



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

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

**VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: A ESSÊNCIA DA RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA  
E DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Brasília  
2024

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

**VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: A ESSÊNCIA DA RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA  
E DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Tese de Doutorado 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: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

v            Aparecida Araújo de Oliveira, Daiane  
              Vivência das emoções: a essência da relação  
criança-música e da educação musical / Daiane Aparecida  
Araújo de Oliveira; orientador Patrícia Lima Martins  
Pederiva. -- Brasília, 2024.  
              225 p.

              Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,  
2024.

              1. Educação. 2. Música. 3. Emoções. 4. Infância. 5.  
Teoria Histórico-Cultural. I. Lima Martins Pederiva,  
Patrícia, orient. II. Título.

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

**VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: A ESSÊNCIA DA RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA  
E DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Tese de Doutorado 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.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)  
PPGE – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (Presidente)  
Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Membro interno)  
Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iani Dias Lauer-Leite (Membro externo)  
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

---

Prof. Dr. Augusto Charan Barbosa Gonçalves (Membro externo)  
Centro Universitário Estácio de Brasília

---

Prof. Dr. Murilo Silva Rezende (Suplente)  
Centro Universitário de Brasília – CEUB

---

Brasília

19/11/2024

**Ao Francisco,  
que me tornou mãe,  
gestado por mim,  
gestando comigo esta tese.**



## AGRADECIMENTOS

A Deus e todas as forças positivas do universo.

Ao Francisco, pela companhia intrauterina e extrauterina na elaboração desta tese. Obrigada pela sua existência, sua vida iluminou a minha vida, meu raio de Sol! ☀️

Aos meus avós paternos, Francisca Cícera e Raimundo Francisco, pelo incentivo nos estudos, por serem força e por continuarem cuidando de mim. Saudade é o amor que fica, e eu amo vocês.

Aos meus pais, Manoel e Rosa, por fazerem o melhor que podem, me apoiarem incondicionalmente em minhas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas.

Ao Léo, meu companheiro de vida, pelo amor nos pequenos atos cotidianos, pelo empenho em fazer o melhor por mim, por nós. Por dividir a vida, os dias de sol e os de chuva, sempre pensando positivamente. São tantas conquistas juntos, as nossas forças se completam. Amo você!

Aos meus irmãos, Daniel e Danielle, pela dedicação com a irmã caçula, pelo suporte e incentivo em meus sonhos, por acreditarem e sentirem orgulho da minha trajetória na universidade.

Aos meus sobrinhos, Luis Felipe e Ana Júlia, por serem as primeiras crianças que eu amei, por me ensinarem sobre o encantamento da infância no cotidiano, e os desafios também.

A minha orientadora Patrícia Pederiva, pela amorosidade, respeito e confiança, pela história de parceria que desenvolvemos nos últimos anos, da graduação ao doutorado. Admiro muito você e tenho orgulho em dizer que somos companheiras de caminhada. A nossa sintonia de trabalho é incrível, que bom encontrar você nesta vida! Este trabalho é nosso.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), organizado pela minha orientadora. Aos(as) que passaram e aos(as) que permanecem. Um abraço carinhoso em Amanda, Angélica, Bento, Carol, Elis, Iara, Lê, Toninho e Vivi, obrigada pelas orientações coletivas, reflexões teóricas e práticas, abraços carinhosos, desabafos e filosofias de bar. A família Pederiva, João, Marta, Alice e Mickael, que estão sempre juntos e apoiando as nossas causas, porque são GEPPE também.

À Universidade de Brasília e à Faculdade de Educação (UnB/FE), aos(as) colegas e professores(as) da convivência neste local que tanto me potencializa há 10 anos. Agradeço especialmente aos que fazem a FE/UnB ser um espaço acadêmico de encontros respeitosos e de desenvolvimento mútuo.

Ao Colégio CIMAN, por todo aprendizado com a estudante que fui, e a professora que sou. Agradeço por oferecerem a estrutura necessária para o trabalho desenvolvido no campo da pesquisa empírica.

Às crianças participantes da pesquisa e aos seus familiares, pelo respeito com o meu trabalho profissional e acadêmico, por confiarem em mim. Agora, o nosso vínculo também está eternizado neste trabalho, serei sempre grata.

À banca de qualificação e defesa pelas contribuições respeitosas com o meu trabalho, que é, em suma, o respeito com a minha história. Gratidão pela leitura cuidadosa e pelo zelo com o processo além do produto final.

A Christina Velho, pelo primoroso trabalho de revisão ortográfica que possibilitou maior qualidade ao trabalho, ampliando a fluência do texto.

Ao Vigotski, por sua vida e obra, por ser fonte de inspiração e esperança, por guiar minha trajetória acadêmica e, acima de tudo, o meu olhar para o mundo, buscando coerência em cada palavra e ação elegida.

Aos meus amigos, principalmente aqueles que entendem que compreendem o quão valioso é, para mim, este trabalho acadêmico!

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

## RESUMO

Esta tese analisou, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a essência da relação criança-música e da educação musical, demonstrando que na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música. Teórico-metodologicamente apoiou-se nos pressupostos do método pedológico proposto por Vigotski. Realizou-se uma pesquisa empírica com quatro crianças de 7 e 8 anos, objetivando investigar de que maneira se relacionam com a arte musical, em seu conteúdo, material e forma, quais emoções vivenciam e a partir de quais das suas experiências. As ferramentas e os procedimentos de pesquisa foram músicas que as crianças e a pesquisadora selecionaram para escutar juntas, instrumentos musicais convencionais e não convencionais para criações musicais diversas, roda de conversa e diálogos em narrativas livres. As ferramentas de análise foram as vivências, os comportamentos musicais, as palavras e as criações musicais. Analisou-se que as crianças reconhecem, desde a mais tenra infância, a partir das suas experiências, partes que compõe a estrutura musical, seja no conteúdo, material ou forma, atribuindo-lhes sentidos emocionais. As crianças vivenciam, pelas estruturas musicais, diversos afetos, e, além disso, expressam, de diferentes maneiras, suas emoções. Os resultados contribuem para o fortalecimento de uma educação musical que prima pela organização intencional de espaços educativos em música, com centralidade na vivência dos afetos.

### **Palavras-chave:**

Educação. Música. Emoções. Infância. Teoria Histórico-Cultural.



## **ABSTRACT**

This thesis analyzed, in the light of Historical-Cultural Theory, the essence of the child-music relationship and music education, demonstrating that in culture, children experience the art of music by attributing emotional meanings to musical structures based on their experiences, and this should be the essence of the music education process. The theoretical-methodological approach was based on the assumptions of the pedagogical method proposed by Vigotski. Empirical research was carried out with four children aged 7 and 8, with the aim of investigating how they respond to musical art, in terms of its content, material and form, what emotions they feel and from which of their experiences. The research tools and procedures were songs that the children and the researcher selected to listen to together, conventional and unconventional musical instruments for various musical creations, conversation circles and dialogues in free narratives. The tools used for analysis were experiences, musical behavior, words and musical creations. It was analyzed that from early childhood, based on their experiences, children recognize parts that make up the musical structure, whether in content, material or form, attributing emotional meanings to them. Through musical structures, children experience a variety of affects and express their emotions in different ways. The results contribute to the strengthening of a musical education that strives for the intentional organization of educational spaces in music, with a focus on the living of affections.

### **Keywords:**

Education. Music. Emotions. Childhood. Historical-Cultural Theory.

## RESUMEN

Esta tesis analizó la esencia de la relación entre el niño(a) y la música, así como la educación musical, desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural. Se demostró que, en la cultura, los(as) niños(as) vivencian el arte musical atribuyendo significados emocionales a las estructuras musicales a partir de sus propias experiencias, y que ésta debe ser la esencia del proceso de educación musical. El enfoque teórico-metodológico se fundamentó en los principios del método pedológico propuesto por Vygotsky. Se llevó a cabo una investigación empírica con cuatro niños(as) de 7 y 8 años, con el objetivo de explorar cómo se relacionan con el arte musical en términos de su contenido, material y forma, qué emociones experimentan y a partir de qué de sus experiencias. Las herramientas y procedimientos de investigación incluyeron canciones seleccionadas tanto por los(as) niños(as) como por la investigadora para escuchar juntos, instrumentos musicales convencionales y no convencionales para diversas creaciones musicales, círculos de conversación y diálogos en narraciones libres. Las herramientas utilizadas para el análisis fueron las experiencias, el comportamiento musical, las palabras y las creaciones musicales. El análisis mostró que, desde la primera infancia, a partir de sus experiencias, los(as) niños(as) reconocen las partes que componen la estructura musical, tanto en contenido, material o forma, y les atribuyen significados afectivos. A través de estas estructuras musicales, los(as) niños(as) experimentan una variedad de afectos y expresan sus emociones de múltiples maneras. Los resultados de esta investigación contribuyen al fortalecimiento de una educación musical que promueva la organización intencional de espacios de educación musical, centrados en la vivencia de los afectos.

### **Palabras clave:**

Educación. Música. Emociones. Infancia. Teoría Histórico-Cultural.

## LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Instrumento misterioso.....	177
Desenho 2 – Receita para criar música.....	203

## **LISTA DE ESQUEMAS**

Esquema 1 – Círculo completo da atividade criativa da imaginação musical...85

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – ‘A Virgem Velada’, Giovanni Strazza. Cerca de 1850 .....	69
Foto 2 – Adultas no momento do aquecimento corporal com bebês.....	106
Foto 3 – Criança bem pequena brincando com carrinho de brinquedo.....	108
Foto 4 – A pesquisadora e as crianças participantes da pesquisa.....	129
Foto 5 – Abraço coletivo da pesquisadora e das participantes .....	131
Foto 6 – Instrumentos musicais convencionais e não convencionais fornecidos .....	135
Foto 7 – Materiais fornecidos para outras criações .....	136
Foto 8 – Ouvindo a música e balançando o corpo .....	154
Foto 9 – Criança deitada após dizer que quase dormiu enquanto ouve a música .....	161
Foto 10 – Arrastando as baquetas para criar um som de calma no violino....	162
Foto 11 – Ouvindo a música e usando a imaginação musical.....	167
Foto 12 – Movimento diferente no pau de chuva.....	170
Foto 13 – Sambando e tocando instrumentos .....	173
Foto 14 – Criança à esquerda tocando um instrumento misterioso .....	178
Foto 15 – Criança em pé dançando no ritmo das cordas do violão.....	185
Foto 16 – Balançando e abraçando o pau da chuva .....	192
Foto 17 – Arrastando a baqueta para expressar nojo .....	195

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre dois momentos da mesma criança .....	125
Quadro 2 – Participantes da pesquisa.....	129
Quadro 3 – Músicas que as participantes da pesquisa gostam .....	133
Quadro 4 – Músicas que as participantes da pesquisa não gostam .....	133
Quadro 5 – Acervo de músicas escolhidas pelas pesquisadoras.....	134
Quadro 6 – Músicas apresentadas pela pesquisadora.....	135
Quadro 7 – Ingredientes para fazer música.....	204
Quadro 8 – Ingredientes obrigatórios para criar música.....	205
Quadro 9 – Conteúdo, material, forma, emoções e as experiências anteriores das crianças.....	206

## **LISTA DE SIGLAS**

UnB – Universidade de Brasília

FE – Faculdade de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas

THC – Teoria Histórico-Cultural

## LISTA DE TIRINHAS

Tirinha 1 – Experimentação do gesto musical (relação adulto-bebê).....	107
Tirinha 2 – Criança brincando com os sons de sua pulseira .....	110
Tirinha 3 – Criança expressando sons fracos de água.....	110
Tirinha 4 – Expressando calma e ansiedade no pau de chuva .....	175
Tirinha 5 – Homem-Aranha se afastando de Pernalonga.....	189
Tirinha 6 – Virando (calma) e balançando (medo).....	191



## LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 – Paisagem sonora do caminho de Granja/CE para Matapasto/CE em 2022 .....	21
Vídeo 2 – Paisagem sonora do quintal da casa dos meus avós em 2022 .....	22
Vídeo 3 – Paisagem sonora dos meus tios criando música em 2022 .....	22
Vídeo 4 – Paisagem sonora do Francisco na calçada em 2024.....	23
Vídeo 5 – Paisagem sonora do Francisco gargalhando com a minha prima em 2024 .....	23
Vídeo 6 – Criança expressando sons fracos de água .....	110
Vídeo 7 – A cachorrinha, poesia de Vinícius de Moraes .....	113
Vídeo 8 – Ouvindo a música “Sharks” .....	151
Vídeo 9 – Ouvindo a música “O mundo é tão pequeno” .....	154
Vídeo 10 – Criando música de alegria.....	156
Vídeo 11 – Ouvindo a música “Preciso me encontrar” .....	161
Vídeo 12 – O som do violino e a calma .....	162
Vídeo 13 – Ouvindo a música “Cotton Eye Joe” .....	163
Vídeo 14 – Batidas com a mão que dão calma .....	164
Vídeo 15 – Criando música de calma .....	165
Vídeo 16 – Sanfona e bateria expressando calma .....	166
Vídeo 17 – Ouvindo a música “Marcha fúnebre” .....	166
Vídeo 18 – Criando música de tristeza .....	168
Vídeo 19 – Tristeza e felicidade no violão .....	169
Vídeo 20 – Criando música de tristeza .....	170
Vídeo 21 – Tristeza no pau de chuva .....	170
Vídeo 22 – Som baixo representa tristeza .....	171
Vídeo 23 – Ouvindo “Bateria de Escola de Samba” .....	172
Vídeo 24 – Ansiedade e calma na flauta .....	174
Vídeo 25 – Calma e ansiedade no pau de chuva .....	175
Vídeo 26 – Criando música de ansiedade .....	176
Vídeo 27 – Criando música de mistério .....	178
Vídeo 28 – Expressando mistério na sanfona e na voz.....	178
Vídeo 29 – Expressando mistério no tambor.....	179

Vídeo 30 – Ouvindo a música de abertura da série “Pinky e o Cérebro” .....	180
Vídeo 31 – Criando música de raiva.....	183
Vídeo 32 – Calma e raiva na sanfona.....	183
Vídeo 33 – Ouvindo a música “Aquarela” .....	185
Vídeo 34 – O jeito do Toquinho cantar .....	186
Vídeo 35 – Cantando “Aquarela” com tranquilidade (só voz).....	186
Vídeo 36 – Criando “Aquarela” com instrumentos (tranquilidade).....	187
Vídeo 37 – Pernalonga expressando “Aquarela” (medo) .....	188
Vídeo 38 – Voz fina de medo.....	190
Vídeo 39 – Calma e medo no pau de chuva.....	191
Vídeo 40 – Criando música de amor .....	192
Vídeo 41 – Expressando amor no triângulo.....	193
Vídeo 42 – Expressando ansiedade no triângulo .....	193
Vídeo 43 – Criando música de nojo.....	194
Vídeo 44 – Expressando nojo com a bateria .....	195
Vídeo 45 – Apresentando uma música para colegas .....	198

## SUMÁRIO

<b><u>A MÚSICA DA MINHA VIDA: VIVÊNCIAS, EMOÇÕES E MUSICALIDADE</u></b>	<b>21</b>
A TESE, SUA ESPECIFICIDADE E ORGANIZAÇÃO	26
<b><u>1 O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL</u></b>	<b>29</b>
1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	29
1.2 O SER HUMANO HISTÓRICO-CULTURAL: UM SALTO QUALITATIVO NO CAMPO DA CIÊNCIA PSICOLÓGICA E EDUCACIONAL	30
1.3 COMPORTAMENTISMO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	34
1.4 PSICANÁLISE E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	41
1.5 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	48
1.6 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA	53
<b><u>2 EMOÇÕES, ARTE, MÚSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA</u></b>	<b>57</b>
2.1 A ARTE COMO FERRAMENTA DAS EMOÇÕES	57
2.1.1 EMOÇÕES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	57
2.1.2 PSICOLOGIA DA ARTE	65
2.2 MÚSICA, MUSICALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	76
<b><u>3 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS CRIANÇAS</u></b>	<b>89</b>
3.1 O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	89
3.2 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A MÚSICA	103
<b><u>4 CAMINHOS DA PESQUISA: SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA</u></b>	<b>113</b>
4.1 MÉTODO E METODOLOGIA: É PRECISO UMA CIÊNCIA DA UNIDADE	114
4.2 PESQUISA EMPÍRICA	127
4.2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	127
4.2.2 PESQUISADORAS	129
4.2.3 LOCAL DA PESQUISA	131
4.2.4 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	132
4.2.5 VIVÊNCIA, PALAVRA, COMPORTAMENTO MUSICAL E CRIAÇÃO MUSICAL	137
5.1 AS CRIANÇAS E A NEUTRALIDADE	150
5.2 AS CRIANÇAS E A ALEGRIA	153
5.3 AS CRIANÇAS E A FELICIDADE	158
5.4 AS CRIANÇAS E A CALMA	160
5.5 AS CRIANÇAS E A TRISTEZA	166
5.6 AS CRIANÇAS E A ANSIEDADE	172

<b>5.7 AS CRIANÇAS E O MISTÉRIO</b>	<b>177</b>
<b>5.8 AS CRIANÇAS E A NOSTALGIA</b>	<b>180</b>
<b>5.9 AS CRIANÇAS E A RAIVA</b>	<b>182</b>
<b>5.10 AS CRIANÇAS E A TRANQUILIDADE</b>	<b>184</b>
<b>5.11 AS CRIANÇAS E O MEDO</b>	<b>188</b>
<b>5.12 AS CRIANÇAS E O AMOR</b>	<b>192</b>
<b>5.13 AS CRIANÇAS E O NOJO</b>	<b>194</b>
<b>5.14 AS CRIANÇAS E A SOCIALIZAÇÃO DA ARTE MUSICAL</b>	<b>196</b>
<b>5.15 AS CRIANÇAS E A VIVÊNCIA SINGULAR DE SUAS EMOÇÕES</b>	<b>200</b>
<b><u>6 VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: MÚSICA, EDUCAÇÃO E VIDA</u></b>	<b><u>202</u></b>
<b>6.1 QUAL É A RECEITA PARA CRIAR MÚSICA?</b>	<b>203</b>
<b>6.2 “O QUE ELA QUER DA GENTE É CORAGEM”</b>	<b>210</b>
<b><u>QUANTO DE NÓS CABE EM UM TRABALHO ACADÊMICO?</u></b>	<b><u>213</u></b>
<b>A GESTAÇÃO, O NASCIMENTO E O CUIDADO</b>	<b>213</b>
<b><u>REFERÊNCIAS</u></b>	<b><u>215</u></b>
<b><u>APÊNDICES</u></b>	<b><u>220</u></b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CESSÃO DE IMAGENS AOS RESPONSÁVEIS</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS CRIANÇAS</b>	<b>224</b>

## A MÚSICA DA MINHA VIDA: VIVÊNCIAS, EMOÇÕES E MUSICALIDADE

É cedo, ouço os pés do meu avô que se arrastam pela casa, para lá e para cá, preocupado para não esquecer itens importantes para a viagem. Alguns minutos depois, ouço o ronco do motor da D20<sup>1</sup> do meu tio, em seguida, a buzina. Rapidamente, termino de me arrumar e vou para a calçada... “Bença, tio!”... “Deus te abençoe”. Entro no carro e ouço uma seresta a tocar. Do lado de fora, pessoas nada-silenciosas, de modo agoniado chamam umas às outras para ninguém ficar para trás. Não cabe todo mundo na cabine, boa parte vai na capota. Um clima de felicidade paira no ar.

