirma que sua atuação se deu em uma época de transformações filosóficas e religiosas, em que os cientistas estavam buscando novas maneiras de compreender o mundo, e para a autora:

A música não poderia ficar à margem desse movimento, assim, além de Cage, surgem outros músicos interessados na relação entre música e meio ambiente, encarando-a, não como ação de um grupo colocando-a à parte da história da Terra, como frequentemente ocorre, mas se engajando numa luta em prol da consciência do som ambiental, sua influência na vida humana, o relacionamento entre homem e ambiente sonoro [...] (FONTERRADA, 2004, p. 55).

Os estudos iniciais com ênfase nos ambientes sonoros ainda não utilizavam o conceito “paisagens sonoras”, pois este foi criado por Murray Schafer anos mais tarde, porém, foram trabalhos pioneiros nesta temática, que demonstram o interesse e a preocupação com o universo sonoro, numa maneira mais ampla, não somente voltado para música estritamente falando. Após os projetos realizados por Schafer, este campo ganhou força e impulsionou o estudo das paisagens sonoras e o aprofundamento de estudos da relação dos seres humanos com os sons dos ambientes.

Sobre o trabalho de Schafer, o seu objetivo, ao estudar as paisagens sonoras era “[...] mostrar de que modo **a paisagem sonora havia evoluído no decorrer da história e de que modo as mudanças por que passou podem ter afetado nosso comportamento.**” (SCHAFER, 2011a, p. 11, grifos nossos). Também era seu objetivo que as pessoas percebessem que as paisagens sonoras são dinâmicas e passíveis de mudanças e transformações. Para isso, ele desenvolveu alguns trabalhos e criou outros importantes conceitos a partir de seus estudos. Fonterrada (2009), ao tratar dos objetivos dos estudos de paisagem sonora realizados por Murray Schafer, afirma que “A intenção [...] é mostrar a relevância de nos conscientizarmos a respeito do

processo de escuta, encarando-o de vários pontos de vista: técnico e humano, sensível e simbólico, individual e coletivo” (FONTERRADA, 2009, p. 7).

Os sons não podem ser desligados voluntariamente, fazem parte do cotidiano, da cultura, da vida das pessoas e das crianças. É importante estudá-los, compreendê-los, e considerá-los nos processos educativos. Os estudos dessa área começaram dentro do campo acústico, mas tem muito a contribuir com as pesquisas em educação e especificamente em educação musical.

Acreditamos que a educação musical tem a importante tarefa de guiar o desenvolvimento da consciência da relação entre as pessoas e seus meios sonoros, as paisagens sonoras que se relacionam cotidianamente, regulando, assim, seus comportamentos perante o mundo, dessa maneira, os estudos que se preocupam com as paisagens sonoras, ou seja, os ambientes sonoros de vivência das pessoas, são importantes para a organização de ambientes educativos que pensam a musicalidade humana de uma maneira mais ampla.

No que se refere a música, há um importante espaço a ser ocupado quanto a esse quesito, pela conscientização dos sons ambientes e de seus aspectos positivos ou negativos. É importante que a comunidade escolar perceba o aumento indiscriminado do ruído ambiental, com trágicas consequências para a saúde e o bem-estar do ser humano, e dos meios de combater a poluição sonora. Essas práticas envolvem o trabalho de percepção auditiva e o estudo do papel do músico e do educador musical. A partir desse trabalho, podem decorrer sugestões criativas para a melhoria do ambiente sonoro da escola, o estudo dos sons ambientais e sua relação com a qualidade de vida (FONTERRADA, 2005, p. 216).

Fonterrada (2005) afirma, com base nos estudos sobre os ambientes sonoros, que trabalhos educativos em música precisam ocupar este espaço, de conscientização dos sons dos ambientes, com vistas a perceber que os seres humanos conseguem modificá-lo. Corroboramos com esta ideia e acreditamos na importância da educação musical, nesse sentido.

Ainda sobre o estudo dos ambientes sonoros e as paisagens sonoras, uma das observações realizadas por Schafer (2011a), é que **as paisagens sonoras do mundo estavam mudando**. Naquela época, o autor já denunciava um problema mundialmente conhecido até hoje: a poluição sonora, e ressaltava que as pessoas já estavam habitando um mundo acústico antes não conhecido. Para ele, os estudos das diferentes áreas que se dedicam às paisagens sonoras contribuem para a criação

de um projeto acústico para se dedicar a estudar os sons sob diferentes olhares e abordagens e propor melhorias para as paisagens sonoras.

Nos estudos de Schafer (2009, 2011a, 2011b), ele fez análise de muitas paisagens sonoras e fatores que alteraram essas paisagens. Para ele, a revolução industrial foi um dos grandes marcos, alterou drasticamente os sons urbanos por meio da migração dos habitantes da zona rural para a zona urbana, a partir da criação de fábricas e máquinas de trabalho que faziam parte das paisagens sonoras da cidade. O autor afirma que por meio dos sons era possível perceber que o ritmo de trabalho das pessoas se modificou com esse marco histórico: antes da revolução, o ritmo de trabalho estava em sincronia com a respiração ou canções. Depois da revolução, passou a estar ritmado com os sons das máquinas (SCHAFER, 2011a). Além disso, as paisagens sonoras são variadas dentro do período de um mesmo dia ou período do ano, como Schafer (2009, pp. 14-15), afirma, “As paisagens sonoras do mundo são incrivelmente variadas, modificando-se com o período do dia e a estação do ano, com o lugar e com a cultura”.

Na época, com o interesse de desenvolver a escuta em seus alunos, para que percebessem os sons dos ambientes sonoros em que estavam inseridos, inclusive os sons que eles produziam, Schafer criou um curso chamado de “Limpeza de Ouvidos”, sobre este, ele explica:

Senti que minha primeira tarefa nesse curso seria a de abrir ouvidos: procurei levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente (SCHAFER, 2011b, p. 55).

O curso criado pelo compositor canadense tinha um objetivo essencial em práticas educativas em música, o de desenvolver a escuta de seu ambiente sonoro, fazendo os envolvidos no processo educativo perceberem os sons de seus ambientes, inclusive os criados por eles.

Práticas educativas para o desenvolvimento da consciência sonora das pessoas podem repercutir em seus comportamentos musicais, e também, em suas relações com as informações contidas nas mais diversas paisagens sonoras da sociedade. Podem modificar uma conduta de paralisia frente às informações do mundo, para a conduta crítica e criadora sobre os mesmos, como outra autora, Schlindwein (2010, p. 34), aponta.

Nossa sociedade vem sendo atravessada, cada vez mais, por um turbilhão de informações, imagens, sons, apelos, os quais, ao invés de mobilizarem o homem para a crítica e a argumentação, paralisam-no e o embrutecem.

A autora completa, e denuncia o quão perigoso pode ser, estar inserido nos ambientes sonoros da atualidade, pois este, tende a embrutecer as pessoas. Fonterrada (2004), ao afirmar que “A consciência é o fio condutor da ação do homem e da resolução de problemas” (FONTEERRADA, 2004, p. 87), de maneira semelhante, mas sob outras lentes, Vigotski (1995, 1996, 2018a), afirma que o desenvolvimento da consciência é o que possibilita que os seres humanos regulem seu próprio comportamento. Tanto Fonterrada (2004), quanto Vigotski (1995, 1996, 2018a), validam, por meio de seus estudos, a importância de trabalhos educativos que auxiliem no desenvolvimento da consciência.

É preciso que as pessoas se desenvolvam em seus meios sonoros percebendo a sua relação com estes, para auxiliar e guiar este processo, é necessário o trabalho comprometido de educadores musicais que organizem os ambientes educativos em música e possibilitem o desenvolvimento dessa consciência.

É possível afirmar, com base na teoria histórico-cultural, que tem por base o materialismo histórico-dialético, que há a existência de um fluxo dialético, definido por Vigotski (2001, p. 65, grifos nossos), como “[...] **dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano**”. As demonstrações do trabalho de Schafer (2009, 2011a, 2011b), mesmo não tendo por base o materialismo histórico-dialético, nos demonstram a existência desse **fluxo entre os seres humanos e paisagens sonoras, já que, ao mesmo tempo em que as paisagens são criadas pelos seres humanos, também afetam a estes mesmos seres a partir de suas vivências.**

Este fluxo dialético não pode ser evitado por conta própria, partindo do princípio que “O sentido da audição não pode ser desligado à vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, nossa percepção de sons é a última porta a se fechar, e é também a primeira a se abrir quando acordamos” (SCHAFER, 2011a, p. 29), o fluxo dialético existente entre os seres humanos e as pessoas que estão em constante movimento, existem sempre, mesmo que inconscientemente os ambientes sonoros estão sendo afetados e afetando.

O diálogo entre paisagens sonoras e fluxo dialético também pode ser enriquecido com os estudos de Spinoza (2017), que ao falar sobre os bons e maus encontros que podemos ter com os objetos do mundo, nos explica mais sobre as vivências, nos mostra que “Homens diferentes podem ser afetados diferentes por um só e mesmo objeto, e um só e mesmo homem pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto” (SPINOZA, 2017, p. 221).

Schafer (2011a), ao tratar sobre a maneira em que os sons afetam os seres humanos, explica, sob outras lentes, a existência de um fluxo dialético e que as vivências das pessoas com os sons, são únicas.

Os sons afetam os indivíduos de modo diferente, e com frequência um único som pode estimular uma variedade de reações tão ampla que facilmente o pesquisador poderá tornar-se confuso e desalentado (SCHAFER, 2011a, p. 205).

O autor também nos mostra a importância dos estudos sobre paisagens sonoras, com a preocupação nesse fluxo dialético e nas vivências dos seres humanos com ambiente sonoro a qual estão inseridos.

O território básico dos estudos da paisagem sonora estará situado a meio caminho entre a ciência, a sociedade e as artes. [...]. Com a sociedade aprenderemos como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento (SCHAFER, 2011a, p. 18).

Não há como prever, tão pouco controlar, como um som afetará uma pessoa, porque a vivência de cada pessoa, em cada momento da vida, com diferentes sons, é única. Mas é correto afirmar que os sons afetam os corpos em sua integralidade, em sua unidade mente-corpo, afeto-intelecto (SPINOZA, 2017). Schafer (2011a), descreve alguns sintomas que um corpo afetado por determinados sons pode sentir, comprovando a influência que estes possuem sobre as pessoas.

Por ser uma vibração, o som também afeta outras partes do corpo. O ruído intenso pode causar dores de cabeça, náuseas, impotência sexual, redução da visão, debilitação das funções cardiovascular, gastrointestinal e respiratória (SCHAFER, 2011a, p. 260).

Os efeitos dos sons podem ser vistos e analisados a partir de questões médicas e legais, devido a suas influências na saúde. Esta, tem sido uma preocupação existente em diversas localidades, que criaram leis antirruídos. Porém, são necessários estudos e intervenções de diversos campos do conhecimento para que os ambientes sonoros sejam, de fato, modificados e afetem mais positivamente a vida das pessoas. Fonterrada (2004), ao falar das influências dos sons sobre a vida dos homens, afirma que “Elas devem ser vistas em seus aspectos políticos, econômicos, educacionais, culturais, sociais e artísticos. A questão é completa e só pode ser convenientemente abordada num enfoque interdisciplinar” (FONTEERRADA, 2004, p. 46).

Schafer (2011a), nos mostra algumas dificuldades com o estudo das paisagens sonoras, dentre eles o fato de que os registros históricos são, em grande maioria, escritos e desenhados, poucos são gravados. Porém, para o mesmo autor, **os estudos das e com paisagens sonoras podem ser realizados por meio de relatos das experiências e vivências das pessoas.**

As vivências, em termos histórico-culturais, podem ser observadas nos trabalhos de Murray Schafer, pois este, além de estudar os ambientes sonoros, também se debruça a entender a relação entre as pessoas e estes ambientes. Sob as lentes histórico-culturais, Schafer se aproxima do que Vigotski (2018a), define como vivência, que é a menor unidade pessoa-meio.

O autor canadense evidencia que estudar a relação, a maneira como os sons são afetados e afetam as pessoas é mais difícil do que estudar sons em laboratórios, mas afirma, que este é um dos desafios do pesquisador da paisagem sonora:

A paisagem sonora é um campo de interações mesmo quando particularizada dentro dos componentes de seus eventos sonoros. Determinar o modo pelo qual os sons se afetam e se modificam (e a nós mesmos) em situação de campo é tarefa infinitamente mais difícil do que separar sons individuais em um laboratório, mas esse é o novo e importante tema com que se defronta o pesquisador da paisagem sonora (SCHAFER, 2011a, p. 185).

Acrescentamos que este é, também, um dos desafios do educador musical, estudar e guiar o desenvolvimento da consciência e criação de novas maneiras das pessoas se relacionarem com o mundo sonoro. O fato de escutarmos continuamente e termos ouvidos, não é suficiente para garantir a

competência da escuta. Na teoria histórico-cultural, a consciência sobre o que se vive é extremamente importante para que as pessoas possam guiar seu próprio comportamento no mundo. Compreendemos que trabalhos educativos para o desenvolvimento da consciência sobre as paisagens sonoras, são essenciais nos processos educativos, pois auxiliam no desenvolvimento da própria musicalidade humana.

Ao tratar do estudo dessa relação pessoa-ambiente sonora, Schafer (2011a), ressalta que este tipo de estudo não pode ser feito em laboratórios, mas sim, nos próprios ambientes sonoros, com as pessoas que lá estão inseridas, evidenciando o caráter social e colaborativo das pessoas na composição e nas suas relações com os sons dos ambientes em que estão inseridas. Este estudo é nomeado por ele como ecologia sonora, sobre esta, ele explica:

Ecologia é o estudo da relação entre os organismos vivos e seu ambiente. A ecologia acústica é, assim, o estudo dos sons em relação à vida e à sociedade. Isso não pode ser realizado em laboratório. Só poderá ser desenvolvido se forem considerados, no próprio local, os efeitos do ambiente acústico sobre as criaturas que ali vivem (SCHAFER, 2011a, p. 287).

O estudo da ecologia sonora implica pensar o meio ambiente sonoro e sua relação com as pessoas que nele estão. O trabalho de Schafer (2011a), procura a reflexão sobre o comportamento humano em relação com os sons, em diálogo, para a teoria histórico-cultural de Vigotski, a relação pessoa-meio sonoro é dinâmica, dialética e constitui-se como uma unidade, é a própria vivência.

A relação pessoa-meio sonoro – vivência, precisa ser uma ferramenta de trabalho de educadores musicais, com a intencionalidade de guiar o desenvolvimento da musicalidade a partir da relação existente entre as pessoas e seus ambientes, meios e mundos sonoros, aqueles que possuem as mais diversas músicas, músicas e sons da vida, do cotidiano, das paisagens sonoras às quais são expectadores, mas, principalmente, criadores e compositores.

Tanto o trabalho de Schafer (2011a), do ponto de vista da ecologia e paisagem sonora, quanto o trabalho de Vigotski (2018a), ao trabalhar com as vivências, precisam ser valorizados nos trabalhos educativos em música. Porém, é possível notar que o mais comum na educação musical é distanciar-se do

desenvolvimento da consciência da relação da pessoa com seu meio sonoro de uma maneira mais ampla, como denuncia Caznok (2004, p. 3):

Do lado das artes, o mais comum é encontrarmos projetos de reciclagem de material para a criação de objetos – desde utilitários até propostas mais artísticas – e de instrumentos musicais. A questão central – a consciência que o homem é o agente transformador de sua própria história neste planeta, para o bem ou para o mal – não é enfrentada de forma completa.

Em diálogo com os trabalhos realizados por Schafer, Fonterrada (2005), trata dos rumos da educação musical no Brasil, defende e apresenta a importância da questão ecológica nas artes. Para a autora, a arte auxilia na construção da relação entre as pessoas e seus ambientes.

A presença da questão ecológica num texto a respeito de artes é pertinente porque, em primeiro lugar, o espaço da arte é uma instância importantíssima na construção da cidadania e na relação entre o homem e o meio em que habita; em segundo, porque o aumento indiscriminado do ruído a partir do século XVIII provocou um desequilíbrio na relação entre o homem e o meio ambiente, que foi se intensificando no correr do tempo (FONTERRADA, 2005, p. 216).

No que se refere aos processos educativos na infância, tema do presente trabalho, da relação das crianças, em seus diferentes meios, nos processos educativos, **faz-se necessário organizar os ambientes educativos para a consciência sobre as diversas paisagens sonoras, porque a partir do desenvolvimento dessa consciência, as crianças poderão guiar seus comportamentos, e conseqüentemente, modificar sua relação com os ambientes sonoros em que estão inseridas.**

Schafer (2009), afirma que “Precisamos aprender a ouvir. Parece que esquecemos esse hábito. Precisamos sensibilizar o ouvido para o mundo maravilhoso de sons à nossa volta” (SCHAFER, 2009, p. 17). Para Fonterrada (2004), é essencial o trabalho com os sons, porque a partir dele, as pessoas passam a compreender o mundo por meio de critérios sonoros e os sons estarão carregados de sentidos, antes não percebidos pelas pessoas. Por isso, a partir do estudo dos ambientes sonoros e em diálogo com a teoria histórico-cultural, defendemos que o trabalho do educador musical é importante, nesse sentido.

É preciso que nos aproximemos dos sons (FONTERRADA, 2004). Esta aproximação, não significa estar imerso no mundo sonoro – algo que já fazemos constantemente, é preciso mais, como aponta a autora, quando afirma que:

Para compreender esse processo de ouvir, reconhecer, criar e organizar os sons é preciso que nos aproximemos deles, que os reconheçamos como fenômeno físico, existente na natureza, e captado pelos nossos ouvidos. Mas o som também pode ser criado por nós, e, para isso, lançamos mão dos meios os mais diversos (FONTERRADA, 2004, p. 8).

Dessa maneira, as práticas educativas com este objetivo devem aproximar-se de comportamentos que Vigotski (2018b), ressalta a importância e que são essencialmente humanos: a imaginação e criação. Como explicitado anteriormente, tanto a imaginação, quanto a criação tem por base as experiências e são o que possibilitam a criação do novo (VIGOTSKI, 2018b), ou seja, são o que possibilitam o desenvolvimento e a própria vida.

A todo momento as crianças vivenciam o mundo sonoro, elas afetam e são afetadas pelas suas experiências com sons, pelas diversas paisagens sonoras, mas, também, pelas experiências de outrem com estes, demonstrando o caráter social que as práticas educativas em música precisam ter. Da mesma maneira em que estamos nos relacionando com música, nos relacionamos, ao mesmo tempo, com as pessoas, esta deve ser a base do trabalho educativo em música. Rezende (2018), nos explica mais sobre isso, afirmando que a música é parte da atividade humana.

[...] a própria atividade humana regula o ambiente e os diversos fazeres sociais e culturais fazem da própria vida a base do processo educativo. Nas oportunidades e saberes compartilhados, a música e seu fazer se engendram como parte da atividade humana. Ou seja, uma das características da música é fazer parte da vida humana nas infinitas formas de nos relacionarmos com ela (REZENDE, 2018, p. 115, grifos do autor).

Para que as vivências das crianças com as paisagens sonoras tornem-se parte dos processos educativos, é preciso que exista um ambiente aberto ao compartilhamento de suas experiências neste campo. O compartilhamento de vivências sonoras se aproxima da própria vida, o que Vigotski (2001), considera ser importante na educação e na escola.

Compreende-se que colocar as experiências sonoras das crianças como centro do seu processo de desenvolvimento musical exige o olhar e escuta atenta do educador, para que, então, sejam organizadas em atividades com esta intencionalidade. **As atividades educativas precisam surgir das vivências das infâncias e, a partir delas, ampliar experiências músico-corporais, além de possibilitar o desenvolvimento da consciência das crianças sobre este processo.**

Diante do apresentado, **é possível perceber que os sons fazem parte da vida das pessoas, os ambientes possuem sons e estes, juntos, compõem paisagens sonoras. As pessoas se relacionam com o universo sonoro à sua volta, afetam e são afetadas pelas diversas paisagens sonoras, que são o meio que possibilita as vivências das pessoas com os sons, e a partir destas vivências, os seres humanos atribuem sentidos e significados às sonoridades em cada momento da vida.** O meio para Vigotski (2018a), é compreendido como fonte de desenvolvimento, assim, as paisagens sonoras influenciam o desenvolvimento dos seres humanos.

Nesta pesquisa, tentaremos compreender este universo sonoro das crianças, que faz parte do meio cultural e social em seu cotidiano, e a partir disso, organizaremos um trabalho educativo-musical, para guiar o desenvolvimento da musicalidade das crianças como ferramenta de trabalho, organizaremos atividades tendo como centralidade suas vivências sonoras.

No capítulo a seguir, nos debruçaremos na relação criança-meio sonoro, apresentando algumas maneiras que a educação musical tem pensado esta, bem como possíveis caminhos para pensar a organização de ambientes educativos em música que respeitem as vivências, unidade pessoa-meio, e possibilitem o desenvolvimento da musicalidade dos envolvidos no processo, uma educação musical de cunho histórico-cultural.

3 AS CRIANÇAS E OS SONS: por uma educação musical histórico-cultural

Este capítulo tem por objetivo discutir a relação entre as crianças e os sons, como a educação musical tem concebido isso e refletir sobre outras maneiras de pensar a relação das crianças com os sons, suas musicalidades e educação musical, à luz da teoria histórico-cultural.

A criança é compositora dos sons da vida e se relaciona com os outros sons criados. Basta um minuto de observação e perceberemos que a relação das crianças com o mundo sonoro é rica, pulsante e real. Ao mesmo tempo em que as crianças são grandes compositoras dos sons de um ambiente sonoro com suas vozes, cantorias, brincadeiras e batiques, elas também se relacionam com as sonoridades existentes neste mesmo ambiente, a dialética é vívida. Esta dialética é apresentada por Vigotski (2001), como uma “[...] **luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano**” (VIGOTSKI, 2001, p. 65, grifos nossos).

A relação da criança com o mundo sonoro se inicia ainda no ventre materno, quando sua morada se caracteriza por ser um ambiente escuro, pequeno, protegido e gerado através da vida do outro – a mãe. Amorim (2017), em sua dissertação, enfatiza a importância dos trabalhos que estudam essa fase da vida, ressaltando que não somente as áreas de psicologia, neurologia e embriologia são relevantes para essa compreensão, mas, também, os aspectos ligados ao desenvolvimento da musicalidade do bebê. Ao falar do bebê, ela afirma que “[...] nele encontramos um ser em pleno processo de desenvolvimento e simultaneamente em pleno processo de experiências sensitivas, já a partir da formação do sistema nervoso central e, concomitantemente da pele.” (AMORIM, 2017, p. 40).

Amorim (2017) e Martinez (2017), nos mostram em seus estudos, que trabalhos dedicados a estudar a musicalidade dos bebês ainda são limitados nos campos de pesquisa. **Estudar a musicalidade dos bebês é importante para compreender a musicalidade das crianças nos diversos momentos da infância, pois esta não surge repentinamente, após o nascimento, mas ainda durante a gestação.** As autoras nos mostram que o bebê possui gestos e comportamentos musicais, que devem ser observados e devem servir como base do trabalho em

educação musical desde o início de sua vida. Eles possuem experiências musicais e que não podem ser desconsideradas.

Os bebês ouvem com todo o corpo, com os ouvidos, o olhar, o sentir, o tocar. O mundo social dos bebês é carregado de sonoridades presentes nas vozes, nos cânticos e, nos demais sons e ruídos existentes na realidade concreta constituída pelos seres humanos e, também, nos sons que vibram na natureza. Cada sonoridade escutada e percebida, vai constituindo a bagagem sonora dos bebês (MARTINEZ, 2017, p. 285).

Na área de educação, outros assuntos têm protagonizado as pesquisas sobre a infância, segundo Martinez (2017), tais como: formação de professoras e professores, currículo, relação entre o cuidar e o educar, importância do brincar, ampliação da oferta de atendimento educativo, articulação e transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tempo, espaço, rotina, entre outros. Apesar das crianças e dos bebês ganharem visibilidade nos estudos do campo da educação, ainda são restritos os trabalhos que se debruçam a estudar sua musicalidade. E, mesmo quando se tem este objetivo, discute-se sobre técnicas específicas e, ainda, a respeito de padrões musicais (MARTINEZ, 2017).

Neste trabalho, compreendemos que **a musicalidade, ou seja, o comportamento musical do ser humano, sua relação com os sons, é parte constitutiva do desenvolvimento humano** e que pode ser encontrada anteriormente a ele, ainda nos animais, como afirmam Pederiva e Tunes (2013):

Diversos mamíferos também apresentam comportamentos próximos às canções ou música dos seres humanos. Diferentes tipos de conduta que denotam expressão de estados afetivos, similares às formas de expressão da musicalidade humana, são também encontrados entre esse tipo de animais, indicando que há musicalidade em outras espécies (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 32).

Assim, houve um percurso, um caminho, que foi percorrido por outras espécies em seu desenvolvimento filogenético, que indica a presença da musicalidade ainda nos animais. **Considera-se, então, a partir de Pederiva (2009), que a musicalidade tem caráter biológico, mas, que, como afirma a autora, somente é desenvolvida no meio cultural, por meio de processos educativos e vivenciais na cultura.** Logo, os seres humanos, compreendidos aqui como seres histórico-culturais, são capazes de se desenvolver musicalmente e, a gênese do

desenvolvimento dessa musicalidade humana, como nos mostra Amorim (2017) e Martinez (2017), acontece quando ainda somos bebês.

Lauer-Leite (2015), afirma que “Desde o útero materno, o bebê escuta e responde a estímulos sonoros” (LAUER-LEITE, 2015, p. 1). Martinez (2017), de maneira semelhante, elucida que já nos primeiros dias e meses da vida de um bebê, ele entra em contato com o mundo sonoro-musical, a fala, segundo a autora, das mães e professoras, por exemplo, já guia um comportamento dos bebês. Ainda que no início da fala, as palavras não sejam carregadas de sentido, é a partir deste primeiro contato que o bebê desenvolve a sua escuta e, posteriormente, atribui sentido às palavras. Para Martinez (2017, p. 187), a conversa:

[...] é uma **prática social** e, aqui, também, se constitui em uma **prática educativo-musical** que se dá na vida, portanto, trata-se de um instrumento psicológico. Lembrando que os **instrumentos psicológicos** são **criações culturais**, socialmente constituídos, destinados aos domínios dos processos de constituição humana (grifos da autora).

Assim, uma prática social que envolve sonoridades, tal como o balbucio dos bebês e como a fala, também podem ser considerados como uma prática educativo-musical e nos mostra que, no meio cultural e por meio das relações, temos, desde o início da vida extrauterina, experiências sonoras e musicais. O choro logo nos primeiros dias de vida do bebê, dá indícios da gênese de seu comportamento musical e está associado a sofrimentos orgânicos ou desconfortos gerais (MARTINEZ, 2017).

Além disso, Martinez (2017, p. 187), afirma que a voz se transforma em um instrumento de expressão sonora, e este, contribui para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. A voz, além de ser importante nos momentos de fala, também é extremamente importante nos momentos de cantos, como bem demonstra a autora. Cabe ressaltar que esta é a via típica deste fenômeno, nos surdos, por exemplo, as vivências e desenvolvimento da musicalidade podem acontecer de outra maneira, como nos mostra Paula (2017), ao estudar a musicalidade dos surdos¹¹.

Outros comportamentos musicais podem ser percebidos nos bebês, experimentação e expressão sonora; vivência da musicalidade por meio da

¹¹ O trabalho de Paula (2017) elucidou que as vivências com as sonoridades possuem caráter multissensorial, dessa maneira, a musicalidade humana, não deve ser relacionada estritamente ao sentido da audição.

corporeidade; colaboração e orientação do outro da relação social (MARTINEZ, 2017). Nestes comportamentos, os bebês vivenciam a musicalidade utilizando o corpo como instrumento e demonstram a importância do outro no desenvolvimento musical. Estes, constituem uma bagagem de experiências que podem e devem ser acessadas em ambientes educativo-musicais, com pessoas de todas as idades.

Educadores, com ou sem formação específica para atuação em educação musical, mas com uma intencionalidade pedagógica para tal, pode utilizar estas experiências musicais que se iniciam ainda no ventre materno como ferramenta para o desenvolvimento da musicalidade de crianças de todas as idades. Martinez (2017), nos mostra uma atividade organizada em uma creche, com instrumentos musicais (brinquedos), que se assemelham a instrumentos convencionais, e enfatiza a importância dessa atividade para a criação do repertório sonoro-musical das crianças e para a elaboração de novas possibilidades relativas ao desenvolvimento da musicalidade.

O comportamento musical e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, apontam caminhos para o trabalho em educação musical não somente com estes, mas com crianças de todas as idades. Mostram-nos a importância de considerar o bebê como um ser que possui experiências musicais e que é capaz de se desenvolver musicalmente desde o início de sua vida. Para isso, é preciso conhecer sobre sua musicalidade e não tolher seu desenvolvimento, mas sim, auxiliá-lo, por meio de atividades educativas organizadas intencionalmente para esse fim. Para alcançar este objetivo, é valiosa a organização de ambientes em que eles possam vivenciar o mundo sonoro, ampliando as experiências das crianças pequenas, pois, aí se encontra a essência de seu desenvolvimento musical durante a infância e toda a vida.

A educação musical da criança ainda é majoritariamente pensada em bases cartesianas, havendo assim uma dicotomia entre mente e corpo físico. Vigotski (2018a), discorda da realização dessa fragmentação, ao dizer que:

[...] a análise que decompõe em elementos pode apresentar apenas conhecimentos que mantêm relação com as propriedades comuns de um todo. Podemos esclarecer a natureza da água em geral via tal análise, mas essa análise não nos explica o que dela exigimos, ou seja, a decomposição das propriedades, as explicações de cada uma delas, as relações entre cada uma delas (VIGOTSKI, 2018a, p. 40).

No processo de escolarização das crianças, em geral, as disciplinas das áreas de exatas e humanas possuem mais relevância na educação da criança do que as disciplinas das artes, que, nas bases da teoria histórico-cultural, desenvolve um trabalho voltado para uma educação estética e integral. Ainda é mais relevante ensinar a criança a ler, escrever, fazer cálculos que organizar um ambiente de aprendizagem que lhe proporcionem experiências corporais, artísticas, musicais para que elas se desenvolvam como uma **unidade corpo e mente, afeto-intelecto**. não como uma mente segredada de um corpo e que se sobrepõe a ele.

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes [...] não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes” (FONTERRADA, 2005, p. 212, grifos da autora).