A quantidade de bagagem levada no carro dá a impressão de que viajaremos para longe e por muitos dias – isso para quem não conhece a minha família. A origem da viagem é a sede do município Granja/CE, onde residem os meus avós e meus familiares. O destino é Matapasto, distrito (interior) de Granja/CE, apenas a 40km distância. No caminho, o som do vento batendo nas folhas das carnaubeiras misturado com o ronco da D20, e a voz dos meus familiares de sotaque nordestino, me lembram que estou em casa e adentram não somente os meus ouvidos, mas o meu coração.

Vídeo 1 – Paisagem sonora do caminho de Granja/CE para Matapasto/CE em 2022



Fonte: acervo da pesquisadora  
Link: <https://youtu.be/TtVbhFoUQyM>

A porta range, meu tio desce, a porteira é aberta. Ao estacionar, a sensação de paz: o som dos pés pisando na bagana<sup>2</sup> da Carnaubeira, as vozes que exaltam alegria de chegarem na casa em que os meus bisavós moraram, o som do silêncio do meu avô que, ao chegar, observa como estão todos os cantos da casa de seu pai, que ele tanto zelou e zela... Os pássaros cantam, as folhas

---

<sup>1</sup> A Chevrolet D20 é um carro com carroceria que fez muito sucesso no Brasil, nos anos 80.

<sup>2</sup> Bagana é um resíduo gerado após a extração das folhas da palha da palmeira da Carnaubeira (ALVES; COELHO, 2006).

se movem com o vento, rapidamente uma rede é colocada no armador e o ranger dos punhos ao balançar não incomoda uma pessoa sequer.

Vídeo 2 – Paisagem sonora do quintal da casa dos meus avós em 2022



Fonte: acervo da pesquisadora  
Link: <https://youtu.be/PyGS9dNGcY8>

Durante o dia e até a noite, o momento que retornamos para Granja/CE, diferentes composições sonoras são criadas por mim e pela minha família. Celebram o encontro em um local que carrega bons afetos e relação com a nossa bagagem histórica e culturalmente constituída com nossos ancestrais. Batucadas são constantes, instrumentos musicais alternativos são criados com materiais diversos, tampas de panelas, potes, colheres... A musicalidade que há em nós se movimenta constantemente quando estamos juntos, em família.

Vídeo 3 – Paisagem sonora dos meus tios criando música em 2022



Fonte: acervo da pesquisadora  
Link: <https://youtu.be/RYBLFXHhVUc>

Essas vivências me levaram a perceber que os sons do nosso cotidiano, dos nossos meios de vivência, aqueles que criamos e apreciamos, afetamos e somos afetados, **constituem a musicalidade humana.**

A experiência sonora que relatei, apesar de se modificar com o passar do tempo, mantém uma essência que ainda me faz viver boa parte dessas sonoridades quando viajo do local que resido, Brasília/DF, para o município de meus avós.

Em 2024, durante a realização desta tese, tive a alegria de viajar e levar o meu filho, Francisco (na época, com 4 meses de idade), para aquele que considero um dos melhores lugares do mundo, Granja/CE, em que meus avós

residiam. Ambos faleceram nos últimos três anos, no entanto, ao adentrar o local, pude ouvir não somente os sons criados neste ano - 2024, mas durante toda uma vida, em inúmeros momentos em que estive lá, como os que relatei anteriormente. Sons que, infelizmente, meu descendente não ouvirá, porque estão no campo das minhas vivências e afetos. No entanto, de alguma forma, constituirão a sua história de vida, através da minha musicalidade guiada pelos meus afetos familiares, que será base sólida para o desenvolvimento da musicalidade de Francisco.

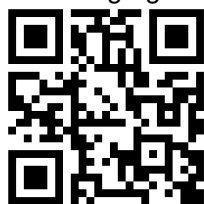
As gerações se entrelaçam por meio dos sons, os meus ancestrais e as suas criações sonoras estão em mim, e há pouco, Francisco também já criou as suas paisagens sonoras no meu, agora, nosso, Ceará. Inseriu novos sons, novos afetos, novas marcas, novas relações com os nossos familiares como podemos ouvir a seguir, em duas paisagens sonoras distintas: no vídeo 4, ele estava na calçada, em Granja/CE, com minha prima e meu tio, ouvindo os pássaros e observando o movimento a rua; no vídeo 5, ele estava com a minha prima, gargalhando da brincadeira que ela fazia, emitindo ruídos com a boca.

Vídeo 4 – Paisagem sonora do Francisco na calçada em 2024



Fonte: acervo da pesquisadora  
Link: <https://youtu.be/E1VnKx12AnI>

Vídeo 5 – Paisagem sonora do Francisco gargalhando com a minha prima em 2024



Fonte: acervo da pesquisadora  
Link: [https://youtu.be/oKDgQfp\\_DVc](https://youtu.be/oKDgQfp_DVc)

Nasci e moro em Brasília, sou filha de pais nordestinos. Mesmo distante 2.300 km de Granja/CE, não houve um momento que estive longe dos sons que me marcaram ao longo da vida, junto a minha família. Os sons dessas paisagens

me constituíram e não há como dizer o que seria uma “Daiane” sem estas vivências, que deixaram profundas marcas em quem sou.

Em 2014, quando escolhi fazer licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), busquei espaços que valorizassem a expressão musical e corporal de algum modo. Na época, eu era capoeirista e fiz o possível e o impossível para levar experiências com a capoeira para o ambiente universitário.

Nessa busca, em 2016, cursei a disciplina “Educação Musical”, ministrada pela Professora Patrícia Pederiva, que se tornou, posteriormente, minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado em Educação. Na disciplina, mergulhei em minha própria musicalidade e percebi o quanto isso me potencializava, o que me impulsionou a escrever o meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre educação musical” (Oliveira, 2016). Na escrita desse trabalho, desenvolvi consciência sobre o quanto as minhas experiências sonoras no Matapasto, em Granja/CE, no Nordeste, com a minha família, guiaram a minha escolha por espaços educativos que ressaltam, com centralidade, a arte<sup>3</sup> e, sobretudo, os sons. Compreendi, também, o porquê me afeiçoei pela arte da capoeira e dediquei-me a ela por 8 anos, chegando a ser instrutora.

Terminei a graduação ainda pensando se, realmente, eu seria capaz de organizar espaços educativo-musicais sendo pedagoga, e não especialista em música. Era um pensamento contraditório frente às vivências da disciplina, que me mostraram que sou um ser musical e que educação musical é mais que ler partituras e aprender a tocar um instrumento. O pensamento é contraditório porque a disciplina engendra uma educação musical histórico-cultural, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Semionovich Vigotski. Esse autor bielorrusso é alicerce da tese de Pederiva (2009), que comprova a base filogenética da musicalidade humana, evidenciando a cultura como essencial para o seu desenvolvimento. Ou seja, demonstra que todos somos seres musicais e, portanto, intencionalmente, como professores(as), podemos organizar espaços educativos para o desenvolvimento da musicalidade de outrem.

---

<sup>3</sup> Vigotski (2001) trata do conceito de arte no singular, e esse conceito engloba as diversas expressões artísticas.



Após esta experiência inicial e a partir da compreensão das possibilidades da atuação docente de pedagogas(os) em educação musical, ingressei para o Mestrado Acadêmico em Educação<sup>4</sup> no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). Defendi a dissertação intitulada “Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças” (Oliveira, 2020), em que investigamos<sup>5</sup> como os espaços educativos em música para crianças podem ser organizados a partir das suas vivências sonoras. Vivências sonoras são compreendidas como a relação da criança com as paisagens sonoras vivenciadas em seu cotidiano. Concebemos o conceito de paisagem sonora coadunando com Schafer (2011a), que afirma ser qualquer campo do estudo acústico.

Na pesquisa, convidei crianças de 6 e 7 anos para gravarem em dispositivos eletrônicos os sons de suas vivências cotidianas e compartilharem tais sonoridades com as outras participantes da pesquisa. A centralidade do processo educativo não era somente ouvir as paisagens sonoras partilhadas, sobretudo, tínhamos a intencionalidade de compreender os sentidos atribuídos pelas participantes e, a partir disso, organizar um espaço educativo para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Som, como define Fonterrada (2004), é a matéria-prima da música, ou seja, para criar música, é preciso saber manipular os sons. Por isso, um dos objetivos da pesquisa empírica, ao buscar compreender de que modo organizar o espaço educativo, era engendrar uma educação sonoro-musical, de modo a desenvolver a consciência sonora das participantes da pesquisa sobre os sons que vivenciam cotidianamente e, desse modo, ampliar as possibilidades de se relacionar com suas musicalidades e de criar música.

Como conclusão, na dissertação, compartilhei algumas possibilidades de organização de espaços educativos em música a partir das vivências sonoras das crianças, cumprindo o objetivo da pesquisa. No entanto, ficou perceptível

---

<sup>4</sup> Desde a graduação em Pedagogia atuei como professora da Educação Básica, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, como mestra em Educação, acumulei a atuação na infância com a docência na Educação Superior, como professora substituta no Departamento de Teorias e Fundamentos, na Universidade de Brasília/UnB.

<sup>5</sup> Considero importante usar a 3ª pessoa do plural ao relatar a pesquisa da dissertação do mestrado, tendo em vista que não foi elaborada individualmente. Foi uma pesquisa colaborativa, realizada por mim, pela minha orientadora e pelo nosso grupo de pesquisa – GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas).

**que as crianças atribuem sentidos aos sons e se relacionam emocionalmente com eles, passando a ter consciência sobre esse processo, principalmente se inseridas em um espaço educativo-musical organizado intencionalmente com centralidade nestas vivências.**

Quando as crianças começam a atribuir sentidos aos signos sonoros contidos nas paisagens que vivenciam, os signos passam a marcá-las afetivamente. No entanto, não era objetivo investigar, especificamente, os aspectos emocionais e, por isso, não nos debruçamos em analisá-los, ou seja, não conseguimos nos aprofundar nisso.

Na busca de continuar o percurso investigativo nessa relação da criança com suas vivências sonoras, neste trabalho proponho pesquisar sobre a unidade criança-arte – especificamente a música, principalmente em seus aspectos psicológicos, a partir do pressuposto de que a arte é a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001). No mestrado, a investigação teve foco na relação das crianças com sons de seu cotidiano, não necessariamente organizados em uma estrutura musical. Diferentemente, neste trabalho, intenciono compreender a vivência da criança com a estrutura musical, partindo do princípio de que este não é um processo natural, mas cultural.

### **A tese, sua especificidade e organização**

A partir dos indícios evidenciados pela dissertação, dado que as crianças da pesquisa indicaram que atribuem sentidos as suas vivências sonoras com as paisagens sonoras (Oliveira, 2020), que a arte é a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001), e que a vivência da atividade musical possibilita a consciência das emoções (Pederiva, 2009), de que maneira as crianças vivenciam suas emoções ao experienciarem as músicas que ouvem? A partir de quais experiências? Com isso, defendo a tese de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.** Para isso, a educação musical deve considerar a vivência das emoções em unidade com o desenvolvimento da musicalidade em seus aspectos expressivos imaginativos e criadores.

Para demonstrar a tese proposta, buscando a essência da relação criança-música e da educação musical, fizemos<sup>6</sup> uma pesquisa empírica, organizando o espaço de pesquisa para investigar a relação das crianças com a arte musical, de modo a perceber as emoções que elas atribuem às estruturas musicais, a partir das suas experiências. Acreditamos que as crianças já vivenciam, pelas estruturas musicais, diversos afetos, e expressam, de diferentes maneiras, suas emoções.

Pesquisar essa temática, com base numa teoria que compreende a arte como técnica social dos sentimentos (Vigotski, 2001), contribui para os estudos sobre educação de crianças, porque amplia o entendimento da constituição das crianças na cultura, as suas relações, a estrutura musical e os afetos envolvidos. Além disso, fortalece os caminhos para engendrar uma educação musical que prima pela organização intencional de espaços educativos em música, com centralidade na vivência dos afetos.

Amparando a demonstração da tese, iniciamos o texto com **A MÚSICA DA MINHA VIDA: VIVÊNCIAS, EMOÇÕES E MUSICALIDADE**, compartilhando a relação da pesquisadora principal com a temática do trabalho e a tese proposta. Depois, este trabalho está organizado nos seguintes capítulos:

#### **I- O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**

Neste capítulo, propomos um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e outras teorias, explicitando, em função da tese proposta, nessas bases, a constituição cultural instituída por Vigotski como um salto qualitativo no campo da ciência psicológica e educacional.

#### **II- EMOÇÕES, ARTE, MÚSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Neste capítulo, elucidamos alguns princípios histórico-culturais que fundamentam este trabalho, especificamente sobre arte, emoções, música, musicalidade e educação musical histórico-cultural.

#### **III- A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS CRIANÇA**

---

<sup>6</sup> Nesta tese, os verbos estão prioritariamente conjugados na 3ª pessoa do plural, exceto se estiverem se referindo a situações que envolvam exclusivamente a pesquisadora principal, Daiane Oliveira. Nesse caso serão conjugados na 1ª pessoa do singular. Ademais, mantendo a coerência com o trabalho colaborativo, ao utilizarmos a 3ª pessoa do plural, incluímos a orientadora, que guiou todo o processo da pesquisa.

Neste capítulo, aprofundamos o conceito de criança na Teoria Histórico-Cultural, elucidando que as crianças se constituem como seres histórico-culturais e, portanto, possuem experiências com a arte da música.

#### **IV- CAMINHOS DA PESQUISA: SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA**

Neste capítulo, explanamos o método e a metodologia escolhidos para a demonstração da tese, a nossa concepção de ciência, o percurso da pesquisa empírica, suas ferramentas e procedimentos, e as unidades de análise selecionadas.

#### **V- A RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA: VIVÊNCIAS E EMOÇÕES**

Neste capítulo, compartilhamos os resultados da pesquisa, analisando-os à luz da Teoria Histórico-Cultural. Com isso, buscamos a essência, para além da aparência, do fenômeno a que nos dedicamos – a relação criança-música. Acreditamos que a essência é a vivência dos afetos, a partir de suas experiências com a arte musical na cultura.

#### **VI- VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: MÚSICA, EDUCAÇÃO E VIDA**

Neste capítulo, fazemos uma síntese de nosso trabalho, demonstrando a tese proposta, de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.**

Ao final, em **QUANTO DE NÓS CABE EM UM TRABALHO ACADÊMICO?**, algumas reflexões que acompanharam a realização desta tese, que possui, em sua essência, muito mais que as páginas aqui escritas.

## 1 O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

São inúmeras as possibilidades de vinculação teórica para a elaboração de um trabalho acadêmico, esta tese está alicerçada na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Este capítulo tem por objetivo propor um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e outras teorias, explicitando, em função da tese proposta, nessas bases, a constituição cultural instituída por Vigotski como um salto qualitativo no campo da ciência psicológica e educacional.

Vigotski (2001) afirma que a arte não prescinde de uma análise psicológica, no entanto, para pensarmos uma investigação voltada para a arte, como almeja este trabalho, é preciso refletir: **de qual psicologia estamos falando?**

### 1.1 Breve contextualização da Teoria Histórico-Cultural

Antes de aprofundar os estudos de uma teoria, é preciso compreender a época em que foi elaborada, o contexto histórico e cultural que a constituiu, e as pessoas envolvidas nas atividades científicas que a consolidaram. Tais fatores guiam a elaboração das ideias, suas motivações e, sobretudo, seus ideais.

Compreender a época em que nasce a Teoria Histórico-Cultural é ainda mais necessário, por se tratar de uma origem em períodos conturbados na história soviética. A vida e a obra dos principais fundadores desta teoria foram cunhadas em três momentos cruciais para a Rússia: o czarismo soviético, a revolução socialista russa e o stalinismo. No seio de mudanças políticas, econômicas e sociais, Lev. S. Vigotski, Alexis N. Leontiev e Alexander R. Luria compuseram a chamada *troika*, do russo, que significa trio. Há controvérsias sobre a existência da *troika* (Vigotski, Leontiev e Luria), no entanto, nos apoiamos em alguns vestígios que comprovam a existência da parceria entre os três teóricos, como os compartilhados no artigo Vigotski e Leontiev: ressonâncias do passado (Tunes; Prestes, 2009).

A educação estava dentre as prioridades da Revolução de Outubro de 1917, tendo em vista que, na época, era privilégio de poucos, e 90% da população soviética era analfabeta (Prestes, 2010). Os revolucionários e as

revolucionárias sonhavam e lutavam por uma educação para todas as pessoas, sem distinção, inclusive, de gênero, como acontecia à época.

Não temos a intenção de aprofundar acontecimentos históricos da época, mas informar o contexto de criação da obra de Lev Semiovitch Vigotski (1896-1934), principal precursor da Teoria Histórico-Cultural. Sua trajetória foi fortemente afetada por suas experiências histórica e culturais, e mesmo com sua morte precoce, aos 37 anos, de tuberculose, seus estudos foram consistentes o suficiente para que a Teoria Histórico-Cultural fosse inaugurada. Sua produção científica é surpreendente diante do seu pouco tempo de vida, e caracteriza-se por almejar a constituição de novos seres humanos para uma nova sociedade, mais igualitária.