Assim, da mesma maneira em que acreditamos, com base nos estudos de Spinoza e Vigotski, que mente-corpo, afeto-intelecto formam uma unidade dialética, defendemos, com base em estudos de outros autores, que há uma unidade educação-música (GONÇALVES, 2017). Rezende (2017), corrobora com esta afirmação, ao dizer que

[...] a música, a educação musical e o desenvolvimento de nossa musicalidade não podem e não devem ser pensados como itens equidistantes, mas, como unidades dialéticas partes inseparáveis da cultura, da história e da sociedade (REZENDE, 2018, p. 142).

A educação musical para as crianças tem sido pensada dentro de padrões e parâmetros que objetivam o conhecimento de um código musical, deixando de lado a educação com a possibilidade de um desenvolvimento mais amplo, com experiências musicais, corporais, afetivas, pensando um desenvolvimento para além dos aspectos do código musical, ou do domínio de técnicas, mas sim, da relação com a música com as pessoas e seus ambientes sonoros.

Este modo estrito de pensar a educação musical, reforçam um modelo escolarizado já cristalizado em nossa sociedade, engessado. Desde o momento em que a criança ingressa nos ambientes educativos formais, começa a trilhar seu caminho rumo à uma formação com uma finalidade específica. “[...] as escolas são consideradas essenciais para atingir a competência exigida pela sociedade[...].”

(ILLICH, 1985, p. 73), isto é, atender às demandas exigidas de qual modelo de ser humano o mercado precisa. Vigotski (2001), também denunciava esse modelo e nos convidou a refletir sobre o caráter classista que a educação tem.

Devemos levar em consideração que a educação sempre e em todas partes teve um caráter classista, ainda que seus defensores e apóstolos não se dessem conta. O que acontece é que, na sociedade humana, a educação é uma função social totalmente determinada, que sempre se orientada em prol dos interesses da classe dominante, [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 80).

Cabe ressaltar, que discordar deste modelo escolarizado não significa “ser anti-escola”, mas, sim, ser contra a compreensão de que ela é o único (ou melhor) ambiente educativo. Vigotski (2001), afirma que “[...] no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo” (p.75). Essas experiências pessoais acontecem nos meios culturais em que as crianças estão, em meio às relações sociais, com suas historicidades. Por isso, não podemos considerar a escola como único ou melhor ambiente para a educação, porque, as experiências das crianças acontecem em meio ao cotidiano, em suas vivências.

Rezende (2018), buscou compreender de que maneira as experiências sonoras das pessoas, em meio a Folia de Reis, teciam suas musicalidades. Em seu trabalho, ele nos mostra que as experiências nesta manifestação cultural e religiosa se entrelaçam ao cotidiano destas pessoas e se tornam a base para seus processos educativos. Isso nos indica a importância das experiências cotidianas com as expressões sonoras e musicais, para o desenvolvimento da musicalidade das pessoas em seus diversos contextos, e amplia as possibilidades no que diz respeito à educação, que não deve ser restrita ao ambiente escolar e deve estar ao máximo entrelaçada com a vida.

A própria atividade humana regula o ambiente e os diversos fazeres sociais e culturais fazem da própria vida a base do processo educativo. Nas oportunidades e saberes compartilhados, a música e seu fazer se engendram como parte da atividade humana. Ou seja, uma das características da música é fazer parte da vida humana nas infinitas formas de nos relacionarmos com ela. (REZENDE, 2018, p. 115, grifos do autor)

Nos processos educativos em música, a experiência do aluno precisa ser considerada. “A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é

totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente.” (VIGOTSKI, 2001, p. 77). Não significa que o educador seja dispensável, mas sim, que ele precisa assumir um novo papel nos ambientes educativos.

Mas é preciso lembrar que desenvolvimento, para Vigotski, é uma possibilidade. Então, o professor precisa se despojar de toda a carga da concepção prepotente de que apenas ele ensina e que do jeito que ensina o aluno vai aprender. A preocupação deve ser com o desenvolvimento do outro, ampliando ao máximo o acesso às ferramentas culturais que possibilitam o desenvolvimento (PRESTES, 2012, p. 65).

Prestes (2012), sinaliza, a partir dos seus estudos sobre Vigotski, o importante papel do educador diante de uma educação que se preocupa com o desenvolvimento do outro, compreendendo que o professor não é possuidor de todo conhecimento. As práticas escolarizadas ficam presas às paredes das salas de aula ou às amarras de uma compreensão de que a educação só acontece por essa via e se distanciam da vida das pessoas, porque, muitas vezes são impostas pelo saber do professor ou pelo próprio currículo vigente no sistema educacional, sem valorizar as experiências daqueles que estão inseridos no processo educativo.

Vigotski, há um século, já denunciava a maneira que a escola se constitui. Ao estudar sobre memória, ele fez testes com algumas crianças e percebeu que *“De 89 respuestas referidas a un caso concreto, 65 estaban relacionadas con determinadas vivencias, 24 com libros leídos por el niño y cinco unicamente con la enseñanza escolar.”* (VIGOTSKI, 1996, p. 130). Percebe-se que as práticas educativas na época, já estavam distanciadas da vida – como ainda acontece atualmente, e para este mesmo autor, distanciar a educação da vida é inadmissível (VIGOTSKI, 2001).

Rezende (2018), denuncia o quão errôneo é pensar uma educação musical distanciada da vida e enfatiza a necessidade de valorizar outras formas de educar.

Desassociar o desenvolvimento das experiências da própria vida ou considerar que processos de desenvolvimento poderiam se dar isolados do todo, sem considerar nossas relações históricas, sociais e culturais que se dão inscritas em nos diversos momentos da vida humana, seria errôneo, e, certamente nos levaria a uma análise superficial do objeto de estudo. Isso muitas vezes, acontece na escola. Por isso é que temos que voltar o olhar a para processos não escolarizados, pois temos muito a aprender com outras formas de educar (REZENDE, 2018, p. 106).

Muitas vezes, a música nas práticas pedagógicas está a serviço de outros objetivos que não o desenvolvimento da musicalidade. É comum a música ser utilizada na rotina escolar com a finalidade de organizar a rotina, o momento do lanche, a hora de dormir, da rodinha etc., o que também limita as experiências musicais das crianças, Martinez e Pederiva (2013, p. 12), afirmam que “[...] a música encontrou espaço na prática educativa, servindo, entretanto, como subproduto, ou seja, auxiliava na organização do tempo e espaço escolar, na disciplina dos alunos, na introdução de outros conhecimentos [...]”. Vigotski (2001), também denuncia isso, ao dizer que “Embora alguns valorizem o sentido sério e profundo da vivência estética, quase nunca se fala da *educação estética como um fim em si mesmo*, mas apenas como um meio para obter resultados pedagógicos, alheios à estética.” (VIGOTSKI, 2001, p. 225, grifos do autor).

Além disso, as práticas pedagógicas voltadas para a educação musical também são organizadas de maneira que a criança assume apenas sua função de reprodução, deixando de desenvolver sua capacidade de imaginação e criação, conceitos essenciais para pensar a educação e o desenvolvimento infantil à luz da teoria histórico-cultural. Martinez (2015, p. 18), exemplifica duas maneiras em que isso acontece, a primeira é a preparação da criança para apresentações escolares.

[...] a escola se apropria da atividade reprodutora ao se preparar para alguma data comemorativa, em que a comunidade escolar é convidada para assistir as apresentações das crianças. Nesse caso, a escola estabelece um produto por meio da reprodução.

A segunda maneira de organizar atividades de educação musical em que a criança assume a posição de reprodução e passividade, é colocando-a apenas para ouvir músicas, neste caso, Martinez (2017), nos mostra que a arte assume o papel de diversão e descontração.

Além disso, na escola, a criança tem outra função passiva que tem relação com a atividade reprodutora. A função de mero espectador. Ouve músicas e assiste filmes. Nessa situação, busca-se apenas entreter a criança por meio da arte. São estabelecidos momentos de diversão e descontração (MARTINEZ, 2015, p. 19).

Martinez (2015), acrescenta: “**A arte ultrapassa o mero entretenimento, [...]**” (p. 19, grifos nossos), sendo assim, uma educação musical autêntica, no trabalho educativo para o desenvolvimento da musicalidade, considera verdadeiramente as vivências das crianças e comportamento musical humano em que a criança assume uma função ativa nesse processo.

Para Fonterrada (2005), a desvalorização da arte na escola aconteceu devido ao entendimento da arte (música) como atividade de lazer, no Brasil. Assim, a música passou a não ser considerada como algo “[...] capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, [...]” (FONTEERRADA, 2005, p. 214).

As práticas organizadas nos exemplos citados por Martinez (2015), se caracterizam dentro do que Illich (1985), define como práticas de mentalidade escolarizada, reprodutoras, hierarquizantes, quantificadoras, segregadoras e fragmentadoras.

As experiências, na teoria histórico-cultural, são extremamente importantes para o desenvolvimento humano. Illich (1985), dialoga com a teoria em questão, ao analisar as práticas escolarizadas de educação. Nelas percebe-se que “As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável” (ILLICH, 1985, p. 53), pois, perdendo a qualidade de suas experiências, as pessoas se distanciam de seu próprio desenvolvimento e humanização.

Além disso, outra problemática se apresenta nas propostas educativas em música. Elas têm sido organizadas de maneira a atender as necessidades dos adultos, esquecendo-se que as atividades propostas devem atender, também o desenvolvimento e as necessidades das crianças. Martinez (2017), desenvolve mais esta ideia.

A musicalização infantil parte do adulto sobre a criança e se estrutura em esquemas de aulas pré-definidas, rotineiras e sequenciais, que não considera as especificidades das crianças. A educação musical, pensada de uma forma mais ampla, busca romper com essa lógica, considerando as singularidades das crianças, sem imposições, mas priorizando o respeito à sua identidade e suas necessidades (MARTINEZ, 2017, p. 52).

É preciso estar atento ao que se propõe nas práticas educativas, para não conduzir o processo educativo à condutas homogeneizadoras de aprendizagem de crianças, pela via que Tunes (2011), se refere a respeito do ensino na instituição escolar “O ideal do controle social da aprendizagem requer a uniformização de caminhos e metas ao processo de aprender, submetendo-o ao processo de ensinar” (TUNES, 2011, p. 10).

Para haver uma educação sonora é preciso que haja a intencionalidade de educar musicalmente, que sejam organizadas atividades com a intenção de **ampliar as experiências das crianças com os sons, organizados ou não com a intencionalidade de “ser música”**, de maneira coletiva e cooperativa. As crianças precisam vivenciar o ambiente sonoro a sua volta, precisam viver as experiências proporcionadas por esse meio.

Só é possível esta vivência, em termos educativos, se houver uma intencionalidade educativa voltada para tal. Educadores envolvidos nesse processo precisam reconhecer a importância e contribuição desse modo de trabalhar com a musicalidade dos bebês e das crianças maiores. Martinez (2017), demonstra que o trabalho intencional realizado em educação musical com bebês, possibilita a ampliação da experiência destes com o mundo sonoro, e conseqüentemente o desenvolvimento musical dos mesmos.

É preciso compreender o desenvolvimento da musicalidade das crianças, para além das práticas de uma educação musical formal, para além das condutas e comportamentos musicais convencionalmente esperados, para além da música institucionalmente constituída. **Devem-se proporcionar experiências individuais, sociais e históricas – em meio as relações sociais, mediadas pela cultura, visando o desenvolvimento sonoro.** Vigotski (2001), nos mostra a importância do coletivo nesse processo e elucida um possível caminho para a educação estética, ressaltando a importância de incorporar a criança às experiências estéticas da humanidade:

A estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível. Esses objetivos gerais também determinam os caminhos da educação estética. A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional

que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VIGOTSKI, 2001, p. 238).

Assim, o trabalho coletivo na prática da educação musical precisa ser valorizado, para ampliar as experiências pessoais, porque o desenvolvimento da musicalidade das pessoas não depende somente de aspectos individuais, mas, principalmente, de seu caráter coletivo e colaborativo, como corroboram Oliveira e Pederiva (2017), “O desenvolvimento da musicalidade não é um processo individual apenas. Ele pode ser desenvolvido convivencialmente, em meio à colaboração, expressão, compreensão, diálogo, imaginação, criação”.

É por meio das relações com as outras pessoas, que a musicalidade pode ser desenvolvida, por isso, ainda sobre a importância do caráter colaborativo na educação musical, outro autor, Rezende (2018), também aponta a importância desses processos coletivos no desenvolvimento da musicalidade.

Assim, volto a afirmar que, com base **na forma pela qual os encontros e desencontros que temos uns com os outros e com o mundo, além de nos diversos momentos nos quais percebemos, criamos e compartilhamos atividades em que - com e pelos outros - nos criamos, poderemos entender como as experiências com os sons que temos em nosso cotidiano, podem ser consideradas a essência do desenvolvimento de nossa musicalidade** (REZENDE, 2018, p. 57, grifos do autor).

No trabalho educativo as atividades colaborativas são essenciais e precisam ser respeitadas, essa é a nossa defesa, com base em uma educação musical histórico-cultural.

Nestes momentos da vida, faz-se necessário a relação das crianças com outras crianças, mas também a relação da criança com seus educadores, por meio das atividades realizadas. “[...] a colaboração e a orientação do outro da relação social torna-se essencial, atuando na zona de desenvolvimento iminente, dirigindo a atenção dos bebês por meio da palavra.” (MARTINEZ, 2017, p. 286).

O conceito de zona de desenvolvimento iminente¹², citado por Martinez (2017), é fundado por Vigotski e definido como “*Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana*” (Vigotski, 1996, p. 30). Vigotski nos apresenta esse conceito e defende que a educação para o desenvolvimento dos seres humanos deve basear-se em processos que ainda não estão maduros, mas em via de maturação e nos mostra que para que isso aconteça, precisamos do outro, das relações, ou seja, de cooperação entre pares que vivenciam as atividades educativas. Ao falar de processos ainda não maduros, o autor se refere às possibilidades, àquilo que ainda é possível de ser desenvolvido, dessa maneira, **Vigotski (1996, 2001), reitera que na educação, as limitações precisam ser deixadas de lado, ou seja, o foco dos processos educativos precisa ser nas potências humanas.**

Para além do ambiente escolar, a educação para o desenvolvimento da consciência sonora é possível de ser realizada – ou ao menos respeitada, diariamente, nos mais diversos ambientes, desde que haja uma intencionalidade educativa para tal, com respeito às potencialidades humanas.

Partindo da compreensão aqui exposta, à luz da teoria histórico-cultural, de que a musicalidade é um atributo desenvolvido culturalmente, precisamos respeitar as crianças em seus momentos de expressão corporal-musical, tendo em vista que as crianças possuem suas experiências musicais e estas expressam-se cotidianamente, em seus meios de vivência, como afirma Rezende (2018, p. 39):

É necessário entender que para se ensinar ou aprender música não basta “entender de música”, mas, sim, compreender que o desenvolvimento da musicalidade depende de diversas outras situações, experiências que muitas vezes não são perceptíveis ou estão ao alcance do professor.

Sendo assim, é preciso respeitar aquela criança que batuca nos momentos livres ou bate os pés ou as mãos em seu ritmo e compasso, pois esta, está vivendo a sua musicalidade, com base em suas vivências, ampliando suas experiências,

¹² Zona de desenvolvimento iminente é um dos conceitos mais difundidos do Vigotski no Brasil, porém, é majoritariamente conhecido como Zona de desenvolvimento proximal, oriundo de traduções norte-americanas. Neste trabalho, adotamos a nomenclatura **iminente**, por aproximar-se do sentido atribuído pelo autor ao termo: como um campo de possibilidades daquilo que a criança hoje somente realiza com a ajuda com alguém, mas há a possibilidade de que posteriormente realize sozinha. Não é no sentido da certeza, mas da possibilidade (VIGOTSKI, 2008; PRESTES, 2010).

experimentando e guiando seu próprio desenvolvimento. Portanto, o adulto não pode oprimir esse comportamento.

Para que um objetivo mais amplo da educação musical seja alcançado, como temos defendido, é necessário que sejam organizados ambientes educativos que proporcionem experiências sonoras para as crianças, para que elas possam se desenvolver como uma unidade, corpo e mente, por exemplo. Toda expressão musical é necessariamente uma expressão corporal (PEDERIVA, 2016), logo, não há como separar o corpo e mente quando o objetivo é o desenvolvimento integral dos seres humanos.

Nos processos educativos em música devem-se considerar as vivências de cada criança com o meio sonoro, auxiliá-la em seu desenvolvimento musical e no desenvolvimento da sua consciência sobre os sons, pois, como afirma Gonçalves (2017, p. 48), “[...] apenas a espécie humana pode ter consciência de sua musicalidade”. Martinez (2017, p. 101), afirma que “A consciência não é dada desde o princípio ao ser humano, mas é algo que se desenvolve na vida, em meio à atividade cultural, entre as experiências vividas e, com isso, a consciência estrutura o comportamento humano”.

A consciência, em educação musical, é de suma importância para o desenvolvimento da musicalidade das crianças, a partir da consciência do que se expressa, em termos de sua musicalidade, a criança poderá guiar seu próprio comportamento musical. Essa tomada de consciência é, sob a lente da teoria histórico-cultural, a própria liberdade:

*En efecto, nos encontramos aquí con los momentos más importantes que diferencian la voluntad del hombre de la voluntad del animal. **La libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma conciencia de la situación creada** (VIGOTSKI, 1995, p. 288, grifos nossos).*

Dessa maneira, Vigotski (1995), afirma que o desenvolvimento da consciência é um processo mediado pela cultura, pelas relações, e demonstra a importância do meio em que a criança está inserida neste processo, pois é a partir deste que a consciência, a própria liberdade humana, é alcançada. O autor também elucida que este processo acontece do externo para o interno e proporciona à criança o autodomínio de sua conduta, que se caracteriza como liberdade, ou seja, precisamos

dos outros até para nos tornarmos conscientes, livres e capazes de regular nosso próprio comportamento, inclusive o musical, como afirma Vigotski (1995, p. 232):

Sabemos que la continuidad general del desarrollo cultural del niño es la siguiente: primero otras personas actúan respecto a él; se produce después la interacción del niño con su entorno y, finalmente, es el propio niño quien actúa sobre los demás y tan sólo al final empieza a actuar con relación a sí mismo.

A maneira como os ambientes são organizados influenciam como as relações serão constituídas, portanto, a depender de como estas acontecerem, podem potencializar o desenvolvimento da consciência e liberdade, ou não. Ao tratar da relação entre crianças e adultos, é preciso lembrar que as crianças, ao nascerem, são inseridas em uma sociedade organizada pensada por adultos. Os espaços e o tempo são pensados por adultos e na maioria das vezes, para adultos, o que muitas vezes ignora a infância em sua essência. As crianças muitas vezes são vistas como pequenos adultos, como Akoschky (2016), nos convida a refletir.

En las últimas décadas, los adultos hemos incidido de manera coercitiva en este crecimiento, con excesos innecesarios y – muchas veces – perjudiciales. Y uno de esos excesos consiste en miniaturizar a los niños convirtiéndolos en adultos bajitos. Y decimos “miniaturizar” porque transformar la riqueza infantil en la imitación del comportamiento adulto no solo es desvalorizar la infancia, sino también acortarla. Impedir el tiempo de ser niños es una responsabilidad adulta severa y cuestionable (AKOSCHKY, 2016, p. 119).

A respeito da maneira como a infância tem sido vista e seu objetivo, Martinez (2017, p. 53), também contribui, sobre a relação criança e escola, ao afirmar que “[...] a Educação Infantil passa a ser vista como uma preparação para a vida adulta, para tornar a criança um adulto preparado para a vida em sociedade idealizada pelo adulto, pois muitas pesquisas ainda ignoram as crianças, suas infâncias e suas diversas realidades”, ou seja, nos mais diversos ambientes educativos, do familiar ao escolar, a criança depara-se com um ambiente organizado por adultos, muitas vezes pensado para eles, porém, adultos e crianças, possuem em seus desenvolvimentos características diferentes, e não pode ser admissível que a educação seja pensada sob a ótica do desenvolvimento adulto, sendo organizada para as crianças. Sobre as infâncias, Vigotski (2018a), explica que o desenvolvimento da criança é histórico e

transcorre no tempo, mesmo que, este tempo não coincida com um ritmo e uma cronologia pré-estabelecida e determinada, o que muitas vezes é concebido ou esperado, erroneamente.

A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil – diferentemente de uma série de outros processos – é que ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo não coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018a, p. 18).

As crianças não devem ser vistas como um pequeno adulto e as práticas pedagógicas voltadas para esta não podem servir de preparação para a vida adulta, nem devem partir de expectativas de que este ou aquele objetivo deve ser atingido em um tempo determinado. Esta maneira de conceber a infância é reducionista e restrita, porque deixa de considerar o desenvolvimento da própria criança – que é único, irrepetível e possui suas próprias características. A Base Nacional Comum Curricular, atual documento referência para a Educação Básica, reconhece a importância de compreender o desenvolvimento infantil em suas especificidades, porém, os desafios para a consolidação de uma educação que respeita a criança em sua integralidade ainda estão postos e precisam ser estudados e colocados em prática de maneira a modificar este cenário.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Priante, Lauer-Leite e Chianca (2018), afirmam que “As mudanças no conceito de infância tornam imprescindível a realização de pesquisas acerca da condição da criança como ser social, ativo e histórico, produto e produtor de cultura” (PRIANTE;

LAUER-LEITE; CHIANCA, 2018, p. 197), as autoras enfatizam a importância de pesquisas que considerem a criança enquanto ser histórico-cultural. Elas completam, afirmando que são necessários estudos para compreender como as crianças representam a si mesmos e ao seu redor (PRIANTE; LAUER-LEITE; CHIANCA, 2018).

Na educação musical à luz da teoria histórico-cultural, os processos educativos precisam ser organizados às crianças, com centralidade em suas vivências, objetivando os seus desenvolvimentos, para tanto, suas experiências cotidianas com os sons precisam ser consideradas nos processos educativos em música. Rezende (2018), enfatiza a importância das experiências nos processos educativos e afirma que elas se dão nas práticas do cotidiano em meio às relações humanas.

No pensamento histórico-cultural, toda experiência faz parte do processo educativo, que se dá exatamente na vida, no cotidiano, no fazer junto. Sendo assim **é a vida a grande escola** e negligenciar essas experiências é deixar de fazer referência ao desenvolvimento humano que se estabelece dessa forma (REZENDE, 2018, p. 86, grifos nossos).

Sendo a vida a grande escola, é partir das vivências sonoras, da relação entre as crianças e seus meios sonoros, que os processos educativos em música precisam estar baseados, este é um possível caminho para práticas educativo-musicais.

Neste capítulo, alguns caminhos para se pensar e fazer uma educação musical com crianças, objetivando o desenvolvimento musical e humano em sua unidade e integralidade, foram apontados. Estes, propõem uma educação musical à luz da teoria histórico-cultural, que considera que todas as pessoas possuem comportamentos e experiências musicais, que devem ser incorporados às práticas educativas.

De acordo com os fundamentos aqui apresentados, o desenvolvimento genuíno da musicalidade das pessoas, e, mais especificamente das crianças, somente é possível em meio à cultura e às relações sociais, com trabalhos pautados na coletividade e na colaboração.

A partir do compartilhamento de experiências com outrem, bem como atividades de criação musical, as crianças podem tomar consciência sobre seus

comportamentos musicais e a partir daí, guiá-los. Educadores musicais possuem uma grande ferramenta para isso: os sons que fazem parte da vida das crianças, que compõem as diversas paisagens sonoras em que estas estão inseridas, ou seja, **os sons compõem as paisagens sonoras e estas são o meio de vivência das crianças. É sobre esta vivência, unidade pessoa-meio, neste caso, pessoa meio-sonoro que o educador musical deve debruçar-se.**

No capítulo a seguir, apresentaremos o método que alicerçou a pesquisa e guiou o desenvolvimento do trabalho de campo, para alcançar o objetivo proposto, que é o de **investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.**

4 SOBRE O CAMINHO: o método e a pesquisa de campo.

4.1 MÉTODO

Esta pesquisa está sustentada na teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Neste capítulo, elucidarei o método proposto por Vigotski (2018a), e utilizado em nossa pesquisa, assim como explicarei como foi estruturada a pesquisa de campo.

Vigotski (1995), ao falar das abordagens psicológicas, relativas aos estudos de crianças, existentes em sua época, afirmava que um dos maiores problemas existentes nos estudos do desenvolvimento infantil, eram os métodos utilizados para tal, pois a psicologia não conseguia alinhar o método ao seu objeto. Para que este alinhamento aconteça, é preciso conhecer as peculiaridades do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1996). Isso, ainda hoje, configura-se como um problema nos estudos desse fenômeno e a teoria histórico-cultural pode auxiliar na compreensão dos estudos relativos às crianças.

Para o autor, *“La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación.”* (VIGOTSKI, 1995, p. 47), enfatizando a importância da utilização de métodos coerentes e adequados para o estudo do desenvolvimento de crianças. Assim, *“[...] el problema do método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño”* (VIGOTSKI, 1995, p. 47). O autor define método:

No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de um estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas de algum campo. Contudo, obviamente, uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, é necessário um método específico para cada estudo de qualquer um deles. O método é um caminho, um procedimento (VIGOTSKI, 2018a, p. 37, grifos do autor).

O método para estudar o desenvolvimento da criança, na teoria histórico-cultural, possui algumas características singulares, uma delas é que “[...] ele é **um método de estudo da unidade do desenvolvimento** [...]” (VIGOTSKI, 2018a, p. 37, grifos do autor), ou seja, ele não trata somente de um ou outro aspecto do

desenvolvimento infantil, mas do todo, em sua integralidade, por isso, este método é chamado de **método da unidade** (VIGOTSKI, 2018a).

Para Vigotski (2018a), a pedologia, ciência que estudava a infância em sua época, é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança, e o método, para ele, pode ser compreendido como “[...] um caminho, um procedimento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 37). O autor diferencia método e metodologia, afirmando que

[...] metodologia, [...], é um determinado sistema de procedimentos técnicos que realizam um ou outro método. Todavia, pode-se aplicar corretamente essa metodologia apenas quando se compreendem os princípios do próprio método [...] (VIGOTSKI, 2018a, p. 56).

O método pedológico, aqui em questão, possui suas próprias características e, para o autor, é importante a compreensão destas, para que assim possam ser realizados os procedimentos técnicos.

Apesar de ser um método da unidade, não significa que ele seja multilateral, ou seja, não estuda os fenômenos isoladamente. Além disso, este método não exclui a análise. Vigotski (2018a), diferencia a análise do método da unidade da análise que decompõe os fenômenos investigados em elementos.

A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. Já a unidade, é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo (VIGOTSKI, 2018a, p. 40, grifos do autor).

Outra especificidade do método trazida por Vigotski (2018a), é que ele é clínico, no sentido mais amplo dessa palavra. Desta maneira, este método tenta abandonar a ciência sintomatológica e descritiva, retirando a ênfase no patológico, passando a estudar os processos de desenvolvimento. O autor explica que:

Dessa forma, quando digo que a pedologia emprega o método clínico no estudo do desenvolvimento infantil, quero dizer: **ela trata as manifestações observadas no desenvolvimento infantil apenas como características por trás das quais tenta identificar como transcorreu ou como ocorreu o próprio processo de desenvolvimento que levou ao surgimento desses sintomas** (VIGOTSKI, 2018, p. 50, grifos do autor).

A última especificidade do método trazido por Vigotski (2018), é que ele possui **caráter genético comparativo**. Neste caso, o autor explica, que não se trata apenas de comparar diferentes desenvolvimentos entre crianças – esta comparação é feita por diversas ciências que utilizam o método clínico. Mas, principalmente, **comparar o desenvolvimento de uma mesma criança, em diferentes momentos da sua vida**. Para o autor, “**comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtenho um quadro inteiro de desenvolvimento**” (VIGOTSKI, 2018a, p. 54, grifos nossos). Este é, para Vigotski (2018a), o diferencial do método da pedologia. O autor afirma que “**Essa comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil.**” (VIGOTSKI, 2018a, p. 54, grifos do autor). Neste trabalho, faremos o intento de perceber indícios dos desenvolvimentos da musicalidade as crianças, comparando seus comportamentos em distintos momentos, baseando-se no método pedológico apontado por Vigotski (2018a).

Para alcançar os objetivos deste trabalho, alicerçamo-nos no caminho metodológico indicado pela teoria histórico-cultural, ou seja, observamos os comportamentos das crianças frente às atividades organizadas durante a pesquisa. As **vivências sonoras**, aqui, são compreendidas como **as unidades de análise e a base para a organização de atividades sonoro-musicais, que podem ser organizadas, em termos educativos**, para o desenvolvimento da musicalidade das crianças, considerando a **unidade entre as elas, seus meios e as sonoridades neles existentes, suas vivências, ou perejivânie**, em russo, língua materna do autor.

Por ello, contar con el apoyo de un método auténtico, entender su relación con otros métodos, precisar sus puntos fuertes y débiles, entender su fundamento principal y saber utilizarlo adecuadamente, significa elaborar, en cierta medida, un enfoque correcto y científico de toda la exposición futura de los problemas más importantes de la psicología infantil desde su aspecto histórico del desarrollo cultural (VIGOTSKI, 1995, p. 48).

Assim, nesta pesquisa buscamos **compreender as vivências (perejivânie) sonoras das crianças considerando a relação criança-meio sonoro e de que maneira estas podem ser organizadas em ambientes educativos em música para o desenvolvimento de suas musicalidades**. É preciso analisar as vivências das

crianças em seus ambientes sonoros compreendendo que há, aí, uma relação dialética e, que nessa relação, criança-meio sonoro, nesse “entre”, nos sentidos e significados atribuídos pelas crianças, nestas vivências, está a unidade em que nos debruçamos para compreender o fenômeno desta pesquisa.

4.2 PESQUISA DE CAMPO

Como já dito anteriormente, investigamos de que maneira os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento da musicalidade de crianças, tendo como centralidade suas vivências sonoras.

É importante informar, que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, sob o número do parecer 3.740.012 e como parte dos procedimentos éticos da pesquisa, as crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, bem como um de seus responsáveis assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Cessão de Imagens.

As crianças participantes da pesquisa

Quatorze crianças de uma mesma turma de alfabetização foram escolhidas para a pesquisa de campo. Estas estudam numa escola privada localizada em **Brasília/DF** e, durante **um mês**, participaram das atividades musicais relacionadas à pesquisa, organizadas **duas vezes por semana**, com duração de **uma hora cada**, totalizando **8 encontros**.

As quatorze crianças envolvidas na pesquisa são estudantes do Colégio Ciman, escola privada localizada na Região Administrativa XI – Cruzeiro, em Brasília-DF. A escola possuía, em 2018, 465 alunos (BRASIL, 2018), quantidade que se aproxima aos números de estudantes em 2019, ano da realização das atividades de campo desta pesquisa. Sendo assim, a instituição é considerada uma escola de médio porte da cidade em questão.

Além de pesquisadora, fui professora desta turma durante todo o ano letivo de 2019, ou seja, as relações pessoais com as crianças iniciaram-se antes da pesquisa, em uma convivência de aproximadamente, 20 horas semanais. Após o início da pesquisa, destinei parte de suas rotinas, no ambiente da sala de aula e em outros espaços da escola, para a realização destas atividades.

Dessa maneira, as crianças estudavam juntas na mesma **turma de alfabetização**, no 1º ano do Ensino Fundamental e tinham, à época do presente trabalho, entre 6 e 7 anos. Estas foram escolhidas a partir de meu interesse em realizar a pesquisa com a turma em que eu estava alfabetizando, pois, dessa maneira, conseguiria comparar de uma maneira mais aprofundada os comportamentos anteriores e posteriores das crianças, relacionando-os às atividades que organizei, ou seja, observaria seus desenvolvimentos de uma maneira mais consistente.

A turma de quatorze crianças compõe um número de participantes considerado suficiente para compreender melhor as vivências da infância neste grupo escolhido, já que representam diferentes vivências, enquanto unidade de relação pessoa-meio, ante ao fenômeno que se quer compreender.

O período destinado à pesquisa, de 8 horas, fracionadas em 8 encontros de 1 hora cada, foi inserido à rotina escolar das crianças, e este era um dos meus objetivos ao escolher as que faziam parte da turma em que eu me relacionava cotidianamente para a realização da pesquisa.

Busquei estabelecer uma nova maneira de nos relacionarmos em nossa rotina escolar e de observar, também, de que maneira nossas vivências sonoras aconteceria. Foi, também, a partir dos afetos já constituídos entre mim, pesquisadora, e as crianças, participantes da pesquisa, que senti vontade de realizar essa investigação sobre as vivências sonoras especificamente com essas crianças.

A idade das crianças também era favorável para que fossem escolhidas para a pesquisa, pois, é aproximadamente nesta idade, que elas começam a se apropriar do uso de palavras escritas, além de já usar a comunicação, de modo mais estruturado, por meio da fala e desenhos. Esta informação é extremamente importante e relevante para a pesquisa, pois, algumas crianças utilizaram, no processo das atividades, letras do alfabeto para representar sons em seus registros gráficos e isso só é possível pelo momento em que estão vivendo, imersas no mundo da alfabetização e do letramento.

A seguir, imagem aérea ilustra a escola e o local de realização dos nossos encontros, que tem, em suas proximidades, alguns prédios, uma praça, árvores, estacionamentos e pistas para trânsito de veículos. A maioria das crianças mora nos arredores da escola, porém, uma parte reside em outras regiões administrativas de Brasília, todas em áreas urbanas. Sentimos a necessidade de contextualizar os

espaços vividos por elas, pois **suas vivências sonoras têm relação direta com este meio e como ele está organizado.**

Imagem 1 - Vista aérea da escola



Fonte: Google Earth

Reitero, então, que o espaço escolhido para os encontros foi a própria escola em que todas já estudavam juntas.

Sobre o local de moradia das crianças, elas residiam em regiões administrativas com boas condições de moradia. Apenas uma residia em uma casa, sendo, a maioria delas, em apartamento. A moradia das crianças influenciou algumas das gravações realizadas por elas, bem como nos registros sonoros que fizeram, pois estes, como o meio que se relaciona com elas, têm relação direta com suas vivências.

É importante lembrar, aqui, de dois conceitos basilares para a teoria histórico-cultural e para esse trabalho: **meio** e **vivência (*pereživânie, em russo*)**. Ambos possuem extrema importância para compreender a essência do desenvolvimento, bem como do trabalho docente.

Para Vigotski (2018a), é de extrema importância debruçar-se sobre o papel e o significado/influência do meio sobre o desenvolvimento da criança, tendo como ponto de partida de que o meio se apresenta para cada pessoa, em cada momento de sua vida de maneira singular, ou seja, o meio não é determinista ou absoluto, ele é sempre relativo, processual e depende de como os seres humanos se relacionam com ele.

Partindo do princípio de que o meio influencia o desenvolvimento, o autor apresenta o outro conceito basilar acima citado, o de vivência:

[...] os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018a, p. 75, grifos do autor).

Sendo assim, reiteramos a importância de conhecer mais sobre os meios em que as crianças se encontram, pois estes têm influência direta sobre suas vivências sonoras, e seus desenvolvimentos.

Finalizando a apresentação das crianças envolvidas na pesquisa, para que suas particularidades sejam evidenciadas e suas identidades resguardadas, **todas serão identificadas no decorrer do texto com uma sigla de duas letras e nas fotografias, os rostos estarão embaçados.**

Os encontros

Durante o tempo destinado à pesquisa, 8 encontros de 1 hora cada, além de compreender as vivências sonoras das crianças, houve a intencionalidade de compreender como essas vivências poderiam configurar a centralidade dos processos educativos em música para o desenvolvimento da musicalidade das envolvidas na pesquisa. Dessa maneira, em cada dia de encontro, utilizamos algumas ferramentas de pesquisa e realizamos alguns procedimentos, que indica uma metodologia de trabalho em educação musical.

Em cada encontro organizei atividades educativas, com determinadas intencionalidades pedagógicas que guiassem o desenvolvimento das musicalidades das crianças.

[...] a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem (VIGOTSKI, 2001, p. 82).

As ferramentas e os procedimentos da pesquisa

Ao longo da pesquisa, configurada pelas atividades educativas, algumas ferramentas e procedimentos foram utilizados, de modo combinado, de maneiras distintas durante os encontros:

- **Gravação** das vivências sonoras das crianças em seu cotidiano, por meio de seus dispositivos eletrônicos.
- **Compartilhamento**, entre as crianças, das gravações e realização de brincadeiras de adivinhação das sonoridades.
- **Roda de conversa**, com as crianças, sobre os sons que compunham as paisagens sonoras compartilhadas entre elas, e outros sons que constituíam seus diversos ambientes de vivência musical.
- **Atividades educativas em música**, sempre organizadas pela pesquisadora, enquanto pedagoga, com uma intencionalidade pedagógica.
- **Registro sonoro** gráfico de diversas vivências sonoras das crianças.
- **Descrição e narrativa** individual de cada criança, dos seus registros sonoros.

Durante os encontros da pesquisa, não havia um dia fixo para a realização das atividades, nem para as crianças levarem as gravações, pois, como nos relacionávamos cotidianamente, havia a possibilidade de escolhermos, a cada semana, quais dias e horários seriam utilizados para as atividades musicais.

Assim sendo, **no início de cada semana, a turma escolhia os dias para o compartilhamento dos sons**, mas, independentemente do dia combinado, todas podiam, a qualquer momento, levar as gravações realizadas por elas, para armazenamento das mesmas, e posterior compartilhamento. No primeiro encontro, as crianças foram convidadas a participarem da pesquisa e, a partir do segundo, passaram a levar gravações de paisagens sonoras de suas vivências.

Na maioria dos momentos durante a pesquisa, partilhei as gravações realizadas pelas crianças em seus dispositivos eletrônicos e, posteriormente, organizei uma roda de conversa para que todas pudessem dialogar a respeito da paisagem sonora escutada, seus afetos, percepções, sentidos e significados que atribuíam aos sons.

A ideia inicial desta pesquisa, era que as crianças gravassem somente os sons de seus diversos ambientes por meio de gravações em seus celulares/tablets. Mas, logo nos primeiros encontros, elas me surpreenderam e alteraram a proposta, pois, **suas gravações foram realizadas por meio da câmera** de celulares/tablets, ou seja, elas traziam para a sala, **além dos sons, imagens**. A pesquisa então, teve de ser adequada a esta demanda e à realidade das crianças. Sobre as gravações – incluo a fala de Schafer (2011a, p. 292), afirma que:

A gravação pode ser um útil acessório do ouvido. Tentar isolar um som pela gravação em alta-fidelidade sempre traz ao ouvido a lembrança de pormenores da paisagem sonora que antes não haviam sido percebidos. Os eventos sonoros e as paisagens sonoras podem ser gravados para análise posterior e, se valer a pena, guardados em caráter permanente para o futuro.

Acreditamos que, no processo de investigação, com crianças, seja preciso fazer algumas adequações, de acordo com as demandas das próprias crianças. Nesta pesquisa, temos como participantes crianças da contemporaneidade, que tem acesso aos mais diversos recursos tecnológicos e que possuem experiências sonoras e visuais concomitantemente. **Elas vivenciam as mais diversas situações de maneira integral**, sendo afetadas pelos seus mais diversos sentidos, audição, visão, e demonstraram isso quando escolheram gravar vídeos com som e imagem.

Mesmo com esta adequação no desenvolvimento da pesquisa, durante o compartilhamento dos sons de seus ambientes sonoros e as rodas de conversas musicais, **eu apresentava primeiramente a paisagem sonora gravada por elas sem mostrar a imagem**, criando assim, uma **atividade de adivinhação**. Esta, consistia em **ouvir o áudio da gravação** (sem imagem), tentando descobrir **quais sons estavam fazendo parte daquele ambiente sonoro** e, após a descoberta e **nomeação da fonte sonora**, elas tinham que **expressar sonoramente, por alguma parte do corpo, ou vocalmente**, o que ouviram.

As gravações não foram utilizadas como ferramenta em todas os encontros da pesquisa, mas, em todos os dias foram organizadas atividades educativas em música, sempre com uma intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento de suas musicalidades das crianças. Nos dias em que a gravação foi usada como recurso, após o compartilhamento dessas sonoridades das vivências, que eram a alavanca do processo educativo, as atividades eram organizadas. Nos dias em que

não houve partilha das vivências por meio da gravação, as rodas de conversa foram a alavanca do processo.

Após os procedimentos descritos acima, também foi utilizado como recurso metodológico e didático, a realização de **registros sonoro-gráficos** de alguma paisagem sonora escolhida por cada criança, com base em suas vivências. Estas registravam paisagens livremente, como explicado anteriormente.

Tirinha 1 - Crianças fazendo registros sonoro-gráficos



Fonte: acervo da pesquisadora.

A realização das gravações, **compartilhamento destas, roda de conversa musical**, atividades em colaboração e os registros sonoros, todas essas ferramentas e procedimentos ao mesmo tempo em que **guiavam o desenvolvimento da musicalidade**, também permitiam que as crianças acessassem, por meio de suas memórias, diferentes sonoridades de suas **vivências anteriores**, ou seja, **as vivências foram centralidade em todos os momentos da pesquisa.**

Gravações compartilhadas: vivências sonoras das crianças

Todas as crianças foram convidadas, desde o primeiro dia da pesquisa, a gravarem em seu cotidiano as suas vivências sonoras. Aos poucos, estas foram levando gravações para nosso ambiente educativo de diferentes maneiras, recebi algumas delas por meio do WhatsApp e por e-mail e, em outras ocasiões, algumas das crianças levaram seus dispositivos eletrônicos para a escola e eu os conectei no meu computador para salvar os arquivos.

Recebemos um total de **13 gravações** das vivências sonoras das crianças, que foram organizados em meu dispositivo eletrônico, nomeadas conforme o

conteúdo do que foi gravado e separadas por cada criança que a realizou, como sintetiza o quadro abaixo.

Quadro 1 - Crianças e suas gravações compartilhadas

CRIANÇA	GRAVAÇÕES COMPARTILHADAS
C.L.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Máquina de lavar roupa ➤ Batucando com latas ➤ Irmão jogando videogame ➤ Janela do seu apartamento ➤ Andando pelo seu apartamento
M.L.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Corredor prédio em que mora ➤ Andando pelo seu apartamento ➤ Janela do seu apartamento
F.R.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Água do filtro caindo no copo
B.R.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choro da irmã recém-nascida ➤ Ultrassonografia da mãe grávida da irmã ➤ Crianças brincando na piscina ➤ Pessoas cantando parabéns no aniversário do primo

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Paulatinamente, as diferentes paisagens sonoras vivenciadas pelas crianças foram compartilhadas com a turma, **tornando-se, assim, o ponto de partida da organização de um ambiente para o desenvolvimento de suas musicalidades, por meio de atividades intencionalmente organizadas enquanto processos educativos.** Ou seja, **as vivências das crianças que gravaram suas paisagens sonoras organizaram as atividades musicais**, dando-lhes **novos direcionamentos** e fez com que as outras crianças, mesmo as que não levaram os seus sons para o espaço da sala de aula, pudessem acessar, por meio da memória, as suas vivências, em seu cotidiano.

As crianças que ouviam as gravações compartilhadas, reconheciam, na maioria das vezes, qual era a fonte sonora apresentada. Isto acontece porque as crianças, bem como todos os seres humanos, são seres histórico e culturalmente constituídos e possuem diversas experiências relacionadas aos sons.

Nem todas as gravações conseguiram ser utilizadas como centralidade dos encontros. Durante os oito encontros, organizei seis das gravações que as crianças realizaram. As demais, foram compartilhadas em nosso último encontro, possibilitando, assim, que todas tivessem acesso, entre si, às vivências sonoras uns dos outros, mesmo que estas não tenham servido como centralidade da organização de algum dos encontros.

Análises do processo de pesquisa

O capítulo seguinte, destinado às descrições e análises do caminho percorrido durante a pesquisa, foi organizado pela **sequência cronológica dos encontros**, ou seja, as atividades da pesquisa foram descritas na ordem do 1º ao 8º encontro, como na síntese a seguir, que situará a ordem dos mesmos, nomeando cada um deles e explicitando os procedimentos realizados em cada dia:

1º – O CONVITE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SONORA E ESCUTA ATENTA: realização do convite para participação na pesquisa; organização de uma atividade com a intencionalidade educativa de ampliar as experiências musicais das crianças para que elas percebessem de maneira mais ampla os sons e as maneiras de realizar atividades com eles, além do desenvolvimento da consciência sonora e escuta atenta.

2º – EXPRESSÃO CORPORAL-MUSICAL: compartilhamento da gravação de vivência sonora; realização de roda de conversa musical; organização de atividade com a intencionalidade de guiar o desenvolvimento da expressão corporal-musical, para que as crianças expressassem qual eram os sons da fonte sonora identificada na gravação; criação de registros sonoros de suas vivências.

3º – PERCEPÇÃO SONORA: compartilhamento da gravação de vivência sonora; realização de roda de conversa musical; organização de atividade com a intencionalidade de desenvolver suas percepções sonoras, buscando que elas reconhecessem os sons da gravação, e para além disso, conseguissem discriminá-los e localizá-los na paisagem sonora compartilhada; criação de registros sonoros de suas vivências.

4º – VIAGEM À PRAIA: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS: compartilhamento da gravação de vivência sonora; realização de roda de conversa musical; organização de atividade com a intencionalidade pedagógica de

guiar a imaginação, expressão e criação consciente e colaborativa de uma paisagem sonora; criação de registros sonoros de suas vivências.

5º – SONS FORTES E SONS FRACOS: compartilhamento da gravação de vivência sonora; realização de roda de conversa musical; organização de atividade com a intencionalidade pedagógica de guiar o desenvolvimento da percepção de que uma mesma fonte sonora pode emitir diferentes sonoridades; criação de registros sonoros de suas vivências.

6º – FONTES SONORAS SEMELHANTES, SONS DIFERENTES: compartilhamento da gravação de vivência sonora; realização de roda de conversa musical; organização de atividade com a intencionalidade pedagógica de guiar o desenvolvimento da consciência sonora de que fontes sonoras semelhantes, podem possuir sons diferentes, como a água, que ao ser manipulada de maneira distintas, produz sonoridades diversas; criação de registros sonoros de suas vivências.

7º – TÚNEL SONORO: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS: organização do ambiente educativo com a intencionalidade pedagógica de guiar o desenvolvimento da criação conscientemente de uma paisagem sonora escolhida pelas crianças (clube); criação de registros sonoros de suas vivências.

8º – BRINCANDO COM OS SONS: organização do ambiente com a intencionalidade pedagógica de as brincadeiras com os sons serem a centralidade dos processos educativos em música.

Na maioria dos dias das atividades, criamos uma rotina educativo-musical, que se tornou parte do cotidiano das crianças, indicando uma **metodologia de trabalho de uma educação-musical histórico-cultural**.

Para registro das atividades de campo, utilizei alguns recursos que auxiliaram na análise do processo de pesquisa, que variavam em cada dia de encontro com as crianças, sendo eles:

- A** – Diário de campo digital, com anotações das minhas observações e sentimentos com os encontros;
- B** – Gravações de áudio que foram posteriormente degravadas;
- C** – Gravações de vídeo que auxiliaram na análise e nova observação dos acontecimentos do campo;

D – Fotos de alguns momentos dos nossos encontros, que serviram de apoio às análises;

E – Digitalização dos registros sonoro-gráficos para análise, junto às narrativas das crianças sobre eles.

Antes das análises, minhas primeiras impressões dos encontros

As crianças demonstraram, logo no início, gostar da maneira como os encontros e as atividades foram organizadas. A cada momento que nos sentávamos em roda para realizar as atividades da pesquisa, elas demonstravam interesse, entusiasmo e curiosidade em saber o que seria organizado naquele dia. **Percebi que o fato de se sentarem ao chão, em roda, para ouvir, falar, criarem se expressarem, fazia com que as crianças gostassem de nossos encontros.**

Sobre as ferramentas e procedimentos utilizados na investigação, em vários momentos, elas **demonstraram satisfação em realizar os desenhos (registros sonoro-gráficos), deixando claro que o desenho é algo que amam fazer.**

As gravações como ferramentas metodológicas me permitiram adentrar no cotidiano das crianças e foi por meio do compartilhamento destas, como organizadora do ambiente educativo, que consegui ampliar, inclusive, minhas experiências e conhecer mais sobre a vida, casa, a família delas. Por meio dos sons, **“derrubamos os muros da escola”**, pois, mesmo dentro do ambiente escolar, **aproximamos a escola da própria vida**, do que afeta cada criança em seus mais diversos ambientes, suas vivências. Aproximar a escola da vida é, na teoria histórico-cultural, essência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de educadores, Vigotski (2001), elucida isso quando afirma:

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. [...] A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (VIGOTSKI, 2001, pp. 300-301).

Estas gravações também auxiliam na **compreensão da unidade da análise** criança-meio sonoro, porque, a partir das gravações do cotidiano das crianças, juntamente com suas falas e representações gráficas, foi possível conhecer um pouco mais sobre elas e suas vivências, em um espectro mais amplo.

A cada gravação compartilhada, as crianças ficavam mais envolvidas com as atividades e interessadas em mostrar seu cotidiano por meio de sons e imagens. Elas queriam que os colegas ouvissem os sons que elas ouvem, vissem os ambientes em que vivem e conhecessem mais sobre suas vidas fora da escola. C.L. foi uma das crianças que mais levou gravações e a cada dia que chegava na escola, perguntava:

— *É hoje que você vai mostrar meus sons?* (C.L.)

Esta fala de C.L., demonstra interesse e vontade de compartilhar mais sobre sua vida e suas experiências para os/as colegas da turma, que estão “coladas” em suas vivências sonoras, que na maioria das vezes, não convivem com ela fora do ambiente escolar. Esta mesma fala, em outros momentos, veio também de outras crianças, isso demonstra que **elas gostam que suas vivências componham seus processos educativos.**

A criança, por meio de sua fala, indica que as atividades e diálogos proporcionaram o desenvolvimento da consciência sobre suas experiências sonoras e, que os sons gravados, são vivenciados unicamente por ela, fazendo-a perceber que os ambientes gravados eram particularmente seus, **singularizando suas vivências a partir da singularidade de seus ambientes e proporcionando a percepção das diferenças e semelhanças entre os espaços vividos por outrem.**

Tudo em nós é social, mas isto não quer dizer, de modo algum, que as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de dado grupo (VIGOTSKI, 1999, pp. 17-18).

Vigotski (1999) é claro ao afirmar que apesar de tudo em nós ser social, nem todas as particularidades das pessoas são inerentes ao coletivo, dessa forma, uma educação musical que enalteça as vivências sonoras das crianças em seus processos, com certeza contribuirá para o desenvolvimento da consciência dessas singularidades e possibilitará o surgimento de novas formas de se relacionar com os fenômenos sonoros, ou seja, guiará o desenvolvimento.

Sobre a atividade de adivinhação, que convidei as crianças a participarem durante a pesquisa, percebi que elas estavam, cada dia mais, interessadas em participar, tendo em vista que, **a cada encontro, elas faziam mais silêncio para**

ouvir atentamente os sons e descobrir sua fonte sonora. Ficavam entusiasmadas e alegres quando descobriam, **e mais ainda, quando viam a imagem com sua emissão sonora, simultaneamente.** Elas, como seres integrais que são, multissensoriais, apesar de gostarem da atividade de **adivinhação dos sons**, sentiam vontade de ver as imagens, enxergar o que estava acontecendo, quem estava aparecendo no vídeo etc.

Agora, vamos às análises!

No próximo capítulo, descreveremos e analisaremos os fenômenos da pesquisa de campo, a partir do método pedológico apontado por Vigotski (2018a), à luz da teoria histórico-cultural.

5 VIVÊNCIAS SONORAS DE CRIANÇAS COMO CENTRALIDADE DE PROCESSOS EDUCATIVOS: análises da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi **investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças participantes desta pesquisa, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.**

Neste capítulo, analisamos os fenômenos da pesquisa de campo, sob as lentes da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Descrevemos e analisamos as vivências sonoras das crianças participantes da pesquisa e buscamos compreender, com base nas atividades organizadas, de que modo suas vivências podem ser centralidade em processos educativos em música.

Descrevemos como, por meio de um processo educativo organizado com a intencionalidade frente ao desenvolvimento musical das crianças, a partir de suas vivências (*pereživânie, em russo*), estas passaram a se relacionar com o meio sonoro e consigo mesma de outras formas, evidenciando outro tipo de consciência perante o fenômeno sonoro, que, a partir de novos **comportamentos musicais, em novas formas**, indicaram **desenvolvimento de suas musicalidades**, evidenciadas por meio de suas **falas, de suas criações e expressões musicais**.

Defendemos aqui, uma educação musical histórico-cultural, definida como:

[...] o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 315).

5.1 PRIMEIRO ENCONTRO: O CONVITE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SONORA E ESCUTA ATENTA

Convite

Nessa caminhada com as crianças, o primeiro passo foi explicar para elas que, enquanto pesquisadora, estudo sobre a infância e sobre música. Estas,

demonstraram surpresa ao descobrirem que existem pessoas que estudam sobre elas. Perguntaram de imediato:

— *Você estuda em uma escola para adultos?*

Algumas já tinham conhecimento de que essa escola para adultos – conceito trazido por elas, se chamava faculdade ou universidade e contaram umas para as outras o que sabiam sobre esse espaço – mesmo quem não conhecia o espaço físico, externou, de alguma forma, do que se tratava.

Expliquei que, como parte de meus estudos, teria de organizar algumas atividades musicais com crianças e, que o meu desejo era realizar isso especificamente com elas, tendo em vista os meus laços afetivos com a turma e a vontade que tinha, de que elas aprendessem mais sobre o universo da música.

Além de contextualizá-las sobre os meus estudos, expliquei os instrumentos de nossa pesquisa, em uma linguagem compreensível às crianças, detalhando qual caminho pretendia seguir nessas atividades, sendo ele: **a gravação de sons do cotidiano delas por meio de gravadores, o compartilhamento desses sons, realização de rodas de conversas musicais, atividades de criação e expressão musical e os registros dos sons.**

Fiz o convite para todas as crianças, que tinham entre 6 e 7 anos de idade. Expliquei que a **participação delas seria voluntária** e, também, que seria de extrema importância a existência de um **ambiente colaborativo** durante essas atividades, pois com base no meio social e na colaboração é que essas atividades aconteceriam.

Para Vigotski (2018a), por meio da teoria histórico-cultural, é a partir das **relações e das atividades colaborativas** que adquirimos funções especificamente humanas, chamadas de funções psíquicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, etc). O autor elucida isso, ao dizer que:

[...] as funções psíquicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018a, p. 91).

Ou seja, uma **educação musical histórico-cultural, precisa ser, necessariamente, pautada nas relações, de modo colaborativo.** Oliveira e

Pederiva (2017, p. 120), alicerçadas nesse autor, afirmam que “O desenvolvimento da musicalidade não é um processo individual apenas. Ele pode e deve ser desenvolvido convivencialmente, em meio à colaboração, expressão, compreensão, diálogo, imaginação, criação”.

Sob as lentes da teoria histórico-cultural, a educação tem **caráter social** (VIGOTSKI, 2001), ou seja, o desenvolvimento humano é guiado não somente por fatores biológicos, mas também sociais. As condições biológicas fornecem a base para o organismo, mas é somente a partir das experiências sociais, na cultura, que os seres humanos se desenvolvem, pois os ambientes constituem a maneira pela qual esse organismo crescerá e se desenvolverá, é por esse motivo que Vigotski (2001, p. 75), afirma que “[...] toda educação tem inevitavelmente um caráter social”.

Práticas escolarizadas (ILLICH, 1985) e individualizantes distanciam-se do que é essencialmente humano, as relações sociais, culturalmente e historicamente constituídas. Reduzir a educação às práticas de “transmissão de conteúdos e conhecimentos”, como criticou Freire (1996), ao se referir à prática de uma educação bancária, em que os conteúdos são apenas depositados nos alunos, como se estes fossem meros receptáculos de conhecimentos, é desconsiderar o potencial do caráter social da educação e minimizar a importância das relações para o desenvolvimento humano.

Em outras palavras, Vigotski (2001) critica as práticas bancárias – assim como Freire (1996), que também são individualizantes e escolarizadas, ressaltando **a meta da educação, que é, antes de qualquer coisa, a vida e existência humana**, “É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, e que nossa meta não é inocular virtudes escolares especiais, mas comunicar hábitos e capacidade de viver” (VIGOTSKI, 2001, p. 77), o autor considera que o fato de o educador ter como base de seu trabalho pedagógico a organização do meio educativo torna seu trabalho de uma enorme responsabilidade.

Vigotski (2001), evidencia que a vida educa, mas que a educação tem o potencial de guiar o desenvolvimento humano para que este pense para além de seu meio, que não somente se adapte ao seu ambiente de vivência, mas que amplie suas possibilidades de existência.

É inadmissível a organização de ambientes educativos baseados somente no individualismo, de uma maneira que o caráter social seja desprezado, ressalto que não colocamos um sobreposto ao outro em momento algum, mas é preciso que o

social, as particularidades, as experiências e vivências sejam a base do ambiente educativo e tornem-se a alavanca para o desenvolvimento dos seres envolvidos nesse processo, como aponta Vigotski (2001, p. 76, grifos nossos), quando diz que **“O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca”**.

As práticas individualizantes são passíveis de acontecerem em qualquer ambiente educativo, seja na escola, aula de música, esporte, família etc, não temos o intento de afirmar que estas acontecem somente na escola, mas sim de defender que qualquer prática educativa, ao desconsiderar o caráter social da educação, tende a descartar a experiência pessoal, e isso é considerado o mais crasso erro, como afirma o pensador soviético.

Por isso, a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada. [...] no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

No processo investigativo, todas as crianças aceitaram o convite relativo à participação nas atividades e na pesquisa.

A conversa introdutória instigou algumas curiosidades nas crianças e, a partir de algumas perguntas realizadas por elas, fizemos acordos iniciais para, em outro momento, iniciarmos as atividades da pesquisa, de modo mais estrito. Antes de descrever os acordos realizados, é importante ressaltar que as crianças expressaram felicidade em participar de atividades musicais e em fazer registros sonoros. Elas demonstraram, pela fala, que o desenho é algo que amam fazer.

B.R., por exemplo, gritou bem alto, em seguida outros colegas gritaram e levantaram os braços para comemorar.

— *Obaaaa! Desenho!*

Assim, os maiores interesses e questionamentos das crianças neste primeiro momento da pesquisa, foram em relação a estes registros. O primeiro acordo feito foi que os **registros sonoros** realizados nos nossos encontros ficariam inicialmente

comigo, apenas para digitalização e para mostrá-los aos meus colegas da universidade. Elas manifestaram alegria com o compartilhamento de seus desenhos com as pessoas da universidade. Em outras ocasiões, após o início das atividades, perguntaram-me se nossos colegas haviam gostado dos desenhos feitos por elas.

Os desenhos realizados pelas crianças, nesta pesquisa, se referiram às suas vivências sonoras. Cada criança escolheu como realizá-los, bem como, quais seriam os materiais utilizados para a tarefa. Elas solicitaram que pudessem escolhê-los livremente, compartilhando entre si, seus lápis de cores, giz de cera, canetinhas etc. Furneci-lhes **folhas de papel** e, nelas, elas fizeram seus **registros sonoros, ou seja, o registro gráfico dos sons, à sua maneira.**

“No desenvolvimento da criação artística infantil, [...], é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação” (VIGOTSKI, 2018b, p. 116), assim, segui esse princípio tanto na participação voluntária das crianças, que, mesmo após o aceite de participação na pesquisa, puderam optar por não participar de determinada atividade, se assim o desejassem, quanto à escolha dos materiais utilizados por cada criança, em seus registros.

Um registro sonoro gráfico é uma espécie de notação musical, que pode ser realizado convencionalmente ou de outras formas.

A notação musical é o registro gráfico dos sons. A chamada “notação musical tradicional” é constituída por notas musicais, usadas para registrar sons em relação a sua altura e duração. As partituras tradicionais são escritas com notas musicais, respeitando os padrões de escrita desenvolvidos ao longo da história da música ocidental (CISZEVSKI, 2010, p. 26).

A autora elucida o que são partituras tradicionais, que aqui entendemos como convencionais, em respeito às tradições da cultura popular e dos povos tradicionais, como afirma Barros (2017), ao falar da definição e uso da palavra tradição e ao que esta deveria referir-se:

Falar de uma tradição não é a mesma coisa que expor sobre o acúmulo histórico de uma determinada comunidade, ou seja, uma tradição não é o catálogo do montante de um conhecimento. As tradições são processos de transmissão de saberes de geração em geração, que diz respeito à ancestralidade e à espiritualidade, fazendo sentido na constituição da comunidade, e ao mesmo tempo na constituição da pessoa, um fio identitário ancestral (BARROS, 2017, p. 32).