As ideias vigotskianas emergiram sob os fundamentos do materialismo-dialético de Karl Marx e da filosofia espinosista de Baruch Espinosa<sup>7</sup>. Diante dos fatos históricos ocorridos pós-Revolução de Outubro de 1917, as obras de Vigotski foram destruídas e/ou censuradas na Rússia, fenômeno que dificultou o acesso da THC e do pensamento vigotskiano pelo mundo. No entanto, mesmo quando suas obras passaram a circular em diversos países, como os Estados Unidos, o seu viés materialista histórico-dialético e monista foi alterado. Assim, o Vigotski que conhecemos no Brasil, aproximadamente desde a década de 70 do século passado, se aproxima de teorias cognitivistas e cartesianas.

Repudiamos toda e qualquer censura às obras de Vigotski e, atualmente, lutamos para que sua base monista e materialista-dialética seja evidenciada em nossos trabalhos.

## **1.2 O ser humano histórico-cultural: um salto qualitativo no campo da ciência psicológica e educacional**

A Teoria Histórico-Cultural possui caráter revolucionário e encontra sentido na atualidade. Seus pressupostos, mesmo emergidos em tempo histórico de outra época, permanecem necessários, principalmente no âmbito

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que Baruch Espinosa era considerado monista substancialista, ou seja, além da compreensão da unidade entre as partes do todo, o filósofo partia do princípio de que o todo é formado por uma substância pensante, que possui infinitos modos. Em nosso trabalho, sempre que nos referirmos ao monismo, estaremos nos referindo ao monismo substancialista de Espinosa.

educacional. O Vigotski que poucos conhecem, além de empenhar-se nos estudos psicológicos e educacionais, dedicava-se aos estudos da arte e da filosofia. Foi um exímio estudioso, um ser humano além de seu tempo, capaz de elaborar uma teoria que considera diversos aspectos do desenvolvimento humano, demonstrando uma preocupação com a constituição integral das pessoas, em meio à cultura.

Inúmeros filósofos e cientistas de diversas áreas procuram identificar as diferenças entre os seres humanos e os outros animais. Esse foi um dos objetivos de estudo de Vigotski, que buscou definir leis gerais do desenvolvimento humano, evidenciando aquilo que lhe é específico. Existem vários aspectos da obra vigotskiana que a diferencia de outras teorias psicológicas. Para compreendê-los, **proporemos um diálogo entre algumas destas teorias e a Teoria Histórico-Cultural, buscando pontos e contrapontos entre elas.** Consideramos importante esta costura entre diferentes pensamentos psicológicos, tendo em vista que, atualmente, são as principais bases que norteiam a educação brasileira (inclusive a educação estética), e guiam a organização de espaços educativos informais, não-formais e formais. Além disso, Vigotski, ao inaugurar a Teoria Histórico-Cultural, teve como ponto de partida sua experiência, inclusive com as teorias vigentes à época, as quais ele buscou compreender e propor diálogo. Outro aspecto importante é que a arte não dispensa uma análise psicológica e, por isso, é necessário elucidar sob quais bases psicológicas nos assentamos neste trabalho.

Em diversas obras, mas principalmente no livro *Obras Escogidas I – El significado histórico de la crisis de la Psicología* (Vigotski, 2013), o autor analisa e discute as concepções psicológicas de diversas teorias. No entanto, para este trabalho, escolhemos apenas aquelas que consideramos fazer mais sentido na atualidade educacional brasileira, a saber: **o comportamentalismo, a psicanálise e a epistemologia genética.**

Na época em que se fundava o pensamento vigotskiano, a psicologia ainda buscava se constituir como ciência. A história da psicologia, antes mesmo de se tornar ciência, explica a diversidade de pensamentos e teorias vigentes em nossa atualidade. Um dos marcos da gênese da psicologia acontece na Grécia Antiga (700 a.C), e não à toa, “O próprio termo psicologia vem do grego

*psyché*, que significa **alma**, e de *logos*, que significa **razão**” (Bock; Furtado; Teixeira, 2002, p.32). Filósofos como Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) preocupavam-se com os problemas da alma e da razão. Ou seja, como afirma Bock, Furtado e Teixeira (2002), 2300 anos antes da consolidação da Psicologia científica, os gregos já estavam formulando suas teorias “psicológicas”.

No Império Romano surge o cristianismo, que passa a se desenvolver fortemente e se consolida, tornando-se a religião que orienta o pensamento da época, no período chamado Idade Média (Bock; Furtado; Teixeira, 2002). Observa-se, então, um monopólio da política e economia, o que influenciou toda produção do conhecimento. Dois filósofos passaram a conduzir o pensamento da época: Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274).

No Renascimento ou Renascença, grandes transformações ocorreram. Nesse período, o filósofo René Descartes (1596-1659) se destaca por sua produção e influencia veementemente a produção científica. O pensamento cartesiano foi citado no início deste capítulo, quando explicamos o equívoco da aproximação do pensamento vigotskiano ao cartesiano. Elucidaremos isso no decorrer de nosso trabalho, no entanto, por ora, cabe ressaltar: a ciência brasileira enraizou-se em bases cartesianas, tendo em vista a forte influência de René Descartes desde o Renascimento. No entanto, a Teoria Histórico-Cultural baseia-se em outro pensamento filosófico, o de Baruch Espinosa, que, ao contrário de Descartes, defensor da separação de corpo e mente, compreendia a unidade entre corpo-mente (Spinoza<sup>8</sup>, 2017).

Em continuidade à história da psicologia científica, no século 19, o avanço da ciência ganha força, porque:

O conhecimento tornou-se independente da fé. Os dogmas da Igreja foram questionados. O mundo se moveu. A racionalidade do homem apareceu, então, como grande possibilidade de construção do conhecimento (Bock; Furtado; Teixeira, 2002, p.37).

Ou seja, à medida que o ser humano distanciou o conhecimento dos dogmas religiosos (além de libertar-se da filosofia, no sentido de não ficar à

---

<sup>8</sup> Neste texto, somente utilizaremos a escrita “Spinoza” quando estivermos referenciando suas obras. Quando tratarmos sobre o filósofo, em nossas palavras, escreveremos “Espinosa”, aproximando-nos da grafia em língua portuguesa.



sombra dela), possibilitou as condições do desenvolvimento da ciência moderna. Bock, Furtado e Teixeira (2002, p.38) afirmam que “Sentiu-se a necessidade da ciência”. Em meio ao fortalecimento da ciência, os estudos e temas psicológicos ganham força no campo da Fisiologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia. Dentro dessas áreas, a Psicologia busca se fortalecer como uma ciência que possui, além de objeto de estudo, métodos que possibilitem uma mensuração de dados e resultados, tendo em vista que, na época, só era considerado possível de ser estudado cientificamente, aquilo que era mensurado. Atualmente, se sabe que tais métodos ainda são considerados, por alguns, como “mais científicos” que outros. Todavia, de antemão, afirmamos que o nosso posicionamento científico é favorável ao pensamento vigotskiano, que privilegia método como um caminho a ser percorrido (Vigotski, 2018b), não favorecendo mensuração e quantificações em detrimento de outros – essa ideia será desenvolvida em nosso capítulo sobre método e metodologia.

A Alemanha é considerada o berço da Psicologia moderna, tendo em vista que é nesse País, na Universidade de Leipzig, onde o primeiro laboratório de psicofisiologia é inaugurado por Wilhelm Wundt (1832-1926), considerado pai da Psicologia moderna ou científica (Bock; Furtado; Teixeira, 2002). Porém, é nos Estados Unidos que a psicologia científica encontra espaço para fortalecer-se. Inicialmente, nos EUA, foi constituída em três escolas: o funcionalismo, o estruturalismo e o associacionismo, que, posteriormente (século 20), foram substituídas por novas teorias.

A partir da análise da história da Psicologia, que se iniciou a partir de pensamentos filosóficos há milênios, bem como seu fortalecimento e consolidação no século 19, é possível perceber a coexistência de diversas teorias que formam esta ciência. Bock, Furtado e Teixeira (2002, p.15) arriscam-se a dizer que não existe “a psicologia”, mas, “as psicologias” e pontuam que a Psicologia científica, apesar de possuir um objeto de estudo “geral” que se alinha ao das outras ciências humanas: o ser humano, possui objetos de estudo específicos, por exemplo: o comportamento (teoria comportamentalista), o inconsciente (na teoria psicanalítica), entre outros.

Como dito anteriormente, em nosso trabalho, selecionamos três teorias psicológicas vigentes para dialogar com a Teoria Histórico-Cultural, lente que

guia o olhar deste trabalho, são elas: **o comportamentalismo, a psicanálise e a epistemologia genética.**

Não temos o objetivo de esgotar todos os conceitos e ideias de tais teorias, muito menos compartilhar todos os teóricos de tais vertentes. Buscaremos elucidar as bases que as fundamentam repercutindo nas concepções de Psicologia e Educação atuais. Possuímos o intuito de elucidar e fortalecer sob quais bases Vigotski postulou sua teoria psicológica e educacional, além de demonstrar o salto qualitativo defendido pelo autor: a constituição histórico-cultural dos seres humanos.