Sendo assim, **optamos pelo uso da palavra convencional**. Ciszewski diferencia, então, as partituras convencionais das partituras contemporâneas, Ciszewski (2010, p. 28), afirma que esta última demonstra os registros sonoros de maneira diferente, pois, “[...] se utiliza de desenhos e símbolos, [...]” e completa que “[...] é muito mais próxima daquilo que as crianças já fazem e, assim, pode contribuir para o desenvolvimento da criança, a partir da criação e significação de símbolos”. Ou seja, para o trabalho educativo em música com crianças, as notações musicais contemporâneas contribuem muito, em termos de uma linguagem mais próximas a elas, principalmente, no caso dessa pesquisa, sendo crianças em processo de alfabetização, e tem a possibilidade de guiar o desenvolvimento de suas musicalidades.

Ciszewski (2010), ainda sobre as notações musicais contemporâneas, afirma que a proposta destas, é que as crianças criem e se expressem a partir das suas relações pessoais com as diversas sonoridades. E finaliza, dizendo que:

Essa abordagem permite uma ênfase na exploração sonora, fazendo a criança pesquisar e vivenciar os parâmetros dos sons, além de propiciar a ela a experimentação de todo o processo composicional, desde a escolha do material sonoro, a organização e registro deste (CISZEWSKI, 2010, p. 32).

Segundo Vigotski (2018b), o desenhar é um tipo de criação predominante da primeira infância¹³, que vai se transformando com o passar dos anos e diminuindo sua manifestação, enquanto expressão, aproximadamente aos 10 anos, voltando a se intensificar novamente, com novas funções, entre os 15 e 20 anos de idade.

Sobre os registros gráficos contemporâneos, analisadas a luz da teoria histórico-cultural, é preciso ressaltar que:

Não há certo ou errado nesse processo (até porque cada estudante terá um encontro único com sonoridades, uma vivência que como tal, é sempre singular à pessoa). Como espaço de experimentação, todas as formas criadas devem ser respeitadas e consideradas como legítimas. Cada signo sonoro criado tem um sentido e um significado para seu criador (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 334).

¹³ Na periodização das idades organizada por Vigotski (1996), a primeira infância se refere ao período compreendido entre 1 a 3 anos.

Ainda durante a minha explicação sobre os instrumentos de pesquisa às crianças, surgiu uma pergunta, quase que unânime:

— *Vamos criar uma banda?*

Elas queriam saber se aprenderiam a tocar instrumentos, cantar e a fazer os “símbolos” de música, fazendo as partituras, demonstrando, dessa maneira, que possuíam experiências relativas ao fazer música, porém, com uma representação estritamente convencional.

Não esperava que a primeira reação das crianças fosse pensar educação musical como o ato de ensinar/aprender a tocar um instrumento, cantar etc, mas, a situação descrita, me mostrou que, mesmo tão novinhas, aos 6 e 7 anos de idade, estas, já tinham uma concepção restrita do que seria realizar esta atividade. Independente disso, o entusiasmo e alegria com que receberam a proposta foi motivador para a investigação, porque foi desta maneira, com ânimo, que elas permaneceram durante todos os encontros.

Desenvolvimento da consciência sonora e escuta atenta

O primeiro encontro da pesquisa seria destinado apenas para explicar como ela aconteceria durante os próximos sete encontros, mas, a partir dessa fala das crianças, senti a necessidade de organizar uma primeira atividade que estava planejada para outro momento, mas que precisou ser antecipada para essa conversa inicial, com o objetivo de dialogar e pensar sobre música de um modo mais amplo. Assim, **minha intencionalidade pedagógica era ampliar suas experiências musicais para que elas percebessem as sonoridades e outras formas de realizar atividades musicais**, que não se desvinculariam da possibilidade de criação de uma banda, como um conceito mais restrito, mas, não de maneira estritamente convencional. Ou seja, eu tinha, já neste primeiro encontro, a intencionalidade **ampliar as vivências das crianças em relação ao seu universo sonoro**, para além do que já conheciam e identificavam como tal, o que consideramos como parte do processo educativo em música, de uma **educação musical histórico-cultural**.

A atividade organizada neste primeiro momento, bem como todas as outras que aconteceram nos outros sete encontros, foram organizadas de maneira em que as experiências pessoais e as relações fossem centrais nos processos educativos,

essa conduta, enquanto educadora, engendra a educação musical que defendo e é coerente com o papel do professor nas lentes da teoria histórico-cultural, que é ser o “[...] organizador do ambiente social [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 296), ou seja, é com este meio social que o professor trabalha, intencionalmente, para que novas formas de conduta – que é a própria educação e desenvolvimento, ocorram.

A atividade organizada, **também tinha a intencionalidade de começar a desenvolver um processo de escuta atenta e de ampliação da consciência sobre os sons presentes nos diversos meios em que elas estão inseridas**, neste caso, a sala de aula, tive de organizar uma atividade específica, voltada para esse fim, pois:

Por meio da escuta atenta em que todo o corpo é afetado pelo som, é que vamos ampliando o repertório de sonoridades de cada contexto, com suas peculiaridades tímbricas específicas, criando consciência sobre eles (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 324).

A escuta atenta, diferencia-se da escuta casual, pois é uma escuta intencional, própria de ambientes educativos, que se volta para o som possibilitando a vivência consciente com ele. Pederiva e Gonçalves (2018), explicitam mais sobre estes dois tipos de escuta, atendo-se ao fato de que o objeto de estudo da educação musical é a escuta atenta.

A escuta casual é aquela que realizamos a todo instante em nossas vidas. Muitos sons nos chegam pelo ouvido, e, a não ser que bloqueemos o canal auditivo ou, que estejamos completamente desatentos aos sons à nossa volta, ouvimos e percebemos sons a todo o momento. A escuta atenta e intencional, voluntária, consciente, é que é objeto da educação musical. É essa escuta que deve fazer parte de um processo educativo em música. Volta-se para o som buscando vivenciá-lo em todas as suas possibilidades, de modo ativo (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, pp. 323-324).

Primeiramente, solicitei que elas ficassem um minuto “em silêncio” – em silêncio aqui, entende-se ficar sem falar/conversar, preferencialmente de olhos fechados, dando ênfase ao sentido da audição, tentando ouvir as sonoridades que estivessem presentes em nossa sala de aula.

Entendemos que a educação musical deve se debruçar sobre a escuta atenta, porque, segundo Vigotski (1995), as atividades humanas, enquanto processo educativo, têm a possibilidade de oportunizar a consciência sobre as coisas que estão no mundo e isso faz com que os seres humanos guiem seu comportamento, suas

vidas. Para tanto, é preciso que haja a organização de ambientes educativos em música que propiciem essa experiência de escuta atenta e atividades que guiem o desenvolvimento da consciência sobre o mundo sonoro, como a que foi realizada.

Ainda durante o momento de “silêncio”, **algumas crianças começaram a modificar a paisagem sonora da nossa sala de aula, produzindo sons por meio de objetos, tossindo etc., como a finalidade explícita de “quebrar o silêncio existente”**. Elas criaram novos sons e elementos nas paisagens, que foram **compartilhados entre as mesmas, posteriormente**. Antes da roda de conversa sobre os sons, as crianças perceberam que **constituem suas paisagens sonoras**, e então, **passaram a modificá-la de maneira consciente**, para que outras escutassem.

As crianças, então, passaram a descrever o som **utilizando palavras**, o que diz muito sobre o processo de alfabetização em que estão imersas, principalmente o nome do objeto que produzia o som:

- *Eu ouvi o **som da tosse** da tia Daiane.* (H.E.)
- *Consegui ouvir o **barulho da porta abrindo**.* (C.H.)
- *Tem adolescentes **falando alto e gritando lá fora**.* (S.O.)
- *Eu ouvi **carros passando fora da escola**.* (D.A.)

A atividade organizada no meio educativo guiou o desenvolvimento destas crianças, Vigotski (2018a), aponta caminhos para perceber essa influência no desenvolvimento, quando afirma que:

[...] a influência do meio do desenvolvimento da criança, junto as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece (VIGOTSKI, 2018a, p. 79).

Assim, a partir da escuta atenta realizada com base no que foi proposto enquanto atividade educativa, as crianças compreenderam mais sobre as sonoridades do ambiente da sala. **Mais do que ouvir, elas escutaram**. Pude perceber, enquanto educadora e pesquisadora, que a organização dessa atividade de **escuta atenta** possibilitou o **desenvolvimento da consciência** das crianças **sobre suas relações com as sonoridades**, porque, ao longo do processo, elas foram percebendo suas relações específicas com o meio sonoro em questão, e a partir disso, passaram a

modificá-lo, fazendo sons para que as outras crianças os ouvissem, demonstrando, assim, a relação dialética existente entre elas e o meio em que estão inseridas.

Além disso, nosso intento em relação ao processo educativo, durante toda a pesquisa, também incluía o desenvolvimento da **expressão de suas musicalidades**, que entendemos como parte necessariamente integrante de uma **educação musical histórico-cultural**. Por isso, com essa intencionalidade pedagógica, com o objetivo de desenvolver a criação e expressão musical/corporal, **pedi para que elas tentassem expressar musicalmente quais sons eram esses**.

Em geral, as crianças dessa idade costumam se expressar, principalmente nos ambientes escolares, por meio da fala, sendo muitas vezes reprimidas a outras formas de expressão, como a musical e corporal. Assim, elas demonstraram estranheza quando solicitamos que expressassem os sons dessa forma. Algumas, inclusive, disseram que “*não sabiam como fazer isso*”, pois, o comportamento anterior era o de **nomeação**, por conceitos, das fontes sonoras.

Com o **apoio do grupo**, as crianças começaram a expressar-se de outras formas, pelo **movimento do corpo e da boca**, pela **sonoridade** dos objetos e a compartilhar com seus colegas, o que percebiam, evidenciando as possibilidades que são dadas a partir da organização dos espaços educativos por meio da troca de saberes entre seus participantes.

— *COF, COF! É o som da tosse.* (C.H.)

— *VRRRRR! É o barulho do carro passando.* (H.E.)

Podemos perceber, então, que surgiu um **novo comportamento relativo às musicalidades das crianças, que emergiu de suas vivências**, que para Vigotski (2018a), é o **próprio desenvolvimento**. As crianças passaram a **criar e a expressar as sonoridades que vivenciaram**, passando a se **relacionar de maneira diferente com os sons, desenvolvendo, também, dessa forma, suas musicalidades**.

[...] desenvolvimento é um processo **de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades**, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores (VIGOTSKI, 2018a, p. 36, grifos do autor).

É importante ressaltar que o conceito de **musicalidade** trazido neste trabalho é o explicado por Gonçalves (2017):

A musicalidade é toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos (GOLÇALVES, 2017, p. 51, grifos do autor).

O autor evidencia que toda possibilidade de expressão de sons é expressão da musicalidade, assim, a atividade anterior guiou o desenvolvimento da musicalidade das crianças, evidenciado posteriormente pelas mesmas, pois estas, no início, utilizavam a **fala** para **nomear os objetos** que produzem som, enquanto um **conceito** apenas, e, depois, por meio da **vivência sonora global**, organizada como processo educativo, elas passaram a **criar e explorar os mais diferentes sons**, que será explicitado nos próximos parágrafos, demonstrando que houve o **desenvolvimento de suas musicalidades, pois, surgiu um novo comportamento – de reconhecimento e de expressão dos sons, que diferencia-se do comportamento anterior – nomeação estrita da fonte sonora.**

As **onomatopeias** que utilizo, neste momento do texto, para representar o som que as crianças criaram, são apenas para tentar ilustrar como algumas delas expressaram-se, demonstrando aquilo que ouviram. **A representação das crianças, deu-se, também, por meio da expressão musical/corporal**, que também é uma maneira de comunicar-se com o mundo. As onomatopeias utilizadas ao longo do texto, servem apenas como demonstração de momentos em que **as crianças expressaram sonoramente as suas vivências**, não sendo pensadas enquanto única possibilidade de expressão.

A expressão musical-corporal acontecia de maneiras diversas, em alguns momentos, as crianças a realizavam **utilizando apenas a boca, emitindo sons, enquanto em outros, utilizavam todo o corpo, girando, batendo as mãos e pés, bem como usando materiais, que eram manipulados com o objetivo de emitir o som desejado.**

As experiências individuais, históricas, emocionais e culturais, possibilitam às crianças diferentes formas de expressar suas sonoridades. Cada uma tem uma vivência com o universo sonoro e possui um modo particular

de expressar-se, portanto, não existe e nem deve existir uma padronização desta representação – nem sonora, nem escrita.

Em certo momento da atividade anterior, **durante o silêncio voltado para a escuta atenta**, um dos participantes falou:

— *A nossa sala não tem som.* (A.N.)

Não fiz nenhum comentário imediato sobre sua fala, aguardei para dialogarmos após a experiência de ouvir atentamente os sons da nossa sala. **Após o término do momento de “silêncio”, durante o momento do diálogo sobre os sons, a mesma criança compartilhou:**

— *Eu ouvi o som do H.E. rasgando o papel.* (A.N.)

A partir da vivência desta criança no meio sonoro, após a atividade organizada intencionalmente para isso, ela pôde perceber que a sala de aula tem sons e que alguns destes sons são criados por nós, seres humanos. **A consciência sobre as sonoridades da sala, naquele momento, veio à tona, de outro modo, em outros dias em que a mesma criança disse, em tom de reclamação:**

— *Hoje a nossa sala está muito barulhenta.* (A.N.)

Com esta fala fica evidente que a atividade organizada anteriormente a afetou e criou condições de possibilidades para o desenvolvimento de sua musicalidade, por meio da **consciência da existência de diferentes sonoridades** nos mais diversos ambientes e a compreensão de que existem diferentes tipos de sons, relatando certo incômodo com o excesso de ruídos.

A.N. **desenvolveu-se musicalmente**, e demonstrou isso, quando seu comportamento anterior, ao afirmar que a nossa sala não tinha som, foi substituído pela **percepção e pela consciência de que a sala possui sonoridades**, como a do H.E. rasgando o papel. **A consciência musical foi ampliada** a partir da atividade proposta, de escuta atenta, e repercutiu ainda, em outros momentos, quando a criança se incomodou com o excesso de ruídos em nossa sala, demonstrando, assim, que houve uma **internalização do ambiente sonoro**, agora, com essa consciência sobre

o mesmo, enquanto comportamento individual, partindo da atividade que ocorreu de maneira coletiva.

A partir da fala de A.N., evidencia-se que a atividade possibilitou, a partir do desenvolvimento da consciência sobre suas sonoridades e sobre as diversas maneiras de fazer música, que seu entendimento sobre o mundo fosse ampliado.

Percebi isso, também, quando ao final deste primeiro dia de roda de conversa, ele e as outras crianças fizeram da nossa sala um ambiente para as mais diversas criações e expressões sonoras: elas **organizaram uma banda**, livremente, como cogitaram no início desta primeira experiência. Com sorriso no rosto e expressões de alegria, pegaram diversos objetos existentes na sala de aula, e começaram a **batucar, bater, explorar e criar sons diferentes com materiais diversos**. Outras, usaram os **sons do próprio corpo, pulando, expressando-se por meio de sons com a boca**, referindo-se a alguns sons que ouviram em nossa sala, como o da porta, que fizeram parte de suas composições. **Em colaboração**, uns com os outros, **uniram seus processos criadores para a organização de um ambiente sonoro único, essencialmente delas**.

As crianças demonstraram o desenvolvimento da consciência sobre os diversos ambientes sonoros e a possibilidade de criarem música a partir desses sons, bem como, expressarem-se musicalmente, por meio deles.

Tirinha 2 - Crianças organizando um ambiente sonoro



Fonte: acervo da pesquisadora.

Vídeo 1 - Crianças organizando um ambiente sonoro



Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/LZug08AmwaE>

As crianças organizaram a realidade sonora de outro modo, por meio de novas relações com os sons, calcadas em suas experiências anteriores, bem como as experiências organizadas neste primeiro dia. **Criaram novas formas de relação consigo e com os outros, por meio das sonoridades. Isso evidencia o desenvolvimento de suas musicalidades, em integralidade, em suas unidades pessoa-meio, afeto intelecto.**

Em conclusão ao primeiro dia da pesquisa, ressalto, com as palavras de Bimbato (2019, p. 67), a essência da maneira como organizei o ambiente, enquanto educadora musical, pois:

[...] a base do processo educativo está em fortalecer o reconhecimento das experiências humanas que ali se encontram, procurando assim organizar um ambiente de tal maneira que, as potencialidades de cada um possam ser utilizadas de forma a proporcionar a combinação de novas formas de comportamento.

5.2 EXPRESSÃO CORPORAL-MUSICAL

No **segundo encontro com as crianças**, apresentei uma primeira gravação, de C.L., que filmou na câmera de seu tablet a máquina de lavar roupa de sua casa, em funcionamento, era possível ouvir e ver a máquina lavando as roupas.

Foto 1 - Gravação da máquina de lavar roupa



Fonte: acervo de gravações da criança C.L.

Em roda, apresentei o áudio da paisagem sonora em questão e perguntei, posteriormente, se elas conseguiram identificar de qual fonte sonora C.L. realizou a gravação. Imediatamente, todas responderam bem alto:

— *Som da máquina de lavar roupa!*

Perguntei às crianças, quem tinha máquina de lavar roupa em casa, todas disseram que sim, mas algumas elucidaram que elas não fazem esse “*barulho tão alto*”, mas “*tocam musiquinha no final*”.

Após a descoberta de qual paisagem sonora a colega C.L. havia gravado, pedi, com a intencionalidade de guiar o desenvolvimento da expressão corporal-musical, para que as crianças expressassem qual eram os sons da máquina de lavar roupa. Neste momento, elas começaram a **emitir com a boca essa sonoridade**, e, em livre imaginação, criação e expressão, foram se levantando **girando, rodando**, ao mesmo tempo em que tentavam demonstrar suas experiências sonoras.

Tirinha 3 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 1)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 4 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 2)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 5 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 3)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Vídeo 2 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Disponível em: https://youtu.be/sgpX6I7T9_I

As crianças demonstraram, por meio de suas expressões, que são seres que existem em integralidade, suas musicalidades não são fragmentadas em corpo e mente, afeto e intelecto. Vigotski (2001), nos aponta que o corpo é parte do meio social, de uma maneira dialética. Sendo assim, esse corpo se relaciona com o meio, influencia e é influenciado constantemente por ele, por isso, o corpo deve ser considerado como um todo nos ambientes educativos.

Ressalto, então, mais uma vez, a importância de partir da integralidade da existência humana, que não é somente, é corpo-mente, não é somente intelecto, é afeto-intelecto.

Portanto, o corpo – como sucede nos campos íntero e proprioceptivos – faz parte do meio social. [...] o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi de certo modo sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações (VIGOTSKI, 2001, p. 79).

As vivências das crianças, na atividade organizada, com a sonoridade compartilhada, foram demonstradas por meio de suas expressões corporais e suas emissões sonoras com a boca, que juntas, fizeram um movimento semelhante ao da máquina de lavar.

As diferentes experiências com as sonoridades deste objeto, ficaram mais explícitas nos registros gráficos realizados pelas crianças, neste mesmo dia. Várias registraram graficamente suas vivências com as sonoridades de sua casa, mais especificamente da cozinha.

Vivência sonora: máquina de lavar roupa.

F.L., em seu desenho, representou a ele, à sua mãe e a seu pai ao lado da máquina de lavar roupa de sua casa.

Imagem 2 - Registro sonoro de F.L.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança F.L.

No canto da máquina de lavar, ele fez algo semelhante a um balão de fala, presente em histórias em quadrinhos, mas, dentro, colocou os sons que essa fonte sonora emitia. Estes, foram representados por diferentes letras, que na sua opinião, se assemelham aos sons que ele ouvia. Sobre sua vivência, nesse meio sonoro, ele explica:

— *Desenhei o barulho da máquina de lavar, eu, minha mãe e meu pai. Eu gosto desse som porque ele é muito alto, eu gosto de barulho alto, ele é legal, dá vontade de dançar.* (F.L.)

Neste relato, é possível observar que a criança verbalizou parte de suas vivências com um objeto sonoro e sua relação com ele. Observamos que para F.L., as sonoridades da máquina vivenciadas junto com seus pais, para ele, era algo emocionalmente positivo e que fazia bem a ele, o animava e o entusiasmava, pois “*dava vontade de dançar*”. É evidente que um som, o da máquina de lavar, afeta F.L. e impacta em seus sentimentos e comportamentos, porque, como ele mesma afirma, “*dá vontade de dançar*”.

Diferente da vivência de F.L., outra criança, a F.R., registrou a máquina de lavar roupa de sua casa, mas relatou em sua fala, incômodo com o som que ela emite.

— *Desenhei uma máquina de lavar, faz um barulho ruim porque é muito barulho, me incomoda, porque quando eu fico olhando os meus vídeos me atrapalha muito e eu coloco o fone de ouvido.* (F.R.)

Imagem 3 - Registro sonoro de F.R.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança F.R.

Analisando as falas de duas crianças diferentes, F.R. e F.L., observamos que uma mesma fonte sonora possui diferentes sentidos e significados para elas. Como a vivência é algo particular e depende de como o meio influencia cada pessoa em cada momento da vida (VIGOTSKI, 2018a), não é possível esperar que uma mesma experiência seja vivenciada de igual maneira por todos. A diversidade de vivências existe, com múltiplos sentidos e significados atribuídos por cada ser humano.

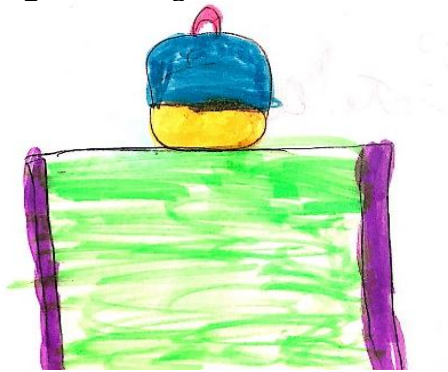
Em ambos os relatos, de F.L., que afirma gostar do som da máquina de lavar roupa, bem como no de F.R., que narra seu incômodo com a sonoridade, percebo que houve uma racionalização do sentir, das emoções, que só é possível com o desenvolvimento da consciência destes com o som.

Vivência sonora: panela e liquidificador.

Outra criança, E.S., também relatou incômodo com sonoridades de sua casa que lhe atrapalham a assistir outros sons de seu interesse. Ao desenhar um fogão, juntamente com uma panela, ela relatou:

— *Eu fiz uma panela fazendo TUM, é um barulho chato, porque quando eu vou ver televisão ele fica me irritando, quando a empregada fica fazendo TUM TUM TUM na panela, daí eu coloco o fone de ouvido para ouvir música.* (E.S.)

Imagem 4 - Registro sonoro de E.S.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança E.S.

Assim como E.S., que relatou incômodo com o som da panela e F.R., que relatou incômodo com o som da máquina de lavar roupa, a criança S.O. também narrou incômodo com o som do liquidificador de sua casa:

Imagem 5 - Registro sonoro de S.O.



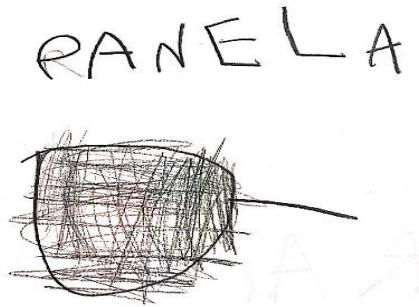
Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança S.O.

— *É um barulho bem alto que fica irritando a gente, eu quero assistir desenho e ele não deixa. Daí eu aumento o som da televisão e minha mãe briga comigo.* (S.O.)

As três meninas demonstraram a partir de sua fala, que existem sons que as afetam de uma maneira que não gostam, pois, estes, atrapalham suas atividades de interesse, por exemplo, assistir desenhos, vídeos e ouvir música.

Ainda neste dia, outra criança demonstrou, por meio de seu registro e fala, que as vivências com as sonoridades têm caráter multissensorial.

Imagem 6 - Registro sonoro de R.A.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança R.A.

— *Eu fiz o som da panela de pressão, ele é um som um pouco alto que faz TXIII, quando eu ouço esse som eu penso que a comida da minha mãe tá cheirando bom, eu gosto de ouvir esse barulho.* (R.A.)

R.A. registrou graficamente o som da panela de pressão de sua casa, e o registro em diálogo com a sua fala, mostra que a vivência com este som remete, para esta criança, à comida da sua mãe, que possui um cheiro bom.

Paula (2017), em sua pesquisa, ressaltou a importância de pensar música para além dos ouvidos. Enfatizo aqui, que a educação musical não se restringe ao mundo dos ouvintes, pois, a musicalidade acontece de corpo todo, em unidade. Para Pink (2015), as experiências humanas possuem caráter multissensorial, ou seja, os seres possuem uma percepção global daquilo que experienciam.

Não só para os surdos, como descreve a dissertação da Paula (2017), o caráter multissensorial precisa ser ressaltado, Vigotski (2018a, p. 120), em outras palavras, nos convida a pensar sobre este corpo complexo e integral que os seres possuem: “O que é o organismo ou o sistema orgânico? Ele é um todo único complexo.”, o autor evidencia a unidade do corpo humano, e em diálogo com Pink (2015), defendo uma educação musical que considera o ser em sua integralidade.

É possível notar, com o registro sonoro-gráfico e a fala de R.A., este caráter multissensorial e integral das vivências com os sons, ou seja, as crianças, bem como os outros seres humanos, que estão no mundo, em meio à diversas paisagens sonoras com toda a sua totalidade humana, sendo afetados sonoramente por meio de todos os seus sentidos.

A existência de todas essas infinitas possibilidades de vivenciar diferentes sons demonstra a urgência na organização de ambientes educativos em música que sejam organizados a partir do entendimento da funcionalidade integral dos seres

humanos, principalmente na infância, além da necessidade vital de que estes sejam essencialmente colaborativos.

[...] a expressão corporal-musical da criança é educada permeada pelas práticas e relações sociais. Em meio às vivências sociais, a criança internaliza as emoções e as formas de expressões dos estados afetivos entre os seres humanos, com isso, ela passa a se expressar corporal e musicalmente, o que se traduz em uma expressão comunicativa de seus sentimentos e emoções (MARTINEZ, 2017, p. 215, grifos da autora).

Ou seja, as expressões corporais-musicais das crianças são uma maneira de comunicação emocional com o mundo, devido a isso, atividades educativas em música, além de pautadas na colaboração, precisam de uma intencionalidade pedagógica que guie o desenvolvimento das expressões corporais-musicais na infância, pois, esta é uma maneira das crianças desenvolverem suas musicalidades, assim como é uma forma delas se comunicarem com o mundo, de maneira uma, integral e também multissensorial.

5.3 PERCEPÇÃO SONORA

No **terceiro dia de atividades**, partilhei com as crianças a gravação de M.L., que filmou os sons de uma obra (reforma de construção) que estava acontecendo no corredor de seu prédio.

Chamou-me a atenção, neste vídeo, a curiosidade que o som da obra/reforma/construção, que a criança ouviu ainda de dentro de seu apartamento, a levou a pegar seu celular, a gravar e querer compartilhar com os colegas da sala este tipo de sonoridade. Essa ação demonstra um novo tipo de relação desta criança com o mundo sonoro, uma nova maneira de perceber o que está acontecendo a sua volta, ela estava “de ouvidos abertos” para o que acontecia fora de seu apartamento e se aproximou para ver o que era, e mais, para gravar e partilhar com seus colegas.

Durante a gravação, é possível ouvir que M.L. abre a porta de sua residência com o celular na mão e sua babá, Ana, diz “*Não abre não, M.L.*”, imediatamente a criança faz “*SSSSSSH HHHHH*”, pedindo silêncio e saindo ao corredor, para continuar a gravação. Ela permaneceu do lado de fora, ouvindo, experienciando, e simultaneamente gravando a paisagem sonora, por aproximadamente 3 minutos.

Nesta paisagem sonora, conseguimos ouvir, ao fundo, a TV de sua casa ligada, mas, como centralidade, ouvíamos os sons da obra.

Foto 2 - Gravação do som de obra (reforma de construção) no corredor de um prédio



Fonte: acervo de gravações da criança M.L.

As crianças ouviram atentamente a paisagem sonora partilhada e ao término da gravação, estas descreveram os sons que ouviram, percebendo, principalmente, os que eram “*barulhos de obra*”, como relatado por elas. Elas notaram que, além da obra, que o som central da gravação, existiam outros sons na gravação, uns mais próximos ao dispositivo eletrônico, outros mais distantes.

Com o compartilhamento desta paisagem sonora vídeo gravada, **organizei uma roda de conversa com as crianças, com a intencionalidade de desenvolver suas percepções sonoras, buscando que elas reconhecessem os sons, e para além disso, conseguissem discriminá-los e localizá-los na paisagem sonora compartilhada.**

É possível perceber que as gravações, que representam as vivências sonoras das crianças em seus espaços de existência, para o ambiente educativo em música, é uma ferramenta que enriquece e possibilita a organização de atividades que guiam o desenvolvimento de suas musicalidades. Para Vigotski (2001), o processo educativo é triplamente ativo, pois nele, meio, aluno e professor possuem papel ativo.

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo (VIGOTSKI, 2001, p. 78).

Com essa afirmação, o autor enfatiza que não há passividade na educação, nem mesmo ao que é inanimado, logo, as ferramentas desta pesquisa, que também são ferramentas do trabalho pedagógico em educação musical, como as gravações ou os registros sonoros, também possuem papel ativo nos processos educativos.

As crianças conseguiram perceber, ao ouvirem atentamente a paisagem sonora em questão, quais sons estavam mais próximos de quem gravou o vídeo, perceberam, mesmo antes de assistirem ao mesmo, que durante a gravação, M.L. abre uma porta, para sair de um lugar e ir para outro.

Juntas, em colaboração, elas narraram e imaginaram a situação: uma criança liga um celular para gravar, sai de casa (que está com a TV ligada) em busca de um som, sua babá chama sua atenção, mas ela continua indo até a situação que deseja gravar para compartilhar – as sonoridades da obra.

Posteriormente, convidei as crianças a expressarem as sonoridades que é possível escutar em obra/reforma/construção. Assim como na atividade de expressão sonora da máquina de lavar roupa, as crianças expressaram-se corporalmente, sonoramente, de maneira integral, sem desvincular a **unidade corpo-som em suas musicalidades**. Levantaram-se e começaram a mostrar suas experiências com os sons de obra.

Tirinha 6 - Criança pulando em cima da tampa de ferro



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 7 - Criança pulando e batendo os pés do chão de granitina

Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 8 - Criança batendo o pé na tampa de ferro e outras observando

Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 9 - Criança expressando os sons de obra (reforma de construção)

Fonte: acervo da pesquisadora.

Nas tirinhas, é possível observar as crianças expressando suas musicalidades com as diversas sonoridades da paisagem levada por M.L., elas expressaram-se corporalmente, demonstrando o caráter integral de seus comportamentos musicais, emitiram sons com a boca, correram, pularam, bateram os pés e demonstraram, também, a discriminação entre os sons do chão e da tampa de metal, pois fizeram essa diferenciação na hora de expressar e compor a paisagem sonora. As expressões sonoras das crianças, podem ser ouvidas no vídeo a seguir:

Vídeo 3 - Crianças expressando sons de obra (reforma de construção)



Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/jHAV-XGq5ak>

Amorim (2016), falando sobre a tendência a fragmentação dos corpos na educação, elucida que dessa maneira, nosso corpo acaba tornando-se um elo perdido em meio a sociedade.

Embora, vivamos num tempo, em que cada vez mais temos nossa corporalidade fragmentada, nossos corpos continuam sendo regidos por diferentes sistemas cíclicos vitais, como a digestão, a respiração e a circulação sanguínea. Temos assim, o próprio corpo como elo perdido, no contexto da corporalidade fragmentada de nossa sociedade moderna (AMORIM, 2016, p. 62).

Na atividade organizada, em que as crianças se expressaram musicalmente, de uma maneira una, não foi preciso ensinar a maneira como elas fariam isso, emergiu delas mesmas, de suas vontades e maneiras de se comunicar e expressar com o que foi proposto. Isso evidencia que a fragmentação dos corpos não é essencialmente humana, afeto e intelecto, corpo e mente, não são usados em alternância, a tentativa de organizar ambientes educativos calcados ora no corpo, ora na mente, despotencializa e fragmenta a integralidade, a inteireza e a unidade que os seres humanos são.

Neste dia, a criança que realizou a gravação que foi compartilhada, M.L., em seu registro sonoro gráfico, ilustrou o que aconteceu no dia em questão.

Imagem 7 - Registro sonoro de M.L.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança M.L.

— *Eu fiz que eu tava brincando com a minha boneca e ouvi um barulho de obra no corredor. Eu fiquei curiosa e fui ver.* (M.L.)

No registro sonoro-gráfico, é possível notar a percepção da criança sobre os sons da paisagem sonora, ela nota e registra em seu desenho que o som da obra estava no corredor, em um ambiente externo ao seu apartamento, mas ainda dentro do prédio. No desenho, M.L. ilustra ela com sua boneca, a porta de sua casa e abaixo, separado do ambiente em que estava, um homem, que estava fazendo a obra.

O desenho nos aponta caminhos de que toda a situação narrada anteriormente pelas crianças, na roda de conversa, foi o que ocorreu durante a gravação. As outras crianças, que não estavam com M.L. neste dia, imaginaram e criaram um enredo desse momento vivido pela colega, algo que foi possível de acontecer e ser materializado após o compartilhamento de uma paisagem sonora gravada.

Essa criação das crianças e percepção da situação vivenciada pela colega de sala, só foi possível devido às suas experiências sociais e culturais, que alimentam o processo de imaginação. A imaginação possui base material, apoiadas nas experiências individuais, sociais e históricas (VIGOTSKI, 2018b). Para ampliar o processo imaginativo, é preciso ampliar, então, essas experiências.

Em todas as atividades em que organizei, a essência da intencionalidade pedagógica, era o compartilhamento das experiências sonoras e musicais das crianças, para a ampliação destas e potencialização do desenvolvimento de suas musicalidades, é nisso que deve alicerçar-se uma educação musical histórico-cultural.

Vivência sonora: cavalo.

A paisagem sonora partilhada neste dia, a de M.L. remeteu às crianças a outras e diversas experiências sonoras de seus cotidianos. E.S. fez o seguinte registro sonoro:



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança E.S.

Enquanto pesquisadora e educadora, ao ver o desenho de E.S., imaginei que ela compartilharia vivências de lazer com cavalos, muito comum em fazendas e/ou hotéis fazendas existentes nos arredores de Brasília, também esperei que o desenho fosse a criação de uma situação em que E.S. estava ao lado de um cavalo, que relinchava. Porém, ao falar sobre os sons de seu registro, a criança disse:

— *Eu desenhei um dia quando eu tava perto do mercado e ouvi um cavalo, o pé dele batendo no chão. Quando eu olhei eu vi que tinha uma família pobre com esse cavalo, eu senti pena deles.* (E.S.)

Por meio do desenho e da fala desta criança, é possível, primeiramente, que enquanto adulta, esperei que a criança atribuísse um significado recreativo ao som do cavalo. Porém, é impossível dimensionar/quantificar/qualificar a vivência do outro, saber qual sentido e significado este ou aquele som possui para alguém. E.S. nos mostrou isso ao demonstrar que os sons do pé do cavalo batendo no chão a afeta de uma maneira social, pois quando ela olha para o local em que ouve o som (onde está o animal), ela vê uma “*família pobre*”, este som, para ela, tem um sentido social e uma dimensão afetiva, de empatia com a situação que ela vê ao ouvir este som específico.

Lembramos que este relato e a maneira como E.S. verbalizou, pode tornar mais consciente suas emoções frente a essa situação, que acontece sempre quando ela ouve o som do pé do cavalo batendo no chão.

Por meio do registro sonoro realizado pela criança, é possível aprofundar ainda mais sobre unidade de análise a qual esta pesquisa se debruça – as vivências sonoras e organização destas em processos educativos em música. As situações vividas deixam marcas nas pessoas e dessa maneira, influem em seus desenvolvimentos. O caráter emocional influencia na atividade de imaginação, selecionando aquilo que marcou a pessoa, em determinada vivência:

[...] a emoção parece possuir capacidade e selecionar impressões, ideias, imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. [...], há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos (VIGOTSKI, 2018b, pp. 27-28).

O significado emocional que o som das patas do cavalo possui para E.S. são particulares e influenciaram a maneira como esta se relaciona, imagina e se sente na situação narrada por ela. De outro modo, uma criança que possui outra vivência como esta paisagem sonora, se relacionará e imaginará de maneira distinta à E.S., isso evidencia que é urgente e necessário que as emoções ganhem cada vez mais espaço e também sejam centrais nos processos educativos em música, tendo em vista que estas compõe os seres humanos, como seres integrais que são, bem como vivências sonoras.

Vivência sonora: ronco.

Ainda neste dia, durante o registro sonoro-gráfico de suas vivências, L.U. estava desenhando seus pais dormindo, lembrando-se o ronco de seu pai. Ela estava na dúvida de como registrar o som do ronco. Ela me procurou de imediato, solicitando ajuda. Compartilhei com a turma que uma colega estava precisando de uma contribuição e gentileza, perguntei a todas:

— Crianças, a L.U. está registrando o pai dela dormindo e roncando. De qual maneira ela poderia fazer o som do ronco no desenho?

Elas ficaram pensando... Mas parecia que a dúvida de L.U. havia se estendido às outras crianças, um silêncio se fez durante alguns segundos. Então, as convidei...

— Qual é o som do ronco?

Elas expressaram, cada uma à sua maneira, com base em suas experiências, o som de ronco, e por alguns segundos criaram uma paisagem sonora em que pessoas roncam, umas mais baixo, outras mais alto, mas uma **orquestra de ronco** aconteceu em nosso encontro. De repente, ouvi S.O. falar bem alto:

— *Acho que ela pode fazer a primeira letra do Ronco. RRRR!*

S.O. explicou, após a sua fala, que o som do ronco parece com a primeira letra da palavra, e dessa maneira, mostrou, ainda mais, a importância de considerar o desenvolvimento humano em unidade, não fragmentando o corpo, e tão pouco os saberes, no que diz respeito à educação. Esta fragmentação é comum nas práticas escolarizadas denunciadas por Illich (1985), que são reais e muito atuais. Ainda que exista um certo esforço para haver uma unidade entre os conhecimentos compartilhados na escola, notamos que os desafios para alcançar tal feito ainda são grandes e a materialização desse entrelaçamento dos saberes ainda não aconteceu. Enquanto o ser humano não for respeitado em suas unidades afeto-intelecto, corporeamente, bem como em suas vivências, que são a unidade pessoa-meio, a educação permanecerá fragmentada.

Questionei a S.O., também, como ela teve a ideia de sugerir a colega que ela escrevesse o “RRRR” para registrar o ronco. Ela disse que quando ouviu a turma “fazendo o barulho do ronco”, **percebeu que parecia com o som da letra R**. Quando Vigotski (2001), define o professor como organizador do ambiente social, se refere, também, à importância de como as relações se constituem em um espaço educativo. O professor organiza o espaço, que não é só o meio físico, mas em especial o relacional. As relações nos educam, elas podem nos potencializar e despotencializar, nos humanizar e desumanizar, depende da maneira como elas se constituem.

O professor, como organizador do espaço educativo, precisa ter consciência de que pode guiar a maneira como as relações se constituirão. Quando perguntei a toda a turma de qual maneira L.U. poderia representar um ronco no desenho, além de convidar todos e todas a pensarem em suas vivências, engendrei uma maneira de se relacionar mais colaborativa e menos individualizada, que despertou em S.O. a ideia de sugerir o registro da letra que se parece com o som do ronco, a letra R.

Vigotski (2018a, p. 120), nos mostra que a maneira como o ambiente educativo foi organizado guiou o desenvolvimento de S.O., quando nos diz que

“desenvolvimento significa, antes de tudo, mudança nas relações, mudança da própria organização do sistema”. Um novo tipo de relação surgiu entre o som vivenciado por diversas crianças (o ronco) e uma das maneiras possíveis de registrá-lo, não só para S.O. que deu a sugestão e para L.U. que fez o registro, mas para todos os envolvidos no processo educativo naquele espaço. Assim, de maneira compartilhada, em meio a colaboração, L.U. registrou:

— *Eu fiz meu pai roncando, ele ronca um pouco alto, eu acho ruim, porque eu não consigo dormir, mas quando eu falo isso pra ele, ele diz que não ronca.* (L.U.)

Imagem 9 - Registro sonoro de L.U.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança L.U.

O processo descrito anteriormente evidencia, novamente, que os ambientes educativos podem e precisam ser organizados a partir do caráter social e colaborativo, possibilitando o compartilhamento de experiências e ampliação destas, assim, as pessoas guiam seus desenvolvimentos e orientam também a imaginação. Vigotski (2018b), ressalta a importância do social, da relação, do outro, nesse processo imaginativo:

Se ninguém nunca tivesse visto e descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então, uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. **É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas orienta-se pela experiência de outrem, atua como se fosse por ele guiada**, que alcança tal resultado, isto é, o produto da imaginação coincide com a realidade (VIGOTSKI, 2018b, p. 26, grifos nossos).

O autor, falando da importância do social na imaginação, enfatiza que mesmo quando essa atividade acontece por meio da experiência alheia, ela é coincidente com a realidade, pois aquilo que o outro viveu, ao ser partilhado, torna-se para os outros,

uma experiência, que é vivenciada de maneira distinta de quem compartilhou, mas não deixa de ser uma experiência, que guia e orienta a imaginação. Sobre a importância das outras pessoas no desenvolvimento humano e nos processos imaginativos, ele acrescenta:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de outra pessoa porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. **A pessoa não se estringe ao círculo e a limites estritos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação.** Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2018b, pp. 26-27, grifos nossos).

Ainda sobre o registro e a vivência sonora de L.U., com o ronco do seu pai, e sobre o diálogo com as crianças, pensando juntas sobre a maneira em que o som do ronco poderia ser registro, fica evidente que por meio da organização do ambiente aberto ao compartilhamento de ideias e experiências, os processos imaginativos são potencializados, assim como as relações e criações.

5.4 VIAGEM À PRAIA: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS

No **quarto dia de encontro**, foi compartilhado um vídeo em que, pela primeira vez desde o início da realização das atividades de campo, a criança escondeu a fonte sonora. F.R. gravou o som de um filtro de água ligado, enchendo um copo. No vídeo, era possível ouvir nitidamente a paisagem sonora que a criança escolheu, porém, com um ar de suspense, não era possível ver qual era a fonte sonora, nem como ela era.

É importante destacar a relevância que o fato de F.R. não ter mostrado a fonte sonora tem para as nossas atividades, pois inicialmente, a proposta era utilizar somente sons e não imagens das vivências das crianças, este percurso foi modificado por uma demanda vinda delas mesmas, que se relacionam cotidianamente com vídeos e imagens e começaram a gravar os sons por meio e vídeos, não somente áudios.

No vídeo a seguir, é possível ouvir a gravação realizada por F.R.:

Vídeo 4 - Gravação da água do filtro caindo no copo

Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: https://youtu.be/nj4yf_oJNyw

Foto 3 - Gravação da água do filtro caindo no copo (com o dedo na frente da lente da câmera)

Fonte: acervo de gravações da criança F.R.

Mesmo recebendo gravações por meio de vídeos, escolhemos intencionalmente compartilhar primeiramente os áudios para as crianças tentarem adivinhar qual era a fonte sonora, expressar os sons etc, para somente depois mostrar as imagens do vídeo. Como neste dia, F.R. levou um vídeo que estava com a tela toda preta, nós não sabemos como era o filtro da casa dela, que ela filmou.

Observando os comportamentos iniciais das crianças em nossos encontros e esta nova conduta da F.R., podemos afirmar que houve um desenvolvimento na maneira com que esta criança se relacionava com as atividades, e, principalmente, com seu mundo sonoro. **Ela desligou-se, de certa forma, do sentido da visão e ampliou, relacionou-se mais intimamente com o sentido da audição, demonstrando o desenvolvimento da escuta atenta e o interesse em envolver os colegas de turma nesse processo, pois ela disse que:**

— *É pros meus amigos adivinharem qual som é.* (F.R.)

Neste dia, as crianças conseguiram perceber imediatamente que se tratava do som de água caindo no copo. Posteriormente, convidei as crianças a fazerem uma viagem para a praia, entusiasmadas, elas aceitaram. A viagem à qual eu me referia, era a criação consciente de uma paisagem sonora de praia, em que todas estariam de olhos fechados, no ambiente de sala de aula, com todas as luzes desligadas, **a intencionalidade pedagógica dessa atividade era a imaginação, expressão e criação consciente e colaborativa de uma paisagem sonora.**

Era uma viagem em que o corpo permaneceria no mesmo lugar, mas os sons nos permitiram ir, por meio das experiências individuais, sociais e históricas, expressarmos os sons que imaginamos ouvir na praia. Todas criaram juntas, cada um o seu som, mas emitindo-os ao mesmo tempo, esta paisagem sonora.

Algumas crianças expressaram os sons da água e do vento, mas a maioria ficou apenas ouvindo, sem criar sons. Vigotski (2018b), afirma que “Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação [...]” (p.55). Corroborando com o autor, não idealizamos o ato de criar, não esperamos que seja fácil e somente uma manifestação de estados de alegrias, não é somente um ato de prazer, pois pode expressar diferentes afetos (VIGOTSKI, 2001), devido a isso, é completamente compreensível que na atividade organizada, nem todas as crianças tenham se expressado na criação da paisagem sonora.

Com a intencionalidade de guiar com o desenvolvimento de suas musicalidades e colaborar com a paisagem sonora coletiva, expressei intencionalmente alguns sons junto às crianças. Emiti o som das vozes de pessoas vendendo picolé e de crianças pedindo para entrar na água.

Esta paisagem sonora criada durou, aproximadamente, 2 minutos. Posteriormente, conversamos em roda sobre esta atividade.

- *Os sons que vocês ouviram, pareciam com os da praia?* (pesquisadora)
- *Não!* (várias crianças)
- *Na nossa atividade, quais sons vocês ouviram?* (pesquisadora)
- *Eu ouvi o som de alguma pessoa vendendo picolé.* (R.A.)
- *Escutei alguém vendendo água de coco ou outra comida.* (F.R.)
- *Será que isso pode acontecer na praia?* (pesquisadora)

Esta última pergunta realizada por mim, organizou o ambiente educativo de tal modo que, com ela, as crianças começaram a falar alto, gritar, todas ao mesmo

tempo, em tom de entusiasmo, relatando umas para as outras que já foram a praia, que já ouviram estes e outros sons neste local específico, além de outros acontecimentos que as marcaram na paisagem sonora da praia. Se antes, com a experiência de criar e ouvir a paisagem sonora, não as fizeram sentir-se e perceber-se em tal ambiente, a roda de conversa as ajudou nesse processo.

Os momentos de criação e expressão sonora, voltados para a experiência da própria criança e vivência do seu próprio corpo como instrumento musical não são comuns em aulas de educação musical, tão pouco nos ambientes educativos num contexto geral. Aqui, corroboro com Amorim (2016, p. 31), quando afirma que “corpo que é, ao mesmo tempo, fonte sonora e fonte criativa para a expressão da musicalidade.”, ou seja, **nosso corpo é fonte de possibilidades, e a partir dele e da organização de ambientes educativos que respeitem, potencializem os corpos, é possível desenvolver-se musicalmente.**

É essencial a organização de práticas educativas que pensem o corpo como um recurso musical de infinitas possibilidades, antes de relacionar-se com qualquer outra fonte sonora, nos relacionamos com o nosso próprio corpo e a partir dele e das vivências das infâncias, é possível que a educação musical de crianças aconteça como um processo humano, de criação, expressão e orientação para que novas condutas aconteçam.

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2018b, p. 71).

A partir do corpo como recurso musical, é possível orientar a criança e guiá-la no desenvolvimento de suas musicalidades, a partir dele, outros recursos musicais poderão ser explorados, experienciados, vivenciados, de maneira que também possibilitem este desenvolvimento de uma maneira mais ampla.

Convidá-las a criarem conscientemente uma paisagem sonora, sendo este o nosso 4º encontro da pesquisa, com uma proposta de educação musical histórico-cultural, que engendra momentos de imaginação, criação e expressão sonora com o corpo e diferencia-se de práticas educativas musicais estritas ou escolarizadas, foi uma proposta corajosa, mas por acreditarmos na potência dos corpos e na capacidade deste em potencializar-se (SPINOZA, 2017), organizei um ambiente

educativo com centralidade em suas vivências e propondo uma maneira de relacionar-se com o som e com a criação sonora antes pouco vivenciada por elas, ou arrisco-me a dizer, desconhecidas.

Notei que a criação consciente de paisagens sonoras, usando os sons do próprio corpo ou objetos que manipulados produzem sons, neste primeiro momento foi um desafio para as crianças. A roda de conversa organizou o espaço educativo de maneira que elas acessarem, por meio da memória, suas vivências com os sons, algo que no momento da atividade, sem o nosso diálogo, não havia acontecido. Esta atividade, neste momento da pesquisa (metade dos nossos encontros planejados para a pesquisa), foi de grande importância, pois, apesar de já ter percebido anteriormente que as crianças estavam desenvolvendo-se musicalmente a partir das atividades organizadas, ainda não havíamos criado uma paisagem sonora de maneira consciente.

O processo educativo, possui a característica de ser trilateralmente ativo (VIGOTSKI, 2001), e por esse motivo, ante as relações existentes entre o professor, aluno e meio, assume um caráter dialético, maleável e mutável, de forma alguma deve-se tentar engessar esse processo, que é essencialmente humano, assim como a tentativa de controlá-lo tende ao fracasso, pois as relações e os desenvolvimentos são particulares e assegurar de que maneira estes acontecerão é impossível.

O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. [...] Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2001, p. 79).

Percebi, pela minha vivência enquanto pesquisadora e educadora descrita aqui e em diálogo com a teoria de Vigotski, que algumas vezes é possível que se crie expectativas em relação à atividade educativa que será organizada. Por exemplo, este encontro narrado, eu esperava que durante o processo, conseguíssemos “viajar à praia” logo na primeira tentativa, pois as crianças em todos os encontros anteriores me surpreenderam com seus comportamentos e seus desenvolvimentos. Mas, como disse claramente Vigotski (2001), os processos educativos têm altos e baixos, ou seja, muitas vezes essas expectativas criadas podem não ser correspondidas, pois a experiência não depende somente do educador, mas sim, depende igualmente do

aluno, educador e meio educativo. Ressalto que referir aos processos educativos como altos e baixos, como o autor nomeia, não diz respeito a mensuração da qualidade destes, mas sim da flexibilidade e plasticidade que os caracteriza.

Assim, sobre a atividade descrita, ela foi a primeira que tinha como intento a criação consciente de uma paisagem sonora, e serviu de base e guia para a vivência de um outro encontro, o sétimo e penúltimo da pesquisa, em criamos conscientemente outra paisagem sonora escolhida pelas crianças, do clube.

Após a realização do ato de criação da paisagem sonora de praia e roda de conversa, convidei a turma para registrar graficamente alguns sons de suas vivências, sendo que as paisagens sonoras (meios sonoros) de vivência para registrar, seriam de suas livres escolhas. No dia em questão, observei o interesse de algumas crianças em desenharem os sons da praia, devido a atividade realizada em roda.

Vivência sonora: clube.

No dia em questão, após o compartilhamento da gravação da paisagem sonora do filtro aberto e a água caindo no copo e realização da criação consciente da paisagem sonora de água, na tentativa de realizar uma “viagem à praia”, J.U. fez em seu registro uma pessoa na areia da praia e relatou o seguinte:



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança J.U.

— *Eu desenhei uma pessoa pedindo comida pra mãe dela na praia, o som que eu estou ouvindo é a voz da pessoa pedindo comida pra mãe dela e o som do mar, mas o principal é o som da voz.* (J.U.)

Sobre o registro sonoro, conversamos:

— *Por que o principal é o som da voz?* (pesquisadora)

— *Porque eu ouvi mais ele, tava bem perto de mim.* (J.U.)

J.U. demonstra de qual maneira registrou sua percepção auditiva de quais sons estão mais próximos e mais distantes dela, ao afirmar que o som principal de seu registro gráfico era a voz da criança. Ela afirma que este era o som que estava mais perto dela, que ela mais ouviu.

Ao descrever sobre os sons registrados, contando que havia uma pessoa pedindo comida para a mãe na praia, afirma “*eu estou ouvindo*”, a maneira como a criança se relaciona com esta situação dá indícios de como ela vivenciou a atividade organizada no ambiente educativo. No momento da atividade, nós não estávamos na praia, mas em sala de aula, e por meio da criação colaborativa de uma paisagem sonora e roda de conversa, esta criança diz estar ouvindo os sons da praia. Nessa fala, percebemos que estão entrelaçadas às experiências dessa criança, o presente e o passado, com a imaginação, que tem por base a realidade (VIGOTSKI, 2018b).

Vivência sonora: dançando em casa.

Neste mesmo dia, F.R., que foi a autora da paisagem sonora compartilhada, se desenhando dançando, na sua casa.

Imagem 11 - Registro sonoro de F.R.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança F.R.

— *Eu desenhei eu dançando em casa, ouvindo as músicas que eu gosto, o som é o das músicas que eu mais ouço.* (F.R.)

Após a fala dela, perguntei:

— *Quais músicas você mais ouve?*

Após ouvir a pergunta, F.R. silenciou-se, ficou parada, calada, sem falar nada... Em momentos anteriores a este, eu já havia escutado esta mesma criança

cantando suas músicas preferidas, e o motivo pelo qual ela se calou já era imaginado, pois são músicas que ainda são consideradas impróprias, inadequadas e/ou inferiores a outras. É comum haver repressão de alguns estilos, artistas e vertentes musicais na escola e em atividades educativas em música, este fato é bem elucidado por Barros e Pequeno (2015), ao afirmarem que:

Muitas vezes, durante o desenvolvimento das atividades da educação musical, alguns aspectos da experiência musical, alguns estilos, artistas, ou vertentes são silenciados ou negligenciados, por não pertencerem aos interesses educacionais propostos. O artista considerado de má conduta, o estilo considerado obscuro, a música que “não tem conteúdo”, o estilo que é musicalmente muito simples, estruturalmente falando, é tratado como de nenhuma sofisticação, são normalmente preteridos, sendo classificados de antemão, como “música ruim”, é deixado de fora das práticas educativas, cedendo espaço para a “música boa” (BARROS; PEQUENO, 2015, p. 53).

Por saber que na educação, num contexto geral, ainda há a prática de segregar música como boa ou ruim, com conteúdo ou sem conteúdo, reduzindo o conceito de música somente a um conjunto de sons, bem como considerando que há música melhor ou pior, dei continuidade a minha conversa com F.R. e perguntei a ela:

— *Alguém briga com você quando você ouve essas músicas?*

A resposta foi sim. Então, conversamos, e tentei demonstrar que não haveria problema algum ela socializar qual música gosta, independente o gênero musical:

— *Qual música você mais ouve? Pode falar, não tem problema nenhum, não vou brigar com você.* (pesquisadora)

— *Eu gosto de ouvir funk, Anitta e outras músicas.* (F.R.)

Então, percebemos que para além das atividades com a intencionalidade de desenvolver a musicalidade, falar e organizar momentos com os diversos gêneros musicais também se faz necessário, com o intento de extinguir essa ideia de que existem músicas e culturas superiores a outras.

Os atos dessa sobreposição de um estilo musical ao outro podem ser definidos como **preconceito estético** (BARROS; PEQUENO, 2015). Ressaltamos que este, tem sua gênese e repercute em ambientes para além daqueles organizados

para a educação musical, pois têm relação com questões morais, nas mais diferentes esferas da vida. Assim, julgando culturas, selecionando-as em melhores ou piores, superiores ou inferiores, faz-se isso também com a música.

Barros e Pequeno (2015), ao falarem sobre o preconceito estético em educação musical, com base na teoria histórico-cultural, defendem que a experiência musical está ligada às experiências humanas, por isso, o trabalho em educação musical deve considerar esse atividade como algo humano, social, histórico e cultural, pois envolve além das experiências, costumes e valores individuais e coletivos.

Aqui, corroboro e dialogo com esta compreensão, por isso, afirmo que o educador musical deve organizar o ambiente educativo partindo da premissa de que a música é uma atividade humana, social, histórico e cultural, antes de qualquer outra ideia, conceito ou pré-conceito estético.

A arte não deve ter o objetivo de tratar sobre questões morais, isso inclui a educação musical (VIGOTSKI, 2001), pois essa prática, além de fugir do objetivo de guiar o desenvolvimento da musicalidade de pessoas a partir da organização de um ambiente colaborativo pautado na criação, imaginação, expressão e consciência sonora, também segrega, hierarquiza, desumaniza, determina e destrói toda e qualquer possibilidade da autêntica vivência e existência humana com sua musicalidade.

Nenhuma expressão estético musical está sobreposta as outras, todas precisam ser valorizadas, isso é fundamental para toda e qualquer prática educativa em música, mas antes de tudo, parte do fundamento de que nenhuma cultura e/ou forma de existir neste mundo é melhor ou pior que outra.

Ressaltamos, então, a importância da organização do meio, com atividades educativas que ampliem as experiências das crianças com os mais diversos artistas, estilos e gêneros musicais, mas que, para além disso, ampliem o espaço para que as vivências das crianças com toda essa diversidade cultural e histórica seja centralidade desses processos educativos, e que em colaboração, em comunhão, estas possam educar-se, desenvolver-se em meio ao diverso.

Ainda sobre o dia de realização da atividade descrita, em que a F.R. se sentiu com medo de compartilhar que gostava de dançar funk, percebi que ela se sentiu mais segura em cantar as músicas que lhe agradam na escola, em sala de aula, no recreio.

Mesmo antes das atividades realizadas na pesquisa, eu já tinha uma relação respeitosa às músicas que as crianças gostavam de cantar em sala de aula, mesmo

notando que na maioria das vezes, elas se sentiam intimidadas e com medo de cantar, pois, mesmo cantando, eu notava que elas ficavam me olhando, esperando que eu repreendesse suas livres expressões. Nunca tomei essa atitude, mas percebi que depois que conversei com F.R. sobre as músicas que ela gostava e demonstrei total respeito às suas escolhas musicais, ela sentiu-se mais livre para expressar seus afetos musicais e isso contagiou as outras crianças, que passaram a cantar em voz alta suas músicas prediletas – principalmente funk.

Baseando-me na premissa que “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (VIGOTSKI, 2001, p. 76), reafirmo que os ambientes educativos precisam partir das vivências sonoras das crianças, inclusive com as mais diversas músicas, sem preconceitos estéticos musicais, pois só a partir disso, um ambiente educativo autêntico e respeitoso pode ser organizado.

Vivência sonora: vídeo game.

Ainda no quarto encontro de atividades musicais, C.L. fez o seguinte registro:

Imagem 12 - Registro sonoro de C.L.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança C.L.

— *Eu fiz o som do meu irmão jogando videogame e o som da obra. (C.L.)*

No desenho em questão, é possível perceber que a criança registrou dois ambientes diferentes, dentro de sua casa estava ela e seu irmão, este, jogando vídeo game. Fora de sua casa, havia um som de obra. Sobre isso, conversamos:

— *O som da obra você ouviu ao mesmo tempo que seu irmão está jogando vídeo game? (pesquisadora)*

— *Sim. (C.L.)*

— *E como é?* (pesquisadora)

— *É estranho, porque o som da obra atrapalha o som do vídeo game.* (C.L.)

A fala dela demonstra um incômodo em relação a um som (da obra) atrapalhar outro som (vídeo game), e que ela também afirmou, em outro momento, gostar mais, porque são os sons dos jogos. Por meio do que a criança compartilhou por meio da fala, é possível perceber que os sons não passam despercebidos por elas, as crianças possuem marcas dos ambientes sonoros em que vivem e seus afetos e desafetos por estes, são notados por elas.

O diálogo com C.L., sobre seu registro sonoro, atua como uma atividade para que sua consciência sobre si e o mundo em que vive seja desenvolvida com mais potência, pois, ao considerar dentro de um espaço educativo o que a criança vive em sua vida cotidiana, suas vivências, que são particulares, nos relacionamos mais intimamente com elas e suas histórias.

Nesse caso específico, posso afirmar que, anteriormente à atividade realizada, C.L. não havia percebido que os sons estavam acontecendo em ambientes diferentes, mas a maneira como esta se relacionou com o ambiente sonoro o fenômeno sonoro descrito por ela talvez possa não ter sido anteriormente percebida. Quando eu fiz a pergunta “*E como é?*”, desejando saber como ela se sente com aquela situação, possibilitei que C.L. tentasse perceber quais eram seus afetos com aquilo que ela vivenciou.

Possibilitei, então, que C.L. acessasse suas vivências sonoras, registrasse à sua maneira essas vivências, se relacionasse mais intimamente com elas, percebesse de que maneira estas a afetam e dialogasse comigo sobre isso, possibilitei que fosse criada a possibilidade educativa, da relação da criança com o som.