### **1.3 Comportamentalismo e Teoria Histórico-Cultural**

O termo comportamentalismo é a tradução da palavra da língua inglesa *behaviorismo*, oriunda de *behavior*, que significa comportamento. É uma das teorias psicológicas conhecidas atualmente e tem como objeto de estudo o comportamento. John B. Watson (1878-1958) é conhecido por inaugurar este termo, em 1913, com a publicação do chamado “Manifesto Behaviorista”, onde afirma que a observação do comportamento é o único método possível para o estudo psicológico científico (Strapasson, 2008), com isso, fundou o chamado “Behaviorismo clássico”.

É uma vertente psicológica cunhada na América do Norte, tendo em vista que Watson era americano, e que se desenvolvia em uma época anterior à existência da Psicologia científica, buscando o seu caminho metodológico, à procura de um método de estudo como os psicólogos da época precisavam, ou seja, de modo mensurável, observável e replicável. O behaviorismo defende uma “[...] perspectiva funcionalista para a Psicologia, isto é, o comportamento deveria ser estudado como função de certas variáveis do meio” (Bock; Furtado; Teixeira, 2002, p.45).

As divergências entre a Teoria Histórico-Cultural e o comportamentalismo se iniciam em seus objetos de estudo e métodos de pesquisa, e Vigotski (2013, p.4) é categórico quando afirma que *“Todo induce a la ciencia del comportamiento del hombre a salirse de los límites del experimento clásico y buscar otros medios de conocimiento”*, demonstrando sua insatisfação e

discordância em relação ao método objetivo, mensurável, observável e replicável aplicado pela psicologia do comportamento.

O artigo A psicologia como o behaviorista a vê (Watson, 2008) foi publicado originalmente em 1913 e elucida as bases do comportamentalismo, como podemos observar quando o autor afirma que:

A psicologia como o behaviorista a vê é um ramo experimental puramente objetivo das ciências naturais. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento. A introspecção não constitui parte essencial de seus métodos, nem o valor científico de seus dados depende da facilidade com que eles podem ser interpretados em termos de consciência (Watson, 2008, p.289).

Ou seja, o comportamentalismo não se interessa pela introspecção, tampouco pelos estudos da consciência. Para o behaviorismo, há uma dualidade mente e corpo. Vigotski refutava as ideias behavioristas, inclusive sobre o método utilizado por esta teoria, como podemos observar quando ele afirma que:

*La negación de la conciencia y la tendencia a construir el sistema psicológico sin este concepto [...] conduce a que los métodos se vean privados de los medios más fundamentales para investigar esas reacciones no manifiestas ni aparentes a simple vista, tales como movimientos internos, el habla interna, las reacciones somáticas, etcétera. **Limitarse a estudiar las reacciones que se ven a simple vista resultad estéril e injustificado incluso en lo que se refiere a los problemas más simples del comportamiento humano** (Vigotski, 2013, p.40, grifo nosso).*

É possível perceber em Vigotski, então, uma ideia antagônica à “psicologia sem consciência” proposta pelo comportamentalismo e suas concepções dualistas. As ideias vigotskianas a respeito da importância das reações não manifestas dos organismos se diferenciam das utilizadas por Watson e outros teóricos behavioristas. Para Vigotski (2013, p.41), “[...] *el sujeto siempre piensa para sí y eso no deja nunca de influir en su comportamiento*”, isto é, a fala interna, apesar de não ser um comportamento observável, possui influência no comportamento humano. Além disso, não há a visão dualista proposta pelo behaviorismo, o desenvolvimento ocorre em unidade dialética, em um sistema psíquico (Vigotski, 2013).

Outra concepção que Vigotski (2013) discorda é o fato de não haver diferenciação, para os behavioristas, entre o comportamento dos seres humanos e dos animais, como o próprio Watson diz:

O behaviorista, em seus esforços para conseguir um esquema unitário de resposta animal, **não reconhece linha divisória entre homens e animais**. O comportamento do homem, com todo o seu refinamento e complexidade, constitui apenas uma parte do esquema total de investigação do behaviorista (Watson, 2008, p.289, grifo nosso).

Estudar o comportamento humano tal como o dos outros animais é como dizer que não há nenhum diferencial entre a espécie humana e outrem (inclusive, dos outros mamíferos). Citando o estudo do comportamento, Vigotski (2013, p.41) aponta uma fragilidade deste tipo de estudo quando afirma que nele “[...] se ignora lo que añaden de nuevo la conciencia y la psique al comportamiento humano”. Ou seja, o comportamentalismo ignora a psique humana e é considerado, por Vigotski (2013), como uma psicologia sem psique. Para ele, **“La psique no existe fuera del comportamiento, lo mismo que este no existe sin aquella, [...]”** (Vigotski, 2013, p.17). Estudar o comportamento sem psique é inaceitável, como ele aponta:

*[...] es imposible estudiar el comportamiento del hombre y las complejas formas de su actividad, independientemente de su psique, o bien no es así, en cuyo caso la psique es un epifenómeno, un fenómeno secundario, ya que todo se explica sin ella, con lo que nos encontramos ante un absurdo psicológico* (Vigotski, 2013, p.42).

Watson (2008) até reconhece que outros estudiosos se interessavam pelas questões da consciência, no entanto, para ele, a consciência seria apenas um meio para um fim, que é o próprio comportamento a ser observado. Afirma, radicalmente, que “Parece ter chegado a hora em que a psicologia deve descartar toda referência à consciência; [...]” (Watson, 2008, p.292) e que “O que nós precisamos fazer é começar a trabalhar sobre a psicologia, fazendo o **comportamento**, não a **consciência**, o ponto objetivo de nosso ataque” (Watson, 2008, p.300). Percebe-se que os pensamentos behavioristas e os histórico-culturais se diferenciam drasticamente, não cabendo associação de um ao outro, porque como Vigotski (2013, p.44) afirma *“La psicología científica no tiene que ignorar los hechos de la conciencia [...]”*, e completa, *“No es difícil comprender que no hay necesidad de considerar la conciencia, ni biológica, ni fisiológica, ni psicológicamente, como una segunda categoría de fenómenos”*.

A ideia de buscar uma explicação para o comportamento humano a partir da observação, e do estudo do comportamento animal, é uma tentativa de

explicar aquilo que é mais complexo partindo do mais simples. Vigotski reconhece isso, e passa a buscar compreender melhor as bases que fundamentam as concepções behavioristas.

*[...] la reflexología pasa del estudio de las relaciones más elementales del hombre con el medio ambiente (la actividad que responde a las formas y fenómenos más primitivos) a la investigación de complejísimas u variadísimas interacciones, sin las cuales no se puede descifrar el comportamiento humano en sus leyes más importantes (Vigotski, 2013, p.3).*

Para o autor, *“El investigador no siempre ha de seguir el mismo camino seguido por la naturaleza; con frecuencia es más ventajoso el camino inverso”* (Vigotski, 2013, p.261), assim sendo, para compreendermos o comportamento humano e animal, devemos partir do primeiro (mais complexo) para o segundo (menos complexo). É na Psicologia do ser humano que conseguimos encontrar o cerne da Psicologia dos outros animais.

Ainda sobre o que o comportamentalismo se propõe, o peso da relação entre o organismo e o seu ambiente encontra-se nos hábitos e na hereditariedade, como Watson (2008, p.294) defende.

*A psicología a qual eu tentaria construir tomaria como um ponto de partida, primeiro, o fato observável de que organismos, seres humanos e animais igualmente, de fato se ajustam ao seu meio ambiente através de equipamentos de hábitos e hereditários (Watson, 2008, p.294).*

No entanto, na contramão dessa teoria behaviorista e com ênfase no biológico, Vigotski enfatiza as influências culturais no desenvolvimento do ser humano. A Teoria Histórico-Cultural defende a existência unidade biológico-cultural no desenvolvimento humano e dá um giro epistemológico à concepção biologizante de ser humano vigente à época. Afinal, como afirma Vigotski (2011, p.864), “[...] poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O conceito de funções psíquicas superiores será desenvolvido posteriormente, ainda neste capítulo. Por ora, cabe ressaltar que elas compõem o que temos chamado de formas complexas de comportamento e se desenvolvem, em essência, na cultura.

A ideia de **desenvolvimento cultural** inaugurada por Vigotski possibilita um entendimento enfático a respeito da especificidade do desenvolvimento humano, quando afirma que “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p.869). O bielorrusso indica-nos que a experiência cultural é a potencializadora do humano, e destaca que uma concepção estritamente biológica, como a do comportamentalismo, ignora esta potencialidade que somente a cultura possibilita.

Watson (2008, p.294) acredita que “Em um sistema de psicologia completamente elaborado, dada a resposta o estímulo pode ser previsto; dado o estímulo a resposta pode ser prevista”. Ele se refere à aplicação eficaz do behaviorismo e garante ser previsível o comportamento humano, desde que o estímulo seja previsto, vice-versa. Novamente, observa-se uma exaltação da hereditariedade e do cunho biológico, ignorando definitivamente as especificidades e, sobretudo, a diversidade de possibilidades existentes entre pessoas, a depender da sua relação com o meio (chamado, no comportamentalismo, de ambiente).

Essa diversidade na relação entre a pessoa e o meio não é considerada porque, para o comportamentalismo, há uma adaptação passiva. No entanto, o entendimento vigotskiano é que os seres humanos, mesmo em processos adaptativos, o fazem de maneira **ativa**, Vigotski (2013, p.46, grifo nosso) é categórico nesta afirmação.