5.5 SONS FORTES E SONS FRACOS

No **quinto encontro da pesquisa**, foi o dia de compartilhar a gravação de B.R., que levou para a sala de aula um vídeo de sua irmã recém-nascida chorando. Neste dia, **organizei o ambiente educativo com a intenção de guiar o desenvolvimento da percepção de que uma mesma fonte sonora pode emitir diferentes sonoridades.**

Foto 4 - Gravação de bebê recém-nascido chorando



Fonte: acervo de gravações da criança B.R.

A paisagem sonora em questão aconteceu no hospital, quando a bebezinha nasceu. Era possível ouvir um chorinho de bebê era bem fraco, calmo e delicado. Estávamos em roda, com a caixa de som no centro, portanto, primeiramente mostrei somente as sonoridades, sem mostrar a imagem. Ao ouvirem, foi unânime: todas as crianças da turma demonstraram gostar de ouvir o chorinho... Expressaram-se por meio de uma onomatopeia:

— OOWWWNNN...

Elas perceberam que era o choro de um bebê e pediram muito para ver o rostinho, mas, antes de mostrar, fiz uma pergunta essencial e com intencionalidade educativa para a o momento:

— *Vocês acham que este choro é de um bebê recém-nascido ou de uma criança maior?*

Rapidamente as crianças responderam que se tratava do choro de um bebê bem pequeno, recém-nascido, e assim, fiz outra pergunta:

— *Como vocês perceberam isso?*

S.O. explicou, então, que o choro era “*baixo, calmo, devagar, bem fofinho*”. Esta fala de S.O. demonstra que as crianças conseguem diferenciar os sentidos sociais e particulares dos sons, pois, a palavra choro generaliza seu significado

(VIGOTSKI, 2012), mas, o som é social, cultural e como este vai afetar uma pessoa é particular.

Continuando o nosso diálogo, questionei e uma criança respondeu:

— *Qual é a diferença do choro de um bebê recém-nascido e o de uma criança maior?* (pesquisadora)

— *Bebê pequeno chora baixinho, criança maior chora muito alto, tipo assim... UÉEE, UÉEE, UÉEEE...* (H.E.)

As crianças riram e concordaram com o colega. Notei, na fala de H.E., que o som do choro nem sempre é o mesmo, e as crianças percebem isso, bem como conseguem notar seus diferentes significados, algumas verbalizaram que o choro de criança maior é um choro de birra, ou um choro que parece grito, quando elas se machucam.

Além da vivência com o som, que possui um sentido particular para cada pessoa, **os sons estão carregados de sentidos sociais, históricos e culturais e as crianças, inseridas em toda essa historicidade e cultura se relacionam com tudo que foi, é e será constituído.**

Estávamos em roda, e após ouvir a gravação e conversar sobre os sons da paisagem sonora compartilhada, convidei às crianças a expressarem-se corporal-musicalmente, criando o som do choro de bebês quando recém-nascidos e depois, quando mais crescidos.

A organização do ambiente educativo com centralidade nas vivências das crianças, em que estas guiem seus desenvolvimentos e processos de criação, imaginação, expressão, e não meras receptoras, engendra uma educação musical histórico-cultural e potencializa a existência humana, não somente da mente, mas também do corpo, como uma unidade.

Cria-se música com o corpo e através do corpo, sendo assim, como organizadores do espaço da sala de aula podemos contribuir para que as crianças criem sons e movimentos, o que não será possível em um ambiente de mera repetição, memorização e padronização (SANTOS, 2015, p. 140).

No primeiro momento, as crianças criaram uma paisagem sonora com o choro de vários bebês recém-nascidos, como é possível ouvir no vídeo a seguir:

Vídeo 5 - Crianças expressando os sons de bebês recém-nascidos

Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/m1RXfSsh4uk>

Na tirinha abaixo, é possível observar as expressões corporais-musicais das crianças que participaram da atividade organizada:

Tirinha 10 - Crianças expressando os sons de bebês recém-nascidos

Fonte: acervo da pesquisadora.

Foi possível notar que a maioria das crianças se expressou de corpo inteiro, deitando-se, fazendo movimentos e expressões corporais semelhantes ao de um bebê ainda pequeno, recém-nascido, que não sabe sentar/andar. Abriam e fechavam a boca, emitindo sons leves, assim, permaneceram por cerca de um minuto.

Vigotski (2018b), ao falar desse processo de imaginação e criação, que tem por base a realidade, se refere ao “**círculo completo da atividade criativa da imaginação**” (p. 31, grifos nossos), em que as experiências (individuais, sociais e históricas) alimentam e são base para a imaginação, que por sua vez, é o que possibilita a criação e esta encarna-se e se materializa na realidade. Significa dizer que, esse processo é dinâmico, fluido, um fluxo e este deve acontecer em sua totalidade, ou seja, **os ambientes educativos em música devem ser organizados**

para que as experiências sejam compartilhadas e ampliadas, para que a imaginação seja alimentada, com espaço e oportunidade que a criação ocorra e dessa maneira, encarne-se na realidade. Sobre este círculo, o autor afirma:

Esse traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade (VIGOTSKI, 2018b, p. 58).

Com base nesse círculo, tão essencial na organização de todo e qualquer ambiente educativo, não somente em música, chegamos à seguinte síntese:

Esquema 1 - Círculo completo da atividade criativa da imaginação



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Vigotski (2018b, p. 58), elucida que “O ideal é uma construção da imaginação criadora; somente é uma força ativa da vida ao dirigir as ações e os comportamentos do homem, buscando encarnar-se e realizar-se”. O círculo deve ser completo, não pode ser quebrado, fragmentado, para isso, o professor como organizador do ambiente educativo deve atentar-se que a criação, o surgimento do novo, é o que guia o desenvolvimento humano e que “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (VIGOTSKI, 2018b, p. 16).

Ainda sobre o ambiente educativo organizado por mim, neste quinto encontro, em que as crianças foram convidadas a expressarem o choro de bebês recém-nascidos, é possível notar que o círculo acontece de maneira completa. Não somente neste encontro, mas em todas as atividades organizadas por mim, enquanto educadora e pesquisadora, durante a pesquisa, que tinham como intencionalidade

pedagógica o desenvolvimento da musicalidade das crianças. Eu estive atenta para que este círculo acontecesse de maneira completa.

O círculo completo da atividade criativa da imaginação é essência da educação, pois este é importante para todo o desenvolvimento humano, assim, os ambientes educativos devem respeitar as experiências e os processos de imaginação e criação, pois estes são vitais para a existência humana, são um fluxo dialético entre a criança e seu meio e deve ser respeitado. A respeito da importância desse processo para a educação da criança, Vigotski (2018b) afirma:

[...] em todo o processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano (VIGOTSKI, 2018b, p. 59).

No mesmo dia de atividades, após a criação coletiva da paisagem sonora do choro de bebê recém-nascido, em um segundo momento, convidei as crianças a expressarem, de maneira colaborativa, como elas imaginavam ser o choro de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, não mais recém-nascidas, e assim elas criaram uma paisagem sonora desses choros, como é possível observar nas tirinhas a seguir:

Tirinha 11 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (parte 1)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 12 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (parte 2)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Vídeo 6 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas



Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/O99CRQ7Zotc>

As expressões corporais modificaram-se, rapidamente, elas optaram por ficar sentadas ou em pé, além do corpo, suas faces se modificaram, elas abriam mais a boca, colocavam mais força, mais volume, demonstraram que conseguiam perceber que uma mesma fonte sonora (a criança), e um mesmo som (o choro) pode ter diferentes significados.

As crianças, com base em suas experiências, criaram novas condutas, novos comportamentos e expressaram a maneira como experienciaram e imaginavam os choros de bebês e crianças pequenas, entregaram-se de corpo inteiro, materializaram como esses choros acontecem.

Para Vigotski (2018b), as experiências servem de base para a imaginação, sendo assim, os adultos possuem mais material, diversidade e possibilidades de

combinações para sua imaginação, porém, diferente do adulto, a criança acredita mais naquilo que imagina, logo, acaba controlando menos esse ato.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior do que no adulto (VIGOTSKI, 2018b, p. 48).

A maneira como as crianças expressaram-se corporal e sonoramente entregando-se à criação da paisagem sonora em que foram convidadas a criarem em colaboração, demonstra que elas não estavam preocupadas em controlar suas imaginações, elas confiaram em suas condutas, em suas criações e isso amplia suas possibilidades de relacionar-se com o mundo, pois a partir disso, novas comportamentos, sentimentos, significados podem ser dados as situações vividas.

Enquanto a paisagem sonora do choro leve durou aproximadamente um minuto, a do choro forte, de criança maior, durou bem menos. Notei que algumas crianças se sentiram incomodadas com o choro, uma delas foi D.A., que estava sentada encostada na parede, mas, depois de pouco tempo na atividade, levantou-se com a mão nos ouvidos e saiu correndo, saindo de perto de onde estávamos. Além dela, outras crianças já haviam saído, logo no início.

Perguntei para D.A. porque ela saiu da atividade com as mãos no ouvido e ela disse:

— *É muito barulho, esse choro dói o ouvido, parece criança quando tá fazendo birra.* (D.A.)

A fala de D.A. demonstra de qual maneira ela se relaciona com o som de bebê/criança maior, um som forte, que em poucos segundos foi capaz de levá-la aos seus desafetos com a sonoridade, o que fez com que ela expressasse seu incômodo, retirando-se do local correndo, ligeiramente, com as mãos nos ouvidos. As marcas do choro alto, forte, de um bebê ou criança pequena, para D.A. geram incômodo para essa criança, faz doer seu ouvido e faz com que ela tenha vontade de retirar-se do ambiente em que este se encontra. A tirinha abaixo apresenta o momento em que a criança fecha os ouvidos com a mão e se distancia do ambiente com o “*barulho*” que a incomoda.

Tirinha 13 - Criança fechando os ouvidos com as mãos, enquanto outras expressam os sons do choro de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas



Fonte: acervo da pesquisadora.

Sobre o comportamento emocional, Vigotski (2001, p. 117, grifos nossos), explica que **“O comportamento emocional tem uma difusão sumamente ampla e, a rigor, até em nossas reações mais primárias é fácil descobrir o aspecto emocional.”**, ou seja, o comportamento de D.A., juntamente com a sua fala, *“esse choro dói o ouvido”*, demonstra a dimensão emocional da atividade organizada, relacionou-se com D.A. por meio de suas vivências.

Vigotski (2001), também explica o caráter singular do sentimento, ao esclarecer que a pessoa que experimenta, possui noções diferentes daquela que observa as expressões externas desse sentimento:

É fácil compreender o caráter subjetivo do sentimento, isto é, o fato de que a pessoa que o experimenta e aquela que observa suas expressões externas terão noções totalmente diferentes do mesmo sentimento (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Assim, o sentimento de incômodo que D.A. relatou ao som do choro forte, junto com seu comportamento de fechar os ouvidos e correr, pode não ter sido vivenciado e percebido da mesma maneira pelas outras crianças que estavam participando da atividade.

É imprescindível compreender que as vivências sonoras são singulares, bem como os afetos e emoções que emergem da relação pessoa-som. A diversidade de sentimentos e expressão precisa ser respeitada e organizada nos meios educativos em música, pois não é igual para todas as pessoas, representa a consciência da particularidade (PEDERIVA, 2009).

B.R. foi a criança que levou o vídeo de sua irmã chorando, e neste mesmo dia, ela registrou uma situação com sua irmã já um pouco maior, dias após seu nascimento, chorando bem alto. Ela narrou a maneira que ela tinha para resolver esta situação.

Imagem 13 - Registro sonoro de B.R.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança B.R.

— Eu fiz o choro da minha irmã, bem alto, BUAAAA. Me sinto irritada porque não vou ouvir meus desenhos na TV. No início ela não chorava muito, só dormia, dormia, dormia. Agora ela chora quando tá com fome, daí eu dou chupeta pra ela e ela para de chorar, minha mãe que me ensinou, minha mãe diz: filha, pega a chupeta, daí eu pego e penso: super irmãaaa. (B.R.)

B.R. relata sua experiência com o choro da irmã e em sua narrativa é possível perceber a todo momento que ela ressalta como se sente frente às situações que envolvem o choro, ou seja, seus afetos, desafetos, emoções e sentimentos que estão entrelaçados em suas vivências sonoras, com base no registro sonoro realizado. O que são as emoções? Vigotski (2001), nos responde:

As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento (VIGOTSKI, 2001, p. 119).

Esclarecida a definição de emoções na teoria histórico-cultural de Vigotski, acrescento que para esta mesma teoria, a arte é **técnica social dos sentimentos** (VIGOTSKI, 1999), é o que possibilita a equilibração das emoções perante o mundo, dessa maneira, uma educação musical histórico-cultural, ao lidar com processos educativos em música, precisa essencialmente compreender que as vivências estético-musicais influenciarão as crianças em suas esferas emocionais.

Vigotski (1993, p. 12), explica que “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento”, assim, se colocássemos as emoções e o intelecto em uma balança, na vivência com arte a presença das emoções é maior do que o do intelecto. É preciso compreender esse caráter emocional na educação musical, pois como Vigotski (2001, p. 121), também afirma, “As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”.

Em continuidade ao relato de B.R., ela relata uma solução para algo que a deixa irritada – o choro alto que a atrapalha no momento de assistir aos seus desenhos infantis, ela afirma que sua mãe lhe ensinou a fazer com que a sua irmã silenciasse o choro, “*minha mãe diz: filha, pega a chupeta, daí eu pego e penso: super irmãaaa*”, ou seja, B.R. ressaltou uma situação de colaboração entre ela e sua mãe ao lidarem com a paisagem sonora descrita e registrada.

Em seu ambiente de vivência, B.R. estabeleceu novas formas de conduta por meio da sua relação com a sua mãe, o social é essência nos processos educativos, e neste caso, emergiu devido a paisagem sonora que a criança relatou incômodo, por se tratar de um som alto, que a atrapalha. A partir de um incômodo gerado por um som, B.R. educou-se, por meio da relação com sua mãe, compreendeu que sua irmã deixa de chorar imediatamente quando recebe a chupeta em sua boca.

É claro que, nesta situação, B.R. tinha uma intencionalidade específica, a de conseguir assistir seus desenhos, e foi esse interesse que a moveu, que a fez aprender e adotar um novo comportamento, o de dar a chupeta para a irmã. Em seu relato, ela finaliza dizendo que se sente uma super irmã, então, para além de conseguir um ambiente adequado para assistir à TV, B.R. também considera que faz algo bom para sua irmã, provavelmente compreende o choro como uma expressão externa de um sentimento de sofrimento.

É impossível dimensionar o que um ambiente com uma educação musical de cunho histórico-cultural pode alcançar, porque ao considerar as vivências e ampliação das experiências como centralidade dos processos educativos, por meio dos sons, levamos a vida para o meio educativo, potencializamos as aprendizagens porque nos aproximamos daquilo que marcou cada criança, e o compartilhamento disso proporciona novas experiências para as outras, bem como elas começam a perceber e singularizar suas vivências com seus meios.

Uma atividade organizada inicialmente com o objetivo de **guiar o desenvolvimento da percepção de que uma mesma fonte sonora pode emitir diferentes sonoridades**, ganha força, se potencializa, ao tocar o que é essencialmente humano, as vivências do corpo uno, afeto-intelecto, em meio as relações sociais e cultura.

5.6 FONTES SONORAS SEMELHANTES, SONS DIFERENTES

No **sexto dia de atividades** foi quando compartilhei duas gravações de crianças brincando na piscina, mas em situações diferentes, ambas partilhadas novamente por B.R., que já havia levado a gravação de sua irmã recém-nascida chorando.

No dia em questão, como havia duas gravações com fontes sonoras semelhantes (água), compartilhei uma de cada vez e posteriormente organizei uma atividade com **a intencionalidade pedagógica de guiar o desenvolvimento da consciência sonora de que fontes sonoras semelhantes, podem possuir sons diferentes, como a água, que ao ser manipulada de maneira distintas, produz sonoridades diversas.**

Foto 5 - Gravação de crianças brincando na piscina (sem parque aquático)



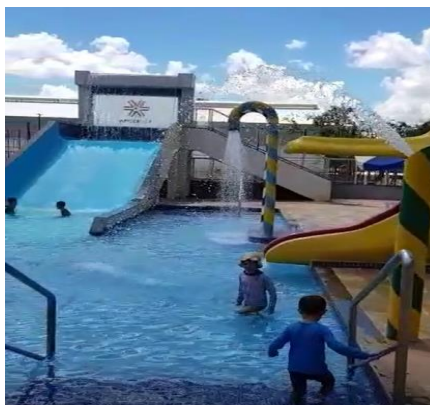
Fonte: acervo de gravações da criança B.R.

No local da gravação sonorizada, havia duas crianças brincando, andando, pulando e conversando na piscina de um clube. Os sons mais evidentes eram os emitidos pelas crianças e também o som da água, que ao ser tocada pelo movimento das crianças, emitia sons específicos. Não havia um parque aquático nessa gravação, de fato, o som da água era realizado apenas pelas brincadeiras das crianças dentro da água.

Quando partilhei os sons da primeira gravação ainda sem mostrar as imagens do vídeo, as crianças perceberam muito rapidamente que se tratava dos sons de água de um clube. Perceberam que havia crianças brincando, correndo, dentro de algum local que possuía água e de imediato disseram se tratar exatamente do ambiente em que a gravação foi realizada, no clube.

Dando continuidade ao compartilhamento de duas gravações que possuíam fontes sonoras semelhantes, mas sons diferentes, na segunda gravação, essas mesmas crianças que anteriormente estavam brincando em uma piscina sem parque aquático, dessa vez estavam brincando em uma piscina com parque aquático.

Foto 6 - Gravação de crianças brincando em um parque aquático



Fonte: acervo de gravações da criança B.R.

É possível observar que, além dos sons semelhantes ao da primeira gravação (de vozes, brincadeiras, movimentos na água), também existiam sons de água dos brinquedos, chuveiros, toboáguas etc, que particularizavam esse ambiente, pois os sons eram bastante diferentes da primeira paisagem sonora ouvida pelas crianças.

Ao partilhar os sons dessa segunda gravação, elas não relacionaram tão rapidamente que as sonoridades se tratava da paisagem sonora de um clube, como na primeira gravação. Algumas afirmaram:

- *É o som de uma televisão quando está com defeito. (C.H.)*
- *É um rádio quando acaba o sinal e fica chiando. (F.R.)*

Outras, sem saber de qual paisagem sonora se tratava, ficaram caladas, pensando e tentando adivinhar. Sentiram-se desafiadas, porque perceberam que não estava tão fácil descobrir qual era a fonte sonora da gravação. A tarefa do professor, enquanto organizador do meio educativo, não pode ser a de manter um ambiente simples, sem desafios e tensões. Para que uma autêntica educação seja materializada e as pessoas envolvidas no processo se desenvolvam, é necessário que o ambiente seja complexo. Vigotski (1999), explica sobre esse processo de equilíbrio entre o corpo e o meio e é sobre este que o processo deve debruçar-se ao organizar um ambiente educativo.

Todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio. Quanto mais simples e elementares são as nossas relações com o meio, tanto mais elementar é o transcorrer do nosso comportamento. Quanto mais complexa e delicada se torna a relação entre o organismo e o meio, tanto mais ziguezagueantes e confusos se tornam os processos de equilibração. Nunca se pode admitir que essa equilibração se realize até o fim de maneira harmoniosa e plana, sempre haverá certas oscilações da nossa balança, sempre haverá certa vantagem da parte do meio ou do organismo (VIGOTSKI, 1999, p. 311)

Por meio do desafio proposto, da nossa **atividade de adivinhação**, as crianças sentiram-se desafiadas, em tensão com a paisagem sonora compartilhada, que não era tão simples e fácil de descobrir de qual fonte sonora se tratava. Mesmo com toda a curiosidade envolvida no processo, não nomeei a fonte sonora em questão, apenas abri a gravação realizada em meu computador e partilhei a imagem do vídeo do meio sonoro anteriormente escutado por todas, elas ficaram impressionadas com o som diferente que a água faz quando sai dos brinquedos do clube, a maioria das crianças definiu esses sons como “*altos e fortes*”.

Após a partilha do vídeo completo – imagem e som, convidei as crianças a expressarem os sons das duas paisagens sonoras compartilhadas neste dia. Relembro que a intencionalidade pedagógica dessa atividade era **guiar o desenvolvimento da consciência sonora de que fontes sonoras semelhantes, podem possuir sons diferentes, como a água, que ao ser manipulada de maneira distintas, produz sonoridades diversas**, e como base de todo o trabalho

pedagógico realizado neste trabalho estavam as vivências sonoras das crianças, suas imaginações, expressões e criações corporais-musicais.

Primeiramente, elas criaram os sons do clube, de crianças brincando em uma piscina calma, em que a água se movimentava de maneira mais “*fraca*”, como definiu C.H., a criança que aparece em evidência na próxima tirinha. Todas as crianças usaram o próprio corpo para expressar os sons “*fracos*” da água, de maneira integral expressaram suas musicalidades, suas criações corporais-musicais, mas esta me chamou atenção.

Tirinha 14 - C.H. expressando os sons “*fracos*” de água



Fonte: acervo da pesquisadora.

Vídeo 7 - C.H. expressando os sons “*fracos*” de água



Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/MDQUcd9sCJ8>

A criança C.H. chamou muito a minha atenção e das outras, pois ao expressar os sons de água mais “*baixo*” ou “*fraco*”, como elas mesmas nomearam, realizou movimentos com a mão, como os movimentos da onda do mar e, enquanto movimentada a mão, criava com a boca os sons fracos, lentos, no ritmo das mãos que mexiam.

Algumas crianças que observavam atentamente a colega realizar esses movimentos com a mão, junto com os sons emitidos pela boca, sentiram-se calmas,

a impressão que tive ao ver algumas crianças olhando para ela é que estas pareciam hipnotizadas. As mãos de C.H. bailavam, dançavam no ar e juntamente com um som calmo e embalado pelos movimentos leves das mãos, fazia com que desse vontade de ficar olhando e ouvindo. Senti-me assim e tive a impressão de que outras crianças, diante dessa situação, sentiram-se semelhante a isso.

É possível notar a partir da conduta de C.H. na atividade organizada que esta, após ouvir paisagens sonoras da vivência de outra criança, acessou algumas de suas experiências com a sonoridade escutada. Com o convite à expressão e criação sonora, C.H. compartilhou com a turma a maneira como imagina e se relaciona com estes sons, isso amplia as experiências de outrem, o que possibilita ampliar as combinações imaginativas e as criações de todas.

Além disso, o compasso e ritmo corpo-som demonstrado por C.H. evidencia que o corpo, ao ser manipulado como um recurso sonoro, possibilita uma vivência musical singular que deve ser base de um trabalho pedagógico potente aos corpos e suas expressões sonoras. Schafer (2011b), evidencia a importância da vivência musical, da criação e experimentação sonora, essenciais em um trabalho educativo em música:

Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. [...] É feito um contato real com o som musical, e isso é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar (SCHAFER, 2011b, p. 56).

Schafer (2011b), ao falar desses momentos de experimentação, criação e expressão com os sons, afirma que “[...] precisamos contar com o que está disponível” (p. 56) ao se referir aos recursos materiais para essas vivências. Se há algo mais disponível para os seres humanos do que o próprio corpo, desconheço, é preciso reconhecê-lo como recurso sonoro e potencializado ao incluí-lo nos meios educativos organizados com a intencionalidade de desenvolver as musicalidades.

Educadores musicais não podem se esquecer que o corpo, em ambientes educativos em música, representa mais o que mãos que tocam (instrumentos), olhos e mente que leem e compreendem (notações musicais), o

corpo é um recurso sonoro que precisa ser essência nas vivências educativas em música, pois este, ao funcionar em integralidade, afeta o desenvolvimento humano como um todo.

Em continuidade à organização da atividade, convidei as crianças a expressarem os sons de água, desta vez, os sons “altos” ou “fortes”, nomenclaturas também escolhidas por elas. Com base no som escutado na nossa roda de conversa, que anteriormente elas haviam ficado na dúvida de qual paisagem sonora se tratava, todas expressaram sons semelhantes ao compartilhado, que partiu da vivência da colega B.R., a autora da gravação.

E.S. foi uma criança que se expressou de maneira que quase todas as outras crianças ficassem olhando para ela, pois os sons criados eram muito semelhantes aos ouvidos na paisagem sonora partilhada por meio da gravação.

Tirinha 15 - E.S. expressando os sons “fortes” da água



Fonte: acervo da pesquisadora.

Todas expressaram-se ao seu modo, mas na tirinha anterior é possível observar a maneira como E.S. se expressa musical-corporalmente, além de expressar um som, ela expressa a maneira como a água é manipulada, com força, pois partindo da própria definição das crianças, o som da água no parque aquático é um “som forte”. No vídeo a seguir, é possível ouvir o som expressado por ela:

Vídeo 8 - E.S. expressando os sons "fortes" da água

Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/la1y1qMMXqw>

Se inicialmente elas não haviam percebido que o som da gravação se tratava de uma paisagem sonora de clube, em uma piscina de parque aquático, em que alguns brinquedos com água fazem sons “fortes” na água, agora, estas já haviam vivenciado essa sonoridade, que apesar de ser de uma fonte sonora muito conhecida (água), ainda era causava estranhamento este tipo de som de água, mas porque as crianças ainda não haviam escutado atentamente, foi preciso a organização do ambiente educativo para que elas percebessem a maneira como a água, a depender de como é manipulada, emite diferentes sonoridades. Reafirmo que a isso deve intencionar o educador musical ao organizar o ambiente educativo, ao desenvolvimento de uma escuta atenta, para que os seres envolvidos nos processos possam ampliar suas experiências com os sons, o que possibilitará novos tipos de relação com as paisagens sonoras, bem como o desenvolvimento da consciência das sonoridades que vivenciam cotidianamente e que muitas vezes passam despercebidas.

As gravações nesta situação são uma das ferramentas de pesquisa utilizadas por mim, mas, para além disso, foram também o que possibilitou o acesso de todas as crianças da sala a conhecerem mais sobre as vivências umas das outras, se relacionarem mais com suas próprias vivências, além de serem, na maioria dos encontros, o ponto de partida para a organização das atividades. **Em escolas, salas de aula e todo e qualquer ambiente educativo em música, as gravações de vivências sonoras das crianças podem ser uma ferramenta do trabalho pedagógico com o intento de guiar o desenvolvimento das musicalidades.**

A educação musical precisa ter este olhar cuidadoso para as vivências das crianças e de todos os seres humanos, pelo fato destas serem particulares, se forem centralidade em atividades educativas e organizadas de maneira colaborativa, ampliam-se a possibilidade do desenvolvimento de todos, pois possibilitam novas experiências, com diversidade. Sendo assim, ampliamos também a possibilidade das pessoas se

relacionarem de maneira mais respeitosa e equânime. Todas as atividades organizadas foram engendradas no princípio da diversidade, tanto no que diz respeito às gravações realizadas, quanto nas relações, narrativas e registros sonoros das crianças. Com isso, procurei, a todo momento, a estruturação de um meio social que tivesse características de uma educação autêntica, humanizadora, diversa, dialética e histórico-cultural, como apontada por Vigotski:

A tarefa da escola não reside em medir todos os alunos com a mesma régua; pelo contrário, um dos objetivos da estruturação do meio social escolar consiste em obter a organização mais complexa, diversa e flexível possível de seus elementos (VIGOTSKI, 2001, p. 98).

Vivência sonora: shopping.

Como elucidado anteriormente, os registros sonoros realizados em cada dia de encontro, não necessariamente precisariam ser relacionados à paisagem sonora compartilhada, afinal, o objetivo maior desses registros, não era limitar a imaginação da criança a uma só paisagem sonora, mas sim, possibilitar que as crianças se relacionassem mais intimamente com suas vivências sonoras, partindo de uma vivência sonora compartilhada anteriormente (por meio das gravações) e após a atividade colaborativa organizada a cada dia.

No sexto dia de encontros, após partilhar as duas gravações do clube, demonstrando que fontes sonoras semelhantes podem possuir sons diferentes, o registro sonoro realizado por C.L. tratou-se de uma de suas vivências com dois sons que ela estava ouvindo simultaneamente.

Imagem 14 - Registro sonoro de C.L.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança C.L.

— *Eu desenhei um dia que eu tava no shopping ouvindo uma música com meus amigos, mas ali do outro lado tava tendo uma obra e eu ouvia o som da obra e o som da música.* (C.L.)

Alguns fatos são marcantes no registro de C.L. e é importante ressaltá-los. Antes, lembro que no quarto encontro de atividades dessa pesquisa, a mesma criança já havia relatado uma outra vivência sonora de dois ambientes diferentes sendo ouvidos simultaneamente. Na ocasião anterior, que foi registrada e narrada por ela, os sons escutados eram o de seu irmão jogando vídeo game enquanto uma obra acontecia do lado de fora de seu apartamento.

Na nova situação registrada, C.L. relatada ouvir sons de obra enquanto ela e seus amigos ouviam música em determinado shopping da cidade. Abaixo, o quadro demonstra melhor as duas situações relatadas em momentos distintos de nossa pesquisa:

Quadro 2 - Comparação entre dois registros sonoros da mesma criança

Registro sonoro “A”: realizado por C.L. no quarto encontro da pesquisa	Registro sonoro “B”: realizado por C.L. no sexto encontro da pesquisa
	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É possível notar que de maneira precisa, C.L. distingue dois ambientes em cada um de seus registros. No registro sonoro “A”, ela escolhe registrar todas as sonoridades usando letras para representá-las, é possível observar que os sons do controle remoto de seu irmão jogando vídeo game é representado por “TONRÃPOPO” e em outro ambiente, o som da obra é apresentado por “TONTON”.

No registro sonoro “B”, ela também registra os sons da obra como “TONTON”, porém, diferencia de maneira clara que os outros sons vivenciados naquele momento se tratava de música. Nos registros sonoros de C.L., é nítido que ela distingue os sons

de obra e os sons de música, pois para ela, as músicas podem ser representadas por notas musicais.

Sem qualquer inferência minha naquele momento, C.L. realizou esse registro sonoro e deu pistas de que o caminho educativo que vinha sendo escolhido e organizado por mim, estava guiando o desenvolvimento de sua musicalidade, ao olhar o registro sonoro, conversamos:

— *O que são esses desenhos em cima das pessoas?* (pesquisadora)

— *Som de música.* (C.L.)

— *Por que o som da obra são os sons das letras e o da música são esses símbolos?* (pesquisadora)

— *O som da obra não é uma música, é um barulho chato que incomoda e parece esse aí, TONTON, e o som da música é divertido e legal, esses símbolos são usados para mostrar que é música.* (C.L.)

A fala dela evidencia que suas experiências individuais, sociais, culturais e históricas permitiram-na saber que as notas musicais são uma possível maneira de representar um som. Não foi preciso organizar um momento estrito dos nossos encontros para explicar o que são notas musicais, tão pouco exigir ou erroneamente achar que se fazia necessário que as crianças soubessem profundamente ler, nomear e identificar cada nota musical existente. Barros e Pequeno (2015), ao tratarem dos interesses infantis relacionados à música, enfatizam as experiências histórico-culturais das crianças, que não são tábulas rasas em seus conhecimentos musicais.

[...] é necessário reconhecer que, no que diz respeito à educação musical, as pessoas são conhecedoras de músicas, sons, estilos, técnicas etc, e em contato com sons, organizações sonoras e músicas desde o nascimento, nas brincadeiras infantis, em festas, em casa, com amigos, tendo capacidade de discernir do que tem interesse, do que não tem, como e porque (BARROS; PEQUENO, 2015. p. 57).

Ainda é comum que algumas práticas educativas na infância que apesar de não ter como objetivo a formação estrita em música, estas privilegiem momentos de olhar, ler e decorar o nome das notas musicais. No entanto, partindo do olhar de uma educação musical que não tem o objetivo de formar músicos profissionais e que possui como princípio de sua intencionalidade pedagógica guiar o desenvolvimento da musicalidade, é preciso privilegiar essencialmente os momentos de imaginação, criação e expressão corporal-musical, o desenvolvimento da consciência sonora e

escuta atenta, bem como as outras intencionalidades pedagógicas já explicitadas aqui ao longo dos encontros realizados.

Explicamos anteriormente que os registros sonoros são uma das ferramentas de pesquisa deste trabalho e que estes não teriam o foco no ensino de partituras convencionais, é preciso ampliar as atividades educativas em música que possibilitem às crianças o registro dos sons de maneira não convencional, por meio de desenhos à sua livre escolha, aproximando-as dos sentidos e significados que os sons tem para elas, por isso durante todos os encontros as crianças registraram sonoramente diversas paisagens sonoras de sua vivência e registravam os sons à sua maneira. Pederiva e Gonçalves (2018), ancorados na teoria histórico-cultural explicam a diferença entre signos e ferramentas:

Signos e ferramentas culturais fazem a mediação do ser humano com o meio em quaisquer atividades. Contudo, devemos distinguir e caracterizar os signos das ferramentas. Estas são uma extensão material do corpo (instrumento musical, martelo, avião, etc.) e àquelas, são uma extensão imaterial da mente (fala oral, fala escrita, palavra, gráficos musicais, etc.) (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p 333).

Desse modo, os registros sonoros realizados pelas crianças neste trabalho são signos musicais, criados a partir da relação de cada uma com os sons, e para compreendê-los, é preciso então, a criação de um glossário (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018), neste trabalho, procurei compreender cada signo musical por meio da fala e descrição das crianças.

Cada signo sonoro criado tem um sentido e um significado para seu criador. Este, apenas, deve fazer um glossário de seus sons, para que outros possam compreendê-lo (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 334). Concordando com os autores, ressalto que os sentidos e significados para cada criança são singulares e quando a convidamos para registrá-los graficamente, possibilitamos que ela se relacione mais intimamente com suas vivências.

Comparar os registros sonoros de C.L. faz-se necessário nesse momento da pesquisa e do trabalho pedagógico, pois, nos desenhos anteriores dela, em nenhum momento havia registros de notas musicais convencionais, pois, até então, um caminho estava sendo trilhado no processo educativo, ela começou inicialmente a registrar os sons de maneiras diferentes ao que é majoritariamente conhecido (com letras, desenhos e outros símbolos que não as notas musicais), ela passou a abrir seu

olhar para novas maneiras de registrar os sons, passou a relacionar-se com esses registros, para então, no nosso sexto encontro, unir em seu desenho maneiras diferentes de registrar um som: convencional e não convencional.

Ao perguntar para C.L. como ela teve a ideia de representar os sons de obra com “*TONTON*” e o de música com esses *símbolos*, ela explicou:

— *Os sons da obra eu coloquei desse jeito porque eu já tava fazendo assim aqui nas nossas aulas, mas o som da música usei os símbolos que eu já vi nos desenhos, nos filmes e nos vídeos do Youtube.* (C.L.)

Assim, é possível notar que por meio das atividades educativas organizadas por mim, C.L. desenvolveu-se musicalmente, pois suas experiências foram ampliadas, combinadas de novas maneiras com suas experiências anteriores e esta passou a distinguir duas maneiras distintas de registrar sons e usá-las de maneira consciente, diferenciando o que é música e o que não é (para ela).

Para Vigotski (2018a), comparar a criança com ela mesma, em diferentes etapas de seu desenvolvimento, observando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho em seu comportamento, permite que seja esclarecido não somente as mudanças em sua conduta, mas também o que aconteceu no curso de seu desenvolvimento que fez com que algo fosse modificado, Vigotski (2018a), exemplifica isso:

Comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtenho um quadro inteiro de desenvolvimento. Não constato simplesmente como a criança passou de uma existência sem palavras para uma fala desenvolvida, mas conheço também o caminho que percorreu até o grito, até o balbucio; depois, o balbucio desapareceu e surgiu algo mais, nessa sequência, um evento dependendo do outro. Seguindo esse caminho, com essas regularidades, a criança chegou à fala. Comparando a fala da criança em diferentes etapas etárias, percebo, cada vez, o que desapareceu e o que surgiu de novo, em que relação o novo está com o que havia antes. Seguindo esse método de cortes comparativos, percorrendo esse caminho de comparação genética, obtenho a possibilidade de imaginar, ter uma ideia do caminho de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018a, pp. 54-55).

Por meio de dois registros sonoros de C.L. e suas falas nos dois momentos distintos, é possível perceber que ela passou a registrar os sons de uma nova maneira devido às “*nossas aulas*”, como ela afirmou e depois passou a relacionar estes

registros sonoros aos registros convencionais com partituras. Aqui, constato que houve o desenvolvimento de sua musicalidade e para além de notá-lo, percebo o que houve no meio do percurso desse desenvolvimento para que novas maneiras de se relacionar com os sons passassem a existir: a organização do ambiente alicerçado em uma educação musical histórico-cultural.

5.7 TÚNEL SONORO: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS

Este foi o **sétimo e penúltimo encontro** da pesquisa e pela segunda vez, **organizei o ambiente educativo com o intento de que as crianças criassem conscientemente a paisagem sonora de algum local escolhido por elas.**

Na primeira tentativa, que foi descrita e analisada anteriormente neste trabalho, realizamos em colaboração uma paisagem sonora de praia, no dia em questão, que ainda era o quarto encontro e pesquisa, notei que as crianças sentiram-se desafiadas pela atividade proposta, algumas não participaram da atividade e eu, como organizadora do ambiente educativo, tive de guiar mais ativamente a atividade para que as crianças compreendessem a intencionalidade.

Compreendemos, naquele momento inicial de criação consciente de paisagens sonoras, que precisávamos, em colaboração, caminhar um pouco mais em nossos processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade, por este motivo, esperamos passarem outros encontros para então, novamente, organizar o meio educativo com o mesmo intento.

Diferentemente da maioria dos outros dias de encontro, neste sétimo, não partilhei nenhuma gravação de paisagens sonoras das vivências das crianças, pois, no dia em questão, a atividade organizada demandaria mais tempo que as outras e como já estávamos quase finalizando os nossos trabalhos, sendo este o penúltimo dia, considerava importante que neste momento, a criação consciente da paisagem sonora fosse a centralidade do processo educativo.

Relembramos que da primeira vez que criamos uma paisagem sonora de maneira consciente, fizemos uma “viagem à praia”, foi um convite para que por meio das nossas memórias e experiências, como seres histórico-culturais que somos, pudéssemos nos expressar corporal-musicalmente, criando os sons da paisagem sonora praia. Anteriormente, fizemos isso de olhos fechados, em roda. Dessa segunda vez, compomos uma paisagem sonora por meio de um túnel sonoro.

Pederiva e Gonçalves (2018, p. 328), explicam que o túnel sonoro se trata de “Fazer um túnel humano com sons de determinados contextos, em que as pessoas passam por dentro do túnel experienciando a audição desses sons que são feitas por quem está fora do túnel”.

Um túnel sonoro pode ser organizado com várias crianças que, juntas, criam e expressam sons de uma determinada paisagem sonora escolhida por ela, no dia em questão, as crianças escolheram criar a paisagem sonora de um clube.

As crianças se organizaram em dupla, em forma de túnel, de olhos fechados. Cada uma expressou um som que ouviu, se recorda, imagina existir em um clube. Uma dupla por vez, foi passando por dentro do túnel, também de olhos fechados, somente ouvindo a paisagem sonora criada, vivenciando aquele momento. É possível ouvir, por meio do vídeo abaixo, a paisagem sonora criada pelas crianças, no túnel sonoro.

Vídeo 9 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro



Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/VUTF5zxkfGo>

As tirinhas a seguir, demonstram como o túnel sonoro foi organizado para que a paisagem sonora do vídeo anterior fosse criada, de maneira colaborativa, alavancada a partir das experiências das crianças.

Tirinha 16 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 1)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 17 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 2)

Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 18 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 3)

Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 19 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 4)

Fonte: acervo da pesquisadora.

As crianças que estavam na parte externa do túnel expressavam as sonoridades do clube e as que estavam passando na parte interna com sua dupla, ouviam e vivenciavam aquele momento, para depois retornar ao túnel, foi passando

uma dupla de cada vez, e a minha tarefa naquele momento, como educadora musical, era guiá-los, após explicar como aconteceria a atividade, cabia a mim ajudá-los a se organizarem no espaço físico para que não se machucassem, pois o objetivo era que eles ficassem de olhos fechados para vivenciarem os sons.

Todas as crianças participaram da atividade, e, **de maneira consciente usaram suas experiências individuais, sociais, emocionais, histórico-culturais para criarem sons de um clube, a paisagem sonora que elas escolheram. Isso demonstra que, ao sétimo encontro das atividades educativas organizadas por mim, as crianças já haviam se desenvolvido musicalmente a tal ponto que, conseguiram criar coletivamente uma paisagem sonora, e desta vez, foram ao clube por meio dos sons, sentiram-se como se estivessem no referido ambiente.**

O principal recurso sonoro utilizado nessa atividade, assim como em outros momentos anteriores, foi o corpo e suas incontáveis possibilidades de criação de sons. Santos (2015), enfatiza a potência dos corpos como criadores de som e a importância do professor, que pode contribuir para que estes sejam considerados como recursos sonoros nos ambientes educativos:

Cria-se música com o corpo e através do corpo, sendo assim, como organizadores do espaço da sala de aula podemos contribuir para que as crianças criem sons e movimentos, o que não será possível em um ambiente de mera repetição, memorização e padronização (SANTOS, 2015, p. 140).

Na tentativa de compreender mais como foi a experiência do túnel e quais as principais sonoridades identificadas por ela, perguntei *quais sons eles mais ouviram e como eles se sentiram durante a atividade*, algumas crianças responderam:

- *Eu me senti como se tivesse no clube.* (J.U.)
- *Eu ouvi alguém dizendo que queria batata frita e picolé.* (H.E.)
- *Eu também escutei barulho de água e crianças brincando.* (A.N.)
- *Eu fiquei com vontade de ir pro clube.* (F.R.)
- *Eu lembrei do dia que tava no clube com minha família.* (C.L.)

Dessa maneira, percebemos que as crianças se desprenderam do espaço físico em que estávamos e foram ao clube, por meio da imaginação, os sons foram o que permitiram essas vivências e os sons foram criados com base em suas experiências e proporcionaram novas vivências com estes sons e suas musicalidades. Para Schafer (2011a), “A audição é um modo de tocar a distância, [...]” (p. 29) e dessa

maneira, as crianças se aproximaram de um ambiente externo à escola, de suas vivências e de outrem, uniram-se intimamente a todos os envolvidos do processo educativo.

Apesar de parecer tarefa fácil, a criação de uma paisagem sonora e o silenciar-se enquanto passa pelo túnel para ouvir a paisagem, não é. Vigotski (2018b), já afirmou que a criação é um ato difícil, e sobre o silenciar-se e ouvir, Schafer (2011a), explica que:

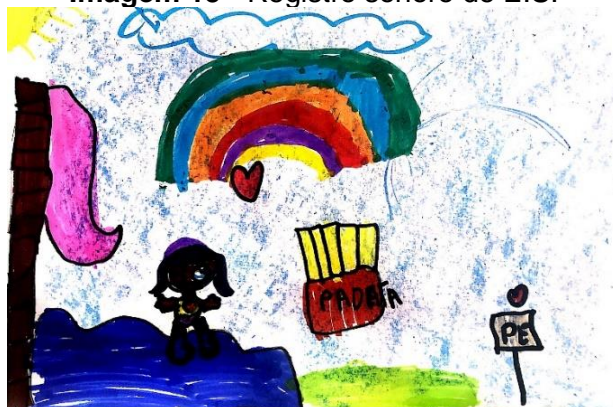
Parar de produzir sons durante certo tempo e bisbilhotar os sons feitos por outras pessoas. É um exercício desafiador e até mesmo amedrontador, [...], mas o que os fazem falar disso, mais tarde, como de um evento muito especial em sua vida (SCHAFFER, 2011a, p. 291).

Dessa maneira, percebemos a importância educativa da organização do túnel sonoro, em educação musical, essa atividade permite que por um lado, as crianças imaginem, criem, se expressem corporal-musicalmente, e por outro, escutem e vivenciem uma paisagem sonora materializada por meio da criação colaborativa.

Vivência sonora: clube.

Após a criação do túnel da paisagem sonora do clube, várias crianças sentiram-se interessadas em fazer o registro dos sons desse ambiente, foi o caso da de E.S. e J.U.

Imagem 15 - Registro sonoro de E.S.



Fonte: acervo de criações estético-musicais da criança E.S.

— *É eu na piscina comendo batata frita e um arco-íris bem no céu, e aqui está escrito PE que é de 'pescina' e aqui é grama pra eu sair se não eu posso escorregar no chão. O som é eu indo do escorrega pro arco-íris comendo batata. (E.S.)*

E.S. desenhou diferentes elementos em seu registro sonoro e sobre estes, afirmou que o som era o dela indo do escorrega para o arco-íris comendo sua batata frita. Além de dizer quais elementos sonoros ela registrou, também descreveu os motivos pelos quais desenhou uma grama e uma placa escrito “PE”, era da palavra “pescina” (maneira como ela chamou piscina). Agora, vamos ao registro sonoro de J.U. para posteriormente analisá-los a luz da teoria histórico-cultural:

Imagem 16 - Registro sonoro de J.U.



Fonte: acervo de criações estéticas da criança J.U.

— *Isso daqui é uma ponte pra já ir direto pro escorrega, aí eu tava falando eu queria ir tanto no escorrega mas eu não queria descer a escada toda de novo aí fiz o som que eu fiquei na ponte tentando conversar com a minha mãe pra comprar um picolé, mas aí eu tava na piscina.* (J.U.)

Na tentativa de compreender melhor, conversamos:

— *Mas você estava na piscina conversando com a sua mãe? E quais sons você desenhou?* (pesquisadora)

— *Eu tava na piscina, mas eu tinha que sair dela primeiro, aí eu fui pro trampolim, falei com minha mãe, aí eu ia fazer um circuito, escorregar e depois ir pegar o picolé. Eu desenhei eu pedindo picolé pra minha mãe de longe e fiz um balãozinho.* (J.U.)

No registro sonoro de J.U. há elementos semelhantes ao de E.S., mas ela combina esses elementos de uma maneira diferente, pois a principal sonoridade que ela quis registrar foi o que ela registrou no “balãozinho”, a voz dela pedindo batata frita para sua mãe, lá de cima do trampolim da piscina do clube. Ela se imaginou fazendo um “circuito”: estava na piscina, subiu no trampolim, quis comer picolé, mas não queria

descer toda a escada de novo, então lá de cima ela pediu o picolé para sua mãe, em seguida escorregou pelo escorrega, que é um arco-íris, e retornou para a piscina.

É evidente que tanto E.S. quanto J.U. acessaram em suas memórias algumas de suas experiências com a paisagem sonora do clube, porém, é preciso ressaltar que durante a realização do túnel sonoro, algumas crianças compuseram a paisagem sonora, no túnel, com a emissão de vozes pedindo batata frita e picolé.

Assim, entendo que os registros sonoros realizados por J.U. e E.S. foram afetados pela atividade anteriormente realizada e as fizeram tanto registrar momentos vivenciados por elas em suas vidas cotidianas, quanto serviram de base para que elas imaginassem e criassem outras situações.

Sobre a importância das experiências para a imaginação, Vigotski (2018b), alertou que esta depende diretamente da riqueza daquela:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (VIGOTSKI, 2018b, p. 24).

Com isso, o autor postula uma conclusão pedagógica importante, que consiste “[...] na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação.” (VIGOTSKI, 2018b, p. 25), sendo assim, é tarefa do educador a organização de ambientes para ampliação dessas experiências, e o túnel sonoro caracteriza-se como uma importante ferramenta do trabalho pedagógico para que as experiências sonoras sejam ampliadas e por consequência, a imaginação e criação também.

A materialidade da imaginação e da criação fica explícita nos registros sonoros de E.S. e J.U., pois estas utilizam suas experiências individuais, sociais e histórico-culturais, incluindo as vivenciadas no túnel sonoro, para realizar seus registros sonoros. Sobre essa materialidade da imaginação, Vigotski (2018b), deixa claro que esta não é “[...] um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (p. 22) e que “[...] a imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade.” (p. 23), dessa maneira as crianças J.U. e E.S. imaginaram e criaram seus registros sonoros. Novamente, os registros evidenciam e materializam o círculo completo da atividade criativa da imaginação (VIGOTSKI, 2018b), pois os elementos das experiências anteriores das crianças

foram reelaborados, transformados em imaginação e foram base para suas criações, que materializaram novas realidades.

É notável que ambas não se restringiram somente à reprodução, tão pouco ao que vivenciaram em seu cotidiano, elas transgrediram isso, criaram, relacionaram-se de novas maneiras com as sonoridades e as situações existentes na paisagem sonora de um clube.

Vigotski (2018b), sinaliza a importância dessas criações, em que os seres humanos combinam de novas maneiras os elementos de sua experiência:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade criadora do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquela. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2018b, pp. 15-16, grifos nossos).

Ainda sobre o processo de criação – tanto em suas expressões corporais-musicais do túnel sonoro, quanto em seus registros gráficos, Vigotski (2018b, p. 37), afirma que “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação.” e que posterior a essas experiências, a criança precisa reelaborar esse material, **dissociando e associando** as marcas desse processo, imaginar e criar são processos complexos, por isso, essenciais nos processos educativos, que não podem ser organizado com simplicidade e tentativa de linearidade.

“A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes” (VIGOTSKI, 2018b, p. 38) e para o autor soviético esse processo é importantíssimo para o desenvolvimento mental humano. Posteriormente, há um trabalho interno que destaca as marcas e impressões externas dessas partes “As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem.” (VIGOTSKI, 2018b, p. 28) e antes de encarnar-se na realidade, caracterizando o fim do círculo completo da atividade criativa da imaginação, estas são combinadas, “[...] o último momento do trabalho preliminar da imaginação é a combinação de imagens

individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo” (VIGOTSKI, 2018b, p. 41).

Todo esse processo complexo precisa ser visibilizado e respeitado nas atividades educativas em música, por isso defendemos uma educação musical histórico-cultural, pois a partir desta teoria, a criação é o que impulsiona a própria vida e desenvolvimento humano e um ambiente educativo-musical pode potencializar a existência humana em seus mais diversos âmbitos, desde que respeitadas essas atividades de imaginação e criação.

As crianças são seres de possibilidades, é impossível dimensionar o potencial da infância, nas menores partes da unidade afeto-intelecto a qual me refiro há uma potência singular e exponencial, seus corpos, atos, imaginações, criações, emoções e as expressões externas disso são apenas parte do que elas são capazes, por isso, a educação musical deve fundamentar-se nessas potências, com o intento de ampliá-las, para que estas reverberem em todos os âmbitos da vida. Vigotski (1999, p. 132, grifos nossos), alerta para as inúmeras possibilidades da infância ao dizer que **“Basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam”**.

5.8 BRINCANDO COM OS SONS

No oitavo e último encontro, o ambiente educativo foi organizado com a intencionalidade pedagógica de as brincadeiras com os sons serem a centralidade dos processos educativos em música. Neste dia, eu não organizei o ambiente educativo como vinha fazendo nos outros encontros, as crianças organizaram-se e guiaram totalmente suas relações e suas vivências em meio às brincadeiras.

Antes de descrever e analisar os acontecimentos do último encontro de atividades da pesquisa, cabe elucidar que **o brincar, na teoria histórico-cultural é uma importante atividade da infância, por isso, além dos momentos existentes no encontros anteriores, este último foi pensado como um momento único e exclusivo para o brincar, atividade-guia entre crianças**, sem minha interferência enquanto adulta, mesmo que pesquisadora e educadora musical.

No vídeo a seguir, é possível ouvir o ambiente sonoro criado pelas crianças, em meio às suas brincadeiras, neste dia de encontro.

Vídeo 10 - Crianças brincando com os sons

Fonte: acervo da pesquisadora.
Disponível em: <https://youtu.be/OnSE9IkD720>

Vigotski (2008), é um autor que se debruçou a estudar e compreender o papel da brincadeira¹⁴ no desenvolvimento psíquico da criança. Ele nos fez o convite de pensar a brincadeira na idade pré-escolar¹⁵ a partir de dois pontos principais: sua gênese e seu papel no desenvolvimento da criança.

Sabe-se que a brincadeira surge na história da sociedade de uma necessidade de contato social, pois se não houvesse separação entre o mundo das crianças e dos adultos não haveria necessidade da brincadeira, [...] (PRESTES, 2010, p. 157).

Sobre a **gênese** da brincadeira, Vigotski (2001), explica que a brincadeira é, muitas vezes, analisada do ponto de vista da distração e diversão, sem valor algum, mas que não é à toa que esta faz parte da vida de muitas culturas e possui, na verdade, uma grande importância psicológica e educativa. O brincar, como aponta Vigotski (2001; 2008) não pode estar relacionado somente à diversão e à satisfação.

O critério popular considera a [brincadeira] como uma distração, uma diversão à qual deve-se dedicar apenas uma hora. Por isso, em geral não se dá nenhum valor a [brincadeira] e, no melhor dos casos, estima-se que se trata de uma fraqueza natural da infância, que ajuda a criança a passar o tempo. No entanto, a observação atenta descobriu há muito tempo que [a brincadeira] aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representa uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana (VIGOTSKI, 2001, p. 104).

¹⁴ Prestes (2010) afirma que a palavra brincadeira também teve diferentes traduções para a língua portuguesa: jogo, brinquedo etc, porém, o termo mais coerente à teoria é **brincadeira**, por esse motivo, o utilizamos neste trabalho mesmo em citações diretas, colocando a palavra [brincadeira] entre colchetes, em substituição ao termo jogo.

¹⁵ Na periodização das idades organizada por Vigotski (1996), a idade pré-escolar se refere ao período compreendido entre 3 a 7 anos, idade das crianças participantes desta pesquisa

Porém, segundo o mesmo autor, é preciso cuidado para que a atividade do brincar não seja excessivamente intelectualizada. Para compreender melhor esta atividade na infância, é preciso conhecer as peculiaridades de cada momento do desenvolvimento, considerando que este não acontece linearmente, tão pouco é regido somente por suas características orgânicas, mas também pelo social, cultural, afetivo e outras esferas do corpo uno (VIGOTSKI, 1995; 1996; 2001; 2008; 2018a).

A brincadeira na idade pré-escolar, para Vigotski (2008, p. 25) deve ser compreendida na esfera afetiva como “[...] uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, [...]”, pois a criança dessa idade possui características diferentes daquela da primeira infância¹⁶.

O autor exemplifica dizendo que “Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25) e que caso isso não possa ser realizado, a criança na maioria das vezes não se sente conformada e age de maneiras distintas em relação a isso, chorando, gritando, deitando-se no chão etc. O autor completa sua ideia, então, explicando de qual maneira isso acontece na idade pré-escolar:

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

É a partir da atividade imaginativa de desejos não realizáveis que a brincadeira emerge. Prestes (2010, p. 158), corrobora ao dizer que “O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento”. Essa situação imaginária começa a se intensificar nesse momento de vida, porque é aproximadamente a partir dos 3 anos que a criança começa a diferenciar o campo visual do semântico (VIGOTSKI, 2008).

O pensador soviético elucida que afirmar que a brincadeira é a realização dos desejos, não significa que dizer que é “[...] de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2008, p. 26) e isso não significa que esta seja realizada

¹⁶ Relembramos que a primeira infância, na teoria histórico-cultural é compreendida como o período de 1 a 3 anos de idade (VIGOTSKI, 1996).

de maneira consciente sobre aquilo que se sente, a criança brinca ainda sem consciência sobre o motivo pelo qual realiza essa atividade.

A brincadeira é uma atividade que coloca as crianças em situações relacionais novas, que exige delas uma capacidade de criação e algumas condutas que, em outros momentos, serão importantes em tarefas da vida cotidiana.

Vigotski (2008), explicita que as brincadeiras, mesmo aquelas que não possuem regras previamente formuladas, estão submetidas a regras de comportamento, mesmo que ocultas. “A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno” (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Sobre o papel da brincadeira e a influência desta no desenvolvimento da criança, o autor ressalta que a brincadeira com situações imaginárias, como citamos anteriormente, é um comportamento novo na criança a partir dos 3 anos, para o autor a brincadeira é, nesse período da vida, “[...] um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que **a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais**” (VIGOTSKI, 2008, p. 29, grifos nossos).

Por meio da brincadeira imaginária da idade pré-escolar começa a ser possível a partir da divergência entre o campo semântico e visual, portanto, a criança passa a ação da criança não se limita ao objeto, pois esta passa a agir também sobre a ideia. Por exemplo, A.N., no último dia de encontro, brincou com uma caixa de brinquedos de plástico, agindo sobre ela como se esta fosse um tambor, um instrumento musical convencional.

Tirinha 20 - A.N. brincando com os sons



Fonte: acervo da pesquisadora.

É possível notar, na tirinha anterior, que ele não estava agindo conforme o objeto e sua função de guardar brinquedos, mas sim, por meio de uma situação imaginária no campo semântico, que possibilitou com que ele usasse a caixa como um instrumento musical.

Essa transição que ocorre na infância, da divergência do campo visual para o semântico não deve ser visto como fácil e simples, Vigotski (2008, p. 30), afirma que “Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso”.

A criança, então, como foi possível observar na tirinha acima, em que A.N. brinca com os sons em uma caixa de plástico, que as crianças em suas brincadeiras, não somente imaginam, mas também criam, com base em suas experiências anteriores e seus anseios, como afirma o autor russo.

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2018b, p. 18).

H.R. e R.A., como observamos na tirinha a seguir, em suas brincadeiras, também utilizaram a caixa de um brinquedo para brincar com os sons, desta vez, era uma caixa de papelão, e eles estavam experimentando os sons dessa caixa de maneira diferente do que A.N. fez com a caixa de plástico.

Tirinha 21 - H.R. e R.A. brincando com os sons



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para produzir sons, as duas crianças jogavam a caixa para cima e a jogavam no chão, ouvindo atentamente o som que a caixa, ao ser manipulada dessa maneira, emitia.

É possível perceber por meio das duas situações acima, que as crianças estavam agindo sobre o campo semântico, não o visual, em suas situações de brincadeira, e essa ação possibilitou a vivência com os sons, por meio de objetos que em sua função não serviriam para isso, e que convencionalmente não são instrumentos musicais.

Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, **modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade**" (VIGOTSKI, 2008, p. 30, grifos nossos).

Vigotski (2008, p. 31, grifos nossos), completa, dizendo que **"Essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido"**, assim as brincadeiras possibilitam modificar as estruturas psicológicas e guiar a atribuição de sentidos e significados.

Outra criança, F.R., em sua brincadeira com os sons, manipulou a porta do armário para experienciar suas sonoridades, é possível observar sua ação na tirinha a seguir.

Tirinha 22 - F.R. brincando com os sons



Fonte: acervo da pesquisadora.

Se em uma outra situação ela manipulasse esse objeto com base em seu campo visual e sua função, provavelmente não faria o movimento de abrir e fechar as portas para criar som. Vigotski (2008), explica a não separação entre a ação interna da criança e sua ação externa, como por exemplo a que pude observar de F.R. ao manusear a porta:

A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (VIGOTSKI, 2008, p. 33)

Podemos afirmar que a brincadeira é a atividade-guia da idade pré-escolar. Entendemos por atividade-guia, uma atividade que guia o surgimento do novo, o desenvolvimento humano.

Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil (PRESTES, 2010, p. 163).

A brincadeira, sendo a atividade-guia da atividade pré-escolar, é uma ação que possibilita a criação da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, possibilita o desenvolvimento de formas de novas formas de conduta, ser e existir das crianças que anteriormente ela não conseguia sozinha, somente com ajuda. Sobre a zona de desenvolvimento iminente, Prestes (2010), elucida que:

[...] são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, funções que podem ser denominadas não de frutos do desenvolvimento, mas de brotos do desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 164)

A brincadeira possibilita que saltos de desenvolvimento aconteçam, de maneira que, estes não são uma certeza, um destino, mas uma possibilidade, um processo que acontece em saltos qualitativos. Por isso, organizei o ambiente educativo musical com as brincadeiras das crianças, mas ressalto que essa atividade

não pode ser vislumbrada somente do ponto de vista da educação escolarizada, pois, ela está presente na vida da criança e possibilita seu desenvolvimento em um contexto mais amplo. Porém, considerar a brincadeira como atividade-guia da idade pré-escolar implica dizer que esta precisa estar presente nos mais diversos ambientes com intencionalidades educativas, como o organizado por mim nesta pesquisa.

Neste momento da infância, ao serem organizadas atividades com centralidade nas brincadeiras, possibilitamos também o desenvolvimento da autoria infantil, como afirma Lopes (2018):

[...] percebo o quanto a brincadeira é essencial também no processo de formação e desenvolvimento da autoria infantil, uma vez que, [...] ao brincar, na ocupação da fronteira entre si e o outro, entre a criação e o vivido, a própria criança tem possibilidades de ser protagonista desse entre lugar, [...] (LOPES, 2018, p. 54).

Outras crianças, como D.A e L.U., brincaram com os sons manipulando objetos que em sua função não seriam manuseados para isso. D.A. dançou e criou sons com um brinquedo que servia para cortar massa de modelar e L.U. dançou e expressou sons com as pulseiras que estavam no seu braço. Suas brincadeiras podem ser observadas nas tirinhas a seguir.