*[...] algo completamente nuevo en el comportamiento del hombre es que su adaptación y el comportamiento relacionado con esta adaptación quiere formas nuevas respecto a la de los animales. Estos se adaptan pasivamente al medio; **em hombre adapta activamente el medio a sí mismo**. Es verdad que también entre los animales encontramos formas iniciales de adaptación activa en la actividad instintiva (la construcción de nidos, de guaridas, etcétera), pero, en primer lugar, en el reino animal estas formas no tienen un valor predominante y fundamental y, en segundo lugar, sus mecanismos de ejecución siguen siendo esencialmente pasivos.*

Isto é, não é a hereditariedade ou um estímulo específico que determinam a relação do humano com o meio, porque, como esse adapta ativamente o meio a si mesmo, o modo como isso acontece é único e irrepetível. Partindo dessa ideia, Vigotski inaugura o conceito de **experiência duplicada** – uma nova forma

de comportamento. Elucidando esse termo, o autor exemplifica o trabalho das abelhas e das aranhas, que produzem as colmeias e teias pelas forças do instinto, como máquinas. Isso as diferencia do tecedor e do arquiteto, que, ao tecerem ou construírem, constroem a ideia da obra em suas cabeças, antes de realizarem a atividade laboral (Vigotski, 2013).

Há outra importante conclusão e diferenciação entre as formas de comportamento humano e dos outros animais, a saber:

*En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material. **Esa experiencia duplicada, que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activa, no la posee el animal** (Vigotski, 2013, p.46, grifo nosso).*

Com isso, Vigotski afirma que o comportamento do ser humano, em seu ponto de vista, possui uma fórmula: a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada (Vigotski, 2013). Ou seja, o comportamento humano não possui apenas as marcas da hereditariedade, e sim, uma constituição cultural, marcada pelas **experiências humanas** no meio social.

Burrhus F. Skinner (1904-1990), um dos mais conhecidos behavioristas que sucede a Watson, é o fundador do chamado “Behaviorismo radical”. Apesar de partir do comportamentalismo clássico, Skinner não se limita a ele, e passa a desenvolver outros conceitos que se divergem, em certo ponto, daqueles propostos anteriormente. Em nossa perspectiva, independentemente do behaviorismo a qual nos referimos, ambos se distanciam das possibilidades de entendimento do ser humano, tendo em vista que o foco segue sendo o comportamento e os estudos a partir de outros animais, seguindo a velha fórmula do entendimento do comportamento mais complexo a partir do mais simples. Por esse motivo, não dissertaremos muito sobre Skinner ou outros behavioristas, no entanto, traremos algumas considerações que contribuem para a discussão e que consideramos importantes.

Antes de Skinner, Watson compreendia a fórmula S-R (estímulo-resposta) como uma forma de controle do comportamento humano, sendo assim, o corpo responderia aos estímulos por meio de um comportamento reflexo (ou respondente), que é incondicionado. O sucessor de Watson amplia essa ideia,

inserindo outros elementos a esta fórmula, anunciando o chamado comportamento operante. Nesse novo conceito é inserida a ideia de aprendizagem, a partir do entendimento que “[...] agimos ou operamos sobre o mundo em função das consequências criadas pela nossa ação” (Bock; Furtado; Teixeira, 2002, p.50). Ou seja, a fórmula R-S (resposta-estímulo) passa a ser considerada, porque o indivíduo ao alterar o ambiente, modifica a probabilidade desse ou daquele comportamento se repetir (ser reforçado).

Com isso, o behaviorismo skinneriano desenvolve outros conceitos que não cabe aqui aprofundar, mas segue hipervalorizando o ambiente na constituição dos indivíduos, de um modo determinista e mecânico, como ele mesmo afirma quando escreve que “O que sentimos quando temos sentimentos e o que observamos através da introspecção não são nada mais que um conjunto variado de produtos colaterais ou sub-produtos das **condições ambientais** com as quais o comportamento se relaciona” (Skinner, 1978, p.3, grifo nosso). Ainda, quando afirma que a “[...] preocupação com a vida mental não deve mais afastar nossa atenção das **condições ambientais** das quais o comportamento humano é função” (Skinner, 1978, p.3, grifo nosso).

Vigotski (2018b) não desvaloriza o meio ao qual a pessoa está inserida, no entanto, o foco não está nem na pessoa e nem no meio, mas na **relação pessoa-meio**, nomeada de vivência, na Teoria Histórico-Cultural. Em outras palavras, não é este ou aquele elemento do meio que vai determinar o comportamento humano, mas a relação entre o meio e a pessoa, que será única e irrepetível em cada momento da vida, como elucida Vigotski:

[...] os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**<sup>10</sup>. 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, 2018b, p.75).

Em suma, na corrente behaviorista, temos uma excessiva preocupação com as condições ambientais, os estímulos e as respostas (independentemente

---

<sup>10</sup> O conceito de vivência (*pereživânie*, em russo) será mais aprofundado posteriormente.



de suas variáveis) e o aparato biológico fornecido pela hereditariedade. O estudo do comportamento humano a partir do estudo do comportamento dos outros animais é superficial, desumanizante e ignora o potencial humano guiado pela experiência na cultura. O próprio Skinner (1978, p.3, tradução nossa) coloca que “[...] tais contingências, sociais ou não sociais, não incluem nada além de estímulos e respostas; **elas não incluem processos mediadores**”. Para o comportamentalismo, não interessam os outros aspectos do desenvolvimento humano, especificamente a cultura e o desenvolvimento consciência, tão caros para a Teoria Histórico-Cultural. Portanto, percebe-se que Vigotski vai na contramão do behaviorismo e segue por um outro caminho, em busca de um **ser humano constituído culturalmente**, passível do desenvolvimento da consciência, afinal, *“La conciencia es la vivencia de las vivencias, [...]”* (Vigotski, 2013, p.50) e é guiada pela experiência, sobretudo, a social.

Cabe ressaltar que outros pontos de divergência seriam cabíveis, no entanto, não planejamos um esgotamento deste diálogo entre o comportamentalismo e a teoria vigotskiana. Agora, proporemos um diálogo com a psicanálise, outra corrente psicológica com bastante influência na atualidade.

#### **1.4 Psicanálise e Teoria Histórico-Cultural**

A teoria psicanalítica tem como principal precursor Sigmund Freud (1856-1939), médico austríaco que influenciou o modo como era concebido o psiquismo humano, e alterou o rumo da ciência psicológica que se consolidava à época. Apesar de ser conhecido como o pai da psicanálise, Freud afirma que não merece este mérito, tendo em vista que sua principal inspiração para os fundamentos psicanalíticos foi Josef Breuer, médico e professor na Universidade de Viena (Freud, 2019).

Além de Freud, outros teóricos constituíram a psicanálise e são conhecidos atualmente, a exemplo, Carl Gustav Jung (1875-1961) e Jacques-Marie Lacan (1901-1981). No entanto, existem diversos pontos de divergência entre a compreensão psicanalítica freudiana, junguiana e lacaniana. Em nosso trabalho, não objetivamos diferenciar as concepções de tais teóricos, nos aprofundaremos no pensamento freudiano, por dois principais motivos: o primeiro, porque Freud é o principal expoente da psicanálise; o segundo, porque

Vigotski tece duras críticas à Freud, principalmente no entendimento sobre a arte, e, lamentavelmente, essa concepção freudiana ainda tem sido utilizada no campo terapêutico e educativo.

Um dos principais conceitos cunhados por Freud é o de **inconsciente**<sup>11</sup>. Como o próprio Vigotski (2001, p.83) diz: “A psicanálise é esse sistema psicológico que escolheu como objeto de estudo a vida inconsciente e suas manifestações”. Não há como se referir à psicanálise e ao austríaco sem citar tal conceito. Freud:

[...] diz que o psiquismo não se reduz ao consciente e que certos conteúdos só são possíveis à consciência após serem superadas certas resistências. Revelou que a vida psíquica é povoada de pensamentos eficientes embora inconscientes, de onde se originavam os sintomas. Freud localiza o inconsciente não como um lugar anatômico, mas um lugar psíquico, com conteúdos, mecanismos e uma energia específica (Cordeiro, 2010, p.4).

Com isso, o teórico austríaco compreende a existência de dois sistemas: o inconsciente e o consciente, mas acrescenta a existência do sistema pré-consciente, que possibilita o acesso do inconsciente para o consciente. O conceito de inconsciente é o fio condutor que perpassa a psicanálise freudiana e que influencia diversos conceitos, como: os atos falhos, os sintomas, a transferência, entre outros.

Vigotski, contemporâneo de Freud, tomando conhecimento da teoria psicanalítica, não hesita em se aprofundar, a compreender e a dialogar com seus fundamentos. Nesse sentido, o autor afirma que o inconsciente:

[...] permite rellenar las lagunas de la vida psíquica, establecer las conexiones causales que faltan, continuar la descripción de los fenómenos psíquicos más allá de la mente pero en los mismos términos, considerando que la causa debe ser homogénea con la consecuencia, o por lo menos estar en la misma línea que ella (Vigotski, 2013, p.98).