Tirinha 23 - D.A. brincando com os sons



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tirinha 24 - L.U. brincando com os sons



Fonte: acervo da pesquisadora.

Antes de falar dos aspectos relacionados à brincadeira, relembro uma das características da existência humana mais ressaltadas nesta pesquisa: o corpo uno, que existe em integralidade, unidade. Na brincadeira com os sons, essas duas crianças não desvincularam o fenômeno sonoro de seus corpos, que mexiam de um lado para o outro, este é um convite pra que as potências dos corpos sejam visibilizadas também em meio às brincadeiras.

Refletir sobre as potencialidades das pessoas na educação, em processos que possa respeitar este corpo integral é desafiador, mas, acredito que seja o caminho para alcançar a liberdade de criar livremente, de pessoas se conectarem, se relacionarem, se emocionarem e poderem amar (MENDONÇA, 2019, p. 180).

As duas crianças estavam brincando sozinhas com os sons, porém, como afirma Vigotski (1999), mesmo que sozinhas, a essência da arte é social e até mesmo sem a companhia de outras pessoas, as crianças acima, ao brincarem com os sons, com música, que é arte, estão em meio ao social.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoal. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Sobre a brincadeira, “Para a criança, [a brincadeira] é a primeira escola de pensamento. Todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio.” (VIGOTSKI, 2001, p.107), a brincadeira possui um papel importante no desenvolvimento das crianças, pois guia a elaboração de novas formas de conduta, frente às situações vivenciadas. Estas, não possuem suas formas externas somente nas brincadeiras, mas possibilitam novas formas de conduta nos diversos âmbitos da vida.

A brincadeira, que em um primeiro momento pode parecer uma atividade simples e sem importância para o desenvolvimento humano, na verdade é, deste ponto de vista, uma das mais importantes atividades da idade pré-escolar, que reverbera em todo o comportamento e existência humana, em momentos posteriores. Nosso intento não é defender a ideia de que a brincadeira precisa ser vista como meio para se alcançar um resultado, um fim, mas como uma atividade principal da infância, que precisa ser visibilizada e considerada em todos os ambientes que a criança vivencia, inclusive os organizados com intencionalidades pedagógicas.

Outras crianças reuniram-se em roda para atribuir novas funções, com base em suas ideias, a objetos manuseados cotidianamente por elas em sala de aula. Estas, pegaram uma cesta que continha em seu interior diversas letras de plástico do alfabeto de nossa língua materna.

Tirinha 25 - Crianças brincando com os sons



Fonte: acervo da pesquisadora.

É possível perceber na tirinha anterior, que uma criança chega na roda com a cesta e as letras e começa a experimentar sons com esses objetos de plástico, enquanto outras apenas observam, posteriormente, as outras crianças começam a fazer o mesmo, pega as letras, bater no chão e em outros objetos próximos para criar e expressar sons, experimentá-los.

A importância do social no processo observado e descrito acima fica clara no sentido de que, foi a partir do compartilhamento da primeira criança que chega com a cesta, da colaboração, que outras passaram-se a se relacionar com os sons de uma nova maneira.

As relações, em meio a brincadeira, nem sempre acontecerão de maneira harmoniosa, pois estas muitas vezes podem ser conflituosas. Tanto uma, quanto outra tem repercussão no desenvolvimento infantil, em especial, na educação das emoções. Explico, com as palavras literais de Vigotski, o quão importante e essencial a brincadeira é, nos processos educativos de crianças, inclusive no que diz respeito a educação das emoções:

Das mais ocas e superficiais relações sociais que surgem entre os passageiros de um bonde às mais profundas e complexas que emergem através do amor e da amizade, o ser humano precisa evidenciar uma genuína habilidade criativa em suas relações com os outros. O amor e a amizade constituem a mesma criação de relações sociais que a educação política e profissional. E [a brincadeira] pode ensinar essa precisão, o polimento e a diversidade das relações sociais. Ao colocar as crianças em situações sempre novas, ao submetê-las a condições se renovam constantemente, [a brincadeira] as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação (VIGOTSKI, 2001, p. 106, grifos nossos).

No que diz respeito à arte, “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento.” (VIGOTSKI, 1999, p. 12), assim sendo, **tanto a brincadeira, quanto a arte, são, em essência, atividades educativas do campo das emoções, precisando assim, estar organizadas por educadores musicais nos ambientes de sua responsabilidade.**

A brincadeira para a criança é tão essencial e vital, que Vigotski (2001) afirma que a natureza psicológica da brincadeira é coincidente a do trabalho, dos adultos. É como se a brincadeira fosse uma forma natural de trabalho da criança. Ou seja, a

importância desta na educação das infâncias, transcende esse período da vida, porque ao organizar ambiente educativo utilizando das brincadeiras como ferramentas, o professor possibilita a criação de aptidões, condutas, formas de ver/sentir e agir, que são para além do meio educativo organizado, mas são para toda a vida.

A brincadeira, na idade pré-escolar, que é o período do desenvolvimento das crianças da pesquisa (entre 6 e 7 anos), precisa fazer parte dos processos educativos, em todos os ambientes possíveis. A brincadeira, na teoria histórico-cultural de Vigotski, é uma atividade que possibilita a imaginação e criação de novas realidades, a relação entre a criança e sua realidade vivida se amplia, pois na brincadeira as estas materializam novas maneiras de ser e estar no mundo, criam novas funções para suas ações e seu meio, é condição essencial para o desenvolvimento infantil e potencializa a existência humana, tendo em vista que é por meio de brincadeira que a criança cria novas realidades, desprende-se da figura do objeto e sua função, passando a combinar seu uso de novas maneiras, e relacionando-se mais intimamente com suas ideias, imaginação.

Reafirmamos, então, a urgência e necessária organização de ambientes educativos das infâncias que valorizem as brincadeiras, tendo em vista que a brincadeira é uma das atividades-guia da infância. O trabalho educativo em música não se diferencia de outros, e precisa, também, dar ênfase nessa atividade das crianças.

5.9 EU E ELAS: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DE SUAS MUSICALIDADES

Oito encontros... Oito horas de trabalho colaborativo, pulsante, relacional, afetivo, intencional, humano e real. Confesso que inicialmente, tínhamos, nesta pesquisa, a proposta de realizar encontros semanais durante três meses, porém, ao iniciarmos o trabalho de campo, notamos a intensidade do envolvimento das crianças, e nos surpreendemos com a maneira que os encontros realizados potencializavam o desenvolvimento de suas musicalidades de tal forma que, em cada encontro de uma hora, tínhamos a impressão dos acontecimentos serem referentes a um dia de atividades.

Poucos minutos de rodas de conversa, compartilhamento de experiências e atividades colaborativas eram suficientes para nos fazer perceber que o trabalho em educação musical precisa ter, em sua essência, aquilo que marcou, afetou, cada pessoa envolvida no processo educativo, ou seja, as vivências precisam ser a centralidade. Partindo deste princípio, é possível organizar um ambiente com a intencionalidade pedagógica de guiar o desenvolvimento da musicalidade, a partir das vivências que norteamos este trabalho, e a partir das análises realizadas **evidenciamos que é possível organizar processos educativos a partir das vivências das crianças.**

A maneira como as crianças mudaram suas condutas em relação ao ambiente sonoro, demonstraram a criação de novas maneiras de se relacionar com os sons, com criações de percepções e expressões corporais-musicais, e suas falas evidenciaram o desenvolvimento de suas consciências sonoras. Os novos comportamentos foram notados, todos os indícios, dos mais tímidos aos mais evidentes, foram importantes e procuramos estar atentas a eles, ambos foram importantes para percebermos o desenvolvimento da musicalidade das crianças, que aconteceu de maneira explícita.

Ser pedagoga e atuar na área de educação musical impõe certos desafios, especialmente pelas concepções estritas sobre esta área, majoritariamente engendrada como tocar instrumentos e cantar. Não em oposição à atuação de musicistas, que possuem outras intencionalidades específicas, **a atuação de pedagogos na educação musical tem a contribuir com o desenvolvimento das crianças, pois o objetivo maior precisa ser a ampliação das possibilidades do corpo de se relacionar com os sons da vida, as sonoridades do mundo, os meios sonoros que os seres humanos vivenciam.** O intento de fazer as crianças se perceberem perante o fenômeno sonoro possibilita o desenvolvimento da consciência, a regulação de suas condutas no universo sonoro e a própria liberdade.

Os educadores musicais aos quais nos referimos podem ser musicistas profissionais, mas, compreendemos e defendemos que além destes, **pedagogos e pedagogas podem educar musicalmente**, em suas áreas de atuação, mesmo sem formação estrita em música. Estes possuem uma potente ferramenta de trabalho: as vivências humanas e suas experiências sonoras, que ao serem organizadas com uma intencionalidade pedagógica, guiam o desenvolvimento. Notamos isso, nesta pesquisa, porque **foi possível a organização de um ambiente essencialmente**

educativo-musical por mim, pedagoga, que alicerçada em uma educação musical histórico-cultural, organizei atividades educativas que possibilitaram o desenvolvimento das crianças. É preciso haver, nesse sentido, um fortalecimento desses profissionais para que possam ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Esta pesquisa contribui para que este olhar mais atento às vivências das infâncias seja cuidadosamente desenvolvido em educadores de todas as áreas, mas em especial, educadores musicais pedagogos, que possuem ferramentas acessíveis para organizar seus ambientes educativos, pois experiências musicais todos os seres humanos possuem, e estas podem ser compartilhadas e organizadas em atividades colaborativas. Além disso, este trabalho demonstrou que a musicalidade humana não pode ser negligenciada em nenhum momento da infância, da concepção à alfabetização, bem como durante toda a vida, sendo assim, é necessária a organização de ambientes que valorizam os comportamentos musicais, possibilitando e guiando o desenvolvimento destes.

Percebi, frente aos desafios encontrados, nesse sentido, que a educação musical histórico-cultural ao ser organizada por mim, pedagoga, potencializou o desenvolvimento das crianças de maneira integral e ampliou as possibilidades de imaginação e criação, o que consideramos ser essencial na infância e na vida. Tais desafios e conquistas, materializados neste trabalho, guiaram-me a novos questionamentos:

- **Quais devem ser os principais princípios norteadores para a atuação de pedagogos e pedagogas em educação musical?**
- **Quais outras ferramentas de trabalho pedagogos e pedagogas possuem para guiar o desenvolvimento da musicalidade de crianças?**
- **Como o desenvolvimento das crianças seria guiado se o trabalho educativo-musical de cunho histórico-cultural acontecesse de maneira contínua em suas vidas?**
- **De qual maneira uma educação musical poderia ser organizada por pedagogos e pedagogas, de maneira cotidiana durante todo o ano letivo, configurando uma metodologia, uma didática em educação musical, de maneira estruturada, no ambiente escolar?**

- **Como pedagogos e pedagogas podem ampliar suas possibilidades de organizar uma educação musical histórico-cultural?**
- **De que modo pedagogos e pedagogas podem efetivamente atuar em educação musical?**
- **De qual maneira pedagogos e pedagogas podem se fortalecer e desenvolver-se para organizar um ambiente educativo em música?**

CONSIDERAÇÕES FINAIS: vivências sonoras das crianças em processos educativos e o desenvolvimento de suas musicalidades

O caminho percorrido nesta pesquisa deu-se pelo interesse na relação entre a educação musical, teoria histórico-cultural e minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, enquanto pedagoga, professora de crianças.

Consideramos, com base em diferentes estudos de Vigotski (1995, 1996, 1999, 2001, 2008, 2018a, 2018b) e em estudos de autores que se debruça na educação musical (PEDERIVA, 2009; AMORIM, 2016; AMORIM, 2017; GONÇALVES, 2017; MARTINEZ, 2017; PAULA, 2017; REZENDE, 2017), que as atividades educativas em música, na teoria histórico-cultural, precisam ter por centralidade as experiências e vivências das crianças com seus meios sonoros, e com isso, chegamos aos seguintes questionamentos:

➤ **De que maneira as vivências sonoras das crianças podem ser organizadas como processo educativo?**

➤ **De que maneira as vivências das crianças com o meio sonoro podem guiar o desenvolvimento das suas musicalidades?**

Com base em tais questionamentos, o objetivo desta pesquisa foi **investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.**

Para isso, realizamos uma pesquisa empírica, que foi estruturada em 5 capítulos, com diferentes contribuições para que o objetivo fosse alcançado:

O primeiro capítulo, nomeado **“PELA VIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: desenvolvimento humano e educação”** apresentou a essência do principal alicerce deste trabalho, a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski e auxiliou na compreensão de alguns conceitos que foram base para a pesquisa.

O segundo capítulo, nomeado **“OS SONS DA VIDA: a relação pessoa-meio sonoro”** apresentou mais profundamente a relação entre os seres humanos e seus meios sonoros, refletindo sobre a importância desta para trabalhos educativos em música.

O terceiro capítulo, nomeado **“AS CRIANÇAS E OS SONS: por uma educação musical histórico-cultural”** discutiu a relação entre as crianças e o sons,

elucidou como a educação musical tem pensado esta e refletiu maneiras de se pensar sobre a relação criança-sons, suas musicalidades e práticas educativas em música, sob as lentes da teoria histórico-cultural.

O quarto capítulo, nomeado “**SOBRE O CAMINHO: o método e a pesquisa de campo**” apresentou o método utilizado na pesquisa, o caminho percorrido e de qual maneira a pesquisa foi organizada.

O quinto e último capítulo, nomeado “**VIVÊNCIAS SONORAS DE CRIANÇAS COMO CENTRALIDADE DE PROCESSOS EDUCATIVOS: análises da pesquisa**” analisou os fenômenos da pesquisa à luz da teoria histórico-cultural. Foram descritas e analisadas as vivências sonoras das crianças, buscando compreender de qual maneira estas poderiam ser organizadas em processo educativos em música.

Nestes dois últimos capítulos, buscamos um diálogo entre os teóricos da educação musical, da teoria histórico-cultural e as análises da pesquisa de campo, que foi organizada da seguinte maneira:

Foram escolhidas para participarem da pesquisa **14 crianças com 6 e 7 anos** que estudavam juntas em uma turma de alfabetização, no Colégio CIMAN, uma escola privada de Brasília/DF. A fim de compreender as vivências de outras crianças, esta mesma pesquisa poderia ser aplicada em diferentes contextos, escola pública, área rural etc, sendo, em todos os casos, de igual importância a compreensão e o estudo sobre elas, em diferentes condições, pois todas as crianças e infâncias têm vivências únicas e estas precisam ser visibilizadas e consideradas.

Organizamos na própria escola das crianças um total **8 encontros, de 1 hora cada**, durante um mês de pesquisa de campo. Estes, tinham a intencionalidade de compreender como as vivências sonoras das crianças poderiam configurar a centralidade dos processos educativos em música para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, nos alicerçamos no **método pedológico** proposto por Vigotski (2018a), este, é um método da unidade, por isso, não estuda fenômenos isolados, parte do princípio de que mesmo as menores partes possuem as características do todo. É clínico, ou seja, procura compreender como aconteceu o processo de desenvolvimento, dando assim, menos ênfase aos sintomas, pois busca compreender o processo. Possui caráter genético comparativo, por isso, compara diferentes momentos de uma mesma criança, procura evidenciar o que

surgiu de novo e o que desapareceu em seu comportamento e dessa maneira, estuda o desenvolvimento infantil.

Durante a investigação, configurada pelas atividades educativas, algumas **ferramentas e procedimentos** foram utilizados, de modo combinado, de maneiras distintas durante os encontros. Sendo os principais deles: gravação das vivências sonoras das crianças em seu cotidiano, por meio de seus dispositivos eletrônicos, compartilhamento, entre as crianças, das gravações e realização de brincadeiras de adivinhação das sonoridades, roda de conversa, com as crianças, sobre os sons que compunham as paisagens sonoras compartilhadas entre elas, e outros sons que constituíam seus diversos ambientes de vivência musical, atividades educativas em música, sempre organizadas por mim, enquanto pedagoga e educadora musical, com uma intencionalidade pedagógica, registro sonoro gráfico de diversas vivências sonoras das crianças e descrição/narrativa individual de cada criança, dos seus registros sonoros.

Os fenômenos da pesquisa analisados à luz da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Foram observadas as vivências das crianças, o modo como elas se manifestam, por meio dos signos, sentidos e significados que estas atribuem aos sons, bem como os comportamentos das crianças inseridas no processo educativo organizado para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Em nossas análises, **observamos a singularidade das vivências sonoras das crianças**, que gravaram e compartilharam entre si, diversas paisagens sonoras e os sentidos/significados que elas atribuem às experiências vividas. Também foi possível compreender mais sobre estas vivências por meio dos registros sonoro-gráficos que as crianças realizaram em quase todos os encontros, evidenciando suas relações com os sons.

Sobre a organização das atividades para guiar o desenvolvimento das musicalidades, constatamos que **as vivências sonoras como centralidade do ambiente foi importante alavanca do processo educativo, ampliou as possibilidades destas se relacionarem com as diferentes paisagens sonoras vivenciadas por si e por outrem.**

As ferramentas e procedimentos de pesquisa supracitados permitiram, enquanto **processo educativo** organizado de maneira intencional, **a ampliação das experiências sonoras das crianças**, o que acreditamos que precisa ser a base de atividades educativas (VIGOTSKI, 2001). Além disso, o ambiente educativo

organizado possibilitou que **as crianças guiassem o desenvolvimento da escuta atenta e da consciência sobre seus meios sonoros e sua relação com os sons, o que permitiu que seus comportamentos musicais de imaginação, criação, expressão corporal-musical e percepção sonora, fossem modificados.** Durante o processo educativo, **as crianças criaram novas maneiras de se relacionar com os fenômenos sonoros, ou seja, desenvolveram-se.**

O desenvolvimento de suas musicalidades foi notado quando comparamos os comportamentos iniciais das crianças aos seus comportamentos durante os encontros da pesquisa, que foram se modificando, em saltos qualitativos, e novos comportamentos surgiram. Durante a pesquisa de campo, procuramos observar essas modificações nas condutas das crianças, os novos comportamentos que foram criados, como sugere Vigotski (2018a), no método pedológico.

Nossa intencionalidade, era tentar perceber, em meio ao compartilhamento de experiências e organização de atividades, como as crianças eram afetadas pelas vivências sonoras e sua organização no meio educativo. Consideramos que a dimensão dos afetos e emoções não pode ser negligenciada nos processos educativos em música e percebemos, no processo da pesquisa, que **as emoções, assim como as vivências, precisam compor o meio educativo, pois estas guiam o desenvolvimento humano, a maneira como a criança é afetada, sente, se emociona, influencia como esta se desenvolverá e por isso, merecem destaque.**

No processo de pesquisa, constituímos uma metodologia de trabalho em educação musical, ressaltando possíveis ferramentas e procedimentos que podem ser organizados no ambiente educativo, para que o desenvolvimento musical aconteça. Não são normas a serem seguidas, como única maneira existente, mas sim, é a demonstração de que a educação musical à luz da teoria histórico-cultural é um possível caminho para práticas educativas em música mais humanas, ao considerar que o desenvolvimento humano acontece de maneira integral, afeto-intelecto e compreender que todos os seres são musicais e podem desenvolver-se musicalmente em meio às relações culturalmente constituídas (PEDERIVA, 2009).

Nessa ótica, **todo e qualquer ser humano tem a potencialidade, a possibilidade de se desenvolver musicalmente,** e educadores musicais precisam, em primeira instância, compreender isso, para organizar o ambiente educativo com esta intencionalidade, por meio de atividades que possam acontecer em meio à colaboração, compartilhamento e ampliação de experiências.

É preciso que outras pesquisas, pensando o desenvolvimento musical da maneira como veementemente temos defendido, considerando a musicalidade como uma importante dimensão do desenvolvimento infantil e como possibilidade de atuação de pedagogos, que possuem ferramentas para o trabalho educativo em música. Fazemos este convite e ponderamos que as crianças serão amplamente beneficiadas.

Esperamos, com esta investigação e com o convite à novas pesquisas, nesse sentido, aprofundar o conhecimento que temos sobre as crianças e suas musicalidades, por meio de uma educação musical mais ampla e, em diálogo com uma educação que valoriza as vivências das infâncias e ampliação das experiências musicais destas.

A dor e a delícia de estudar Lev Semionovitch Vigotski e sua teoria

Há cerca de 5 anos, antes mesmo de concluir a licenciatura em pedagogia, comecei a trilhar o caminho que fez materializar esta pesquisa, em forma de reflexão, questionamentos, curiosidades, leituras e estudos sistemáticos e colaborativos da teoria histórico-cultural juntamente com outros pesquisadores da área, bem como, por meio de outros trabalhos realizados por mim, como o TCC e artigos escritos sobre educação musical sob as lentes da teoria de Vigotski.

A escolha de dialogar com a teoria fundada por este autor soviético à primeira vista pode parecer simples, por se tratar de uma teoria bem fundamentada e clara naquilo que defende. Porém, esta tarefa se torna desafiadora quando nos deparamos, em primeiro lugar, com os erros e cortes nas traduções das obras do autor, que dificultam e distorcem a compreensão da essência de sua teoria.

Além disso, Vigotski ensina muito sobre desenvolvimento humano e educação, pensando a criação de novas pessoas para uma nova sociedade, com relações mais humanizadoras, com respeito à essência histórico-cultural especificamente humana, ou seja, o autor cutuca, sacode e movimenta algumas certezas, nos convida a refletir sobre práticas educativas, nossas escolhas na educação, e esta, mais uma vez, não é uma tarefa fácil, porque faz com que a zona de conforto fique desconfortável.

Vigotski, monista e materialista dialético, propõe não somente pensar além, mas também agir além, ele faz um convite profundo à exercitar a coerência em nossas vidas, que não são estanques no âmbito profissional, elas são a unidade pessoa-meio,

em nossos diversos meios... Familiar, espiritual, acadêmico, profissional, e outros. Assim, o maior desafio, considero, frente ao que o autor fundou em sua teoria, é o convite a ser coerente com o que acreditamos e propomos defender, enquanto seres humanos, educadores, pesquisadores e em qualquer outra função social vivida.

É com base nessa coerência que estudo e procuro, cotidianamente, viver a teoria histórico-cultural, com um olhar humano e afetivo para as pessoas com as quais me relaciono, acreditando que o amanhã é de esperança, que nele podem existir novas pessoas/relações e assim, uma nova sociedade, como Vigotski acreditou, no século passado, em meio à revolução socialista russa. Sendo a educação, então, a área que centra a minha atuação profissional, nela procuro ser cada dia mais coerente e procuro materializar em ato o que acredito teoricamente, em Lev Semionovitch Vigotski e sua teoria.

Esta pesquisa procurou essa coerência em cada ato no campo investigativo, a fim de defender e atuar em favor da **educação das potências, dos afetos e intelectos, do diálogo, da arte, das emoções, do desenvolvimento humano uno e integral, e das vivências como essência dos processos educativos.**

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, Judith. Escuchar, Cantar, Tocar: compartir experiencias musicales em los primeros años. In: SOTO, Claudia; VIOLANTE, Rosa. **Experiencias Estéticas em los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, p. 111-136, 2016.

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. **Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal**. 2016. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca bebê: a educação do gesto musical**. 2017. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ASSIS, Gustavo Oliveira Alfaix. **Em busca do som: a música de Karlheinz Stockhausen nos anos 1950**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Preconceito e educação estética na educação musical. In: PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andreia. **A escola e a educação estética**. Curitiba: CRV, 2015, p. 53-64.

BARROS, Daniela. **Educação, resistências e tradição oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais**. 2017. 217 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BIMBATO, Angélica. Educação e emancipação humana: reflexões sobre as relações educativas. In: PEDERIVA, Patrícia. **Educação na vida e vida na educação: uma abordagem histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 65-76.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Censo Escolar - 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/246496-ced-ciman/sobre>

CARRASCO, Claudiney Rodrigues; CHAVES, Renan Paiva. O pensamento sonoro-visual de Walter Ruttmann e a música de Berlinsinfonia de uma metrópole (1927). In: **Doc On-line**. nº 12, 2012, pp. 22-58.

CAZNOK, Yara. Apresentação. In FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

CISZEWSKI, Wasti Silvério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. In: **Revista MEB**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Apresentação. In SCHAFER, Murray. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 2017. 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HELLER, Alberto Andrés. **John Cage e a poética do silêncio**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: **VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

KRAUSE, Rainer (2018) “**Historia del paisaje sonoro**”. Material del curso “Paisaje Sonoro: escucha, experiencia y cotidianidad”, impartido en UAbierta, Universidad de Chile.

LAUER-LEITE, Iani Dias. A música e o bebê: percepções de pais participantes de um projeto de musicalização infantil em Santarém, Pará. In: XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. In **Caderno de Resumos e Anais**. Vitória: 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil - Espaços e Tempos Desacostumados**. Porto Alegre: Mediação Editora, 2018.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. A criança, a escola e a educação estética. In: PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andreia. **A escola e a educação estética**. Curitiba: CRV, 2015, pp. 15-24.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. 2017. 306 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. In:

Revista da ABEM, v 21, n. 31, jul./dez 2013. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

MENDONÇA, Nathália. Pedagogia dos corpos: dos limites às possibilidades. In: PEDERIVA; Patrícia. **Educação na vida e vida na educação: uma abordagem histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, pp. 171-182.

MURPH, Megan Elizabeth. **Max Neuhaus and the musical avant-garde**. 2013. *LSU Master's Theses*. 3777. Disponível em: digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/3777

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo. **Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre Educação Musical**. 2016. 46 f., il. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O trabalho colaborativo em educação musical na educação básica: pensando a formação docente. In: Jornada de Estudos em Educação Musical. 7., 2017. São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2017. pp. 114-122.

PALOMBINI, Carlos. Pierre Schaeffer, 1953: por uma música experimental. In: **Revista Eletrônica de Musicologia**, v. 3, 1998.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Aulas de Educação Musical**. Faculdade de Educação, UnB, 2016. (Comunicação Oral).

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista Obutchénie**, v.2, n.2, pp. 314-338, 22 de dezembro de 2018.

PINK, Sarah. **Doing Sensory Ethnography**. Second Edition. London. SAGE, 2015.

PRIANTE, P. T.; LAUER-LEITE, Iani Dias; CHIANCA, M. G. B. A criança é do tamanho de mim': crianças ribeirinhas do Taparará Grande / PA. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, pp. 195-212, 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**.

2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas...** In: Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas / Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, pp. 57-71.

PRESTES, Zoia Ribeiro. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, pp. 5-14, 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro. O bom, o mau e o feio. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. L. S. Vigotski; tradução [e organização] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, pp. 7-16.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 139, pp. 285-314, 2009.

REZENDE, Murilo Silva. **A folia do palmital: experiências que tecem musicalidades**. 2018. 153 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, Eliane Rosa dos. Currículo, música e arte: por uma educação estética na infância. In PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andreia. **A escola e a educação estética**. Curitiba: CRV, 2015, pp. 131-142.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997. pp. 61-62.

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011b.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 31-50.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Bilingue Latim-Português. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TORRES, M. A.; KOZEL, S. **Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos estudos culturais em geografia**. Ra'ega, Curitiba: UFPR, n. 20, pp. 123-132, 2010.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? In TUNES, Elizabeth. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, pp. 9-13.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Gestão de Iniciativas Sociais. Nº 11, COPPE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008, pp. 23-36.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. 1ª edição. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa atualmente intitulada como “EDUCAÇÃO MUSICAL: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DE CRIANÇAS” de responsabilidade de Daiane Aparecida Araújo de Oliveira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, compartilhamento de suas diversas vivências sonoras, rodas de conversas e atividades musicais, que inclui registros sonoros. Eu farei esta atividade duas vezes por semana, durante um mês.

Inicialmente, elas serão convidadas a participarem da pesquisa, e somente após o assentimento delas e de sua permissão, as convidarei a compartilharem suas vivências sonoras em sala de aula, por meio de gravações sonoras de seus diversos ambientes. Posteriormente, serão realizadas rodas de conversas musicais, com atividades musicais, bem como o registro gráfico de suas vivências.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes da participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações, criações estéticas, fotos, videograções; ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades práticas educativas em educação, mais especificamente em educação musical, com respeito o desenvolvimento humano em sua integralidade (corpo-mente, afeto-intelecto).

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail daiane.aao@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão de direitos autorais, ou os direitos das pessoas da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

As crianças envolvidas na pesquisa receberão o termo de assentimento livre e esclarecido, para que possam ter anuência da pesquisa e possam decidir sobre o interesse ou não em participar da mesma.

Brasília, DF, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) responsável do participante

Assinatura da pesquisadora

Apêndice B – Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa atualmente intitulada como “EDUCAÇÃO MUSICAL: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DE CRIANÇAS” de responsabilidade de Daiane Aparecida Araújo de Oliveira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, compartilhamento de suas diversas vivências sonoras, rodas de conversas e atividades musicais, que inclui registros sonoros.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes da participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações, criações estéticas, fotos, videografações; ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Em função do uso de imagens fotográficas/videogravadas e das criações estéticas, **será fundamental a cessão do direito de imagem, bem como do compartilhamento de suas produções estéticas**, tais como: narrativas, histórias, desenhos etc.). Em todos os casos, omitiremos a identidade das crianças, embaçando/omitindo o rosto e seus nomes, a fim de preservá-las.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades práticas educativas em educação, mais especificamente em educação musical, com respeito o desenvolvimento humano em sua integralidade (corpo-mente, afeto-intelecto).

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail daiane.aao@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão de direitos autorais, ou os direitos das pessoas da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Brasília, DF, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) responsável do participante

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C – Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa atualmente intitulada como “EDUCAÇÃO MUSICAL: DAS VIVÊNCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DE CRIANÇAS” de responsabilidade de Daiane Aparecida Araújo de Oliveira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, compartilhamento de suas diversas vivências sonoras, rodas de conversas e atividades musicais, que inclui registros sonoros.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes da participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações, criações estéticas, fotos, videograções; ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Em função do uso de imagens fotográficas/videogravadas e das criações estéticas, **será fundamental a cessão do direito de imagem, bem como do compartilhamento de suas produções estéticas**, tais como: narrativas, histórias, desenhos etc.). Em todos os casos, omitiremos a identidade das crianças, embaçando/omitindo o rosto e seus nomes, a fim de preservá-las.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades práticas educativas em educação, mais especificamente em educação musical, com respeito o desenvolvimento humano em sua integralidade (corpo-mente, afeto-intelecto).

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail daiane.aao@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão de direitos autorais, ou os direitos das pessoas da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Brasília, DF, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) responsável do participante

Assinatura da pesquisadora