Ou seja, no inconsciente encontra-se aquilo que possibilita o entendimento dos fenômenos psíquicos em sua completude, compreendendo

---

<sup>11</sup> Sabemos que o aparelho psíquico, para Freud, possui três partes principais: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. No entanto, nos dedicaremos apenas aos conceitos de consciente e inconsciente, porque são os que mais nos interessam e, além disso, foram aqueles citados por Vigotski em seus trabalhos.

que causa e consequência devem estar alinhadas. Vigotski concorda com Freud em certa medida, principalmente no que diz respeito à existência do inconsciente. Podemos observar essa concordância na obra *Psicologia da Arte* (Vigotski, 2001, p.81), quando o autor afirma que “Não é necessária uma perspicácia psicológica especial para perceber que as causas mais imediatas do efeito artístico estão ocultas no inconsciente”.

Vigotski (2001) afirma que não há como buscarmos compreender os efeitos da arte nos seres humanos sem considerar o inconsciente, e por ser um teórico materialista-dialético, afirma que para estudar o inconsciente, é preciso observar os vestígios, aquilo que se apresenta de modo indireto na materialidade da vida. Ele é claro quando diz que o “O inconsciente influencia os nossos atos, manifesta-se no nosso comportamento, e por esses vestígios e manifestações aprendemos a identificar o inconsciente e as leis que o regem” (Vigotski, 2001, p.82).

Mesmo observando pontos de convergência, sabe-se que a centralidade destas teorias psicológicas é divergente. Para a psicanálise freudiana, o inconsciente é, principalmente, aquilo o que movimenta a nossa vida psíquica, e caracteriza-se assim, como uma “teoria do inconsciente”. Em diálogo a esse conceito, Vigotski (2013) aponta que:

*La alternativa de Freud consiste en un intento de continuar interpretando las conexiones y las dependencias de los fenómenos psíquicos en el ámbito de lo inconsciente, y en suponer que tras los fenómenos conscientes se hallan los inconscientes, que los condicionan y que pueden ser reconstruidos mediante el análisis de sus huellas y la interpretación de sus manifestaciones (Vigotski, 2013, p.99).*

Além disso, ao mesmo tempo em que Freud filia-se a uma psicologia idealista, explicando seus fenômenos psíquicos a partir de si mesmos, ele também se filia ao materialismo, “*cuya base queda reducida al nivel orgánico, y biológico, em concreto, al instinto de la conservación de la especie*” (Vigotski, 2013, p.99). O inconsciente para a psicanálise é tão forte, que Freud (2019, p.66) afirma: “O desejo inconsciente não pode ser influenciado, ele é independente de toda aspiração contrária, enquanto o consciente é inibido por tudo o que é igualmente consciente e o vem contrariar”.

De modo diferente, para a teoria vigotskiana, a **consciência** é um dos aspectos humanos mais valiosos, é o que nos diferencia dos outros animais, como aponta Vigotski (2013, p.122) quando diz que *“El animal se diferencia del hombre por una distinta organización de la conciencia”*. Enquanto **para a psicanálise freudiana somos, em primeira instância, o nosso inconsciente, para a Teoria Histórico-Cultural, somos (em desenvolvimento) o nosso consciente.**

De fato, ao apontarem o papel excessivamente importante do inconsciente, os psicanalistas reduzem a absolutamente nada toda consciência que, segundo expressão de Marx, constitui a única diferença entre o homem e o animal (Vigotski, 2001, p.93).

Nesse trecho, observamos que Vigotski estrutura a sua teoria considerando os aspectos conscientes como essenciais na vida humana a partir do materialismo histórico-dialético, e é ético ao compartilhar isso. Observamos que o autor critica o peso excessivo dado ao inconsciente, abandonando a importância da consciência. Também constatamos, a partir das citações que Vigotski ressaltou a relação dialética entre consciente e inconsciente. Há uma afetação entre ambos, especialmente no campo da contradição e do conflito, algo que, para a Teoria Histórico-Cultural, possui importante significado, porque é um dos aspectos que possibilita e guia o desenvolvimento e a constituição de nossa psique.

Além daquilo que já citamos, outro aspecto nos chama atenção em relação ao antagonismo de Vigotski (2013) à teoria psicanalítica e behaviorista (elucidada anteriormente): a unidade entre os processos psíquicos e fisiológicos. Nesse sentido, ele anuncia e defende a **psicologia dialética** e afirma que:

*[...] la psique no es, como expresara Spinoza, algo que yace más allá de la naturaleza, un Estado dentro de otro, sino una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo (Vigotski, 2013, pp.99-100).*

Sendo assim, **consciente e inconsciente** constituem uma unidade psíquica que constitui a natureza e que se desenvolve nessa unidade relacional. Por isso, devemos conceber a psique em sua totalidade, considerando os seus

aspectos objetivos e subjetivos (Vigotski, 2013). Para o autor, *“Solo el concepto monista de la psique permite plantear de forma totalmente distinta la cuestión de su significado biológico”* (Vigotski, 2013, p.102). Tal afirmação foi feita em um contexto em que a Psicologia seguia em dois caminhos preocupantes: o primeiro, sob os pressupostos behavioristas, praticamente uma psicologia sem psique; o segundo, a partir das ideias freudianas, em que o inconsciente se caracteriza como um sistema que possui forte (e a maior) influência em nossa constituição humana. Vigotski (2013, p.107) opõe-se a essa visão, e afirma que *“[...] para Freud lo inconsciente es, por un lado, algo real, que provoca de hecho un acto obsesivo, no es simplemente una etiqueta o una forma de expresión”*.

Uma questão que está intimamente ligada ao conceito de inconsciente é o de patologia e adoecimento. Freud (2019, p.62) aponta que *“[...] os indivíduos adoecem quando, por obstáculos exteriores ou ausência de adaptação interna, falta-lhes na realidade a satisfação das necessidades sexuais”*. Porém, para a psicanálise, os seres humanos não alcançam a satisfação das necessidades sexuais em sua completude. Para Freud (2019, p.63), *“O homem enérgico e bem-sucedido é aquele que, por meio de trabalho, consegue converter suas fantasias de desejo em realidade”*.

Antes de dar continuidade, cabe uma digressão a respeito das necessidades sexuais. A teoria freudiana, considerada uma teoria naturalista do desenvolvimento humano, compreende que tal desenvolvimento ocorre de modo psicosexual. Para cada momento da vida, da infância à fase adulta, o ser humano possui zonas erógenas, aquelas que propiciam a satisfação de prazer: *“[...] às partes significativas para a obtenção do prazer sexual chamamos de zonas erógenas”* (Freud, 2019, p.56). No entanto, como dito anteriormente, para a psicanálise, em diversos momentos da vida estes prazeres são reprimidos, a exemplo, em determinado momento da vida, a zona erógena de prazer da criança é a boca, por isso, ela deseja constantemente sugar algo, como o seio da mãe ou a chupeta. No entanto, nem sempre essa necessidade é atendida, porque muitas vezes seus familiares a impedem de mamar ou levar objetos à boca para sugar.

A questão é que, para a psicanálise, caso a função sexual não seja experimentada suavemente, isso direciona à uma formação psíquica adoecida.

Uma proposição da patologia geral nos diz que todo processo de desenvolvimento traz consigo os germes da disposição patológica, na medida em que pode ser inibido, retardado ou transcorrer de maneira incompleta. O mesmo vale para o tão complicado desenvolvimento da função sexual. Nem em todos os indivíduos ela é experimentada de maneira suave e desimpedida, deixando como sequelas anormalidades ou disposições para adoecimento futuro (regressão) (Freud, 2019, pp.57-58).

Percebemos que há uma extrema patologização do desenvolvimento humano nesta concepção, que restringe o ser humano aos aspectos negativos de seu desenvolvimento, direcionando-os ao adoecimento, definindo-os aos estreitos limites dos seus desejos sexuais reprimidos. É o que o próprio autor reafirma, ao dizer que os desejos reprimidos na infância ocasionam a existência dos sintomas:

[...] as moções de desejo passadas e reprimidas da infância são as que conferem o poder de formar sintomas, sem o qual a reação a traumas posteriores transcorreria por vias normais. A essas poderosas moções de desejo da infância podemos chamar, de modo bastante geral, de sexuais (Freud, 2019, p.54).

Além de patológico, essa análise da sexualidade a partir do olhar freudiano é ahistórica e atemporal. Isso é antagônico ao entendimento histórico-cultural, que considera os diferentes tempos históricos, suas mudanças e permanências ao longo do tempo.

Freud (2019, p.61) ainda nos diz mais, ele afirma que “Se o quiserem, podemos caracterizar o tratamento psicanalítico tão somente como uma educação continuada para a superação de reminiscências infantis”. Ou seja, a psicologia psicanalítica concentra esforços no passado, nos acontecimentos da infância, partindo do princípio de que são determinantes e centrais no desenvolvimento humano. Vigotski (2001, p.95) critica isso quando diz que “É como se o homem fosse escravo da sua tenra infância, como se passasse a vida resolvendo e superando aqueles conflitos que se criaram nos seus primeiros meses de vida”.

Chegando a essa questão do prazer, conseguimos caminhar para a principal crítica de Vigotski a respeito da concepção de arte e artista para Freud. Para entendermos melhor, trazemos as palavras de Freud (2019, p.62, grifo nosso), na afirmação:

Quando a pessoa indisposta com a realidade se encontra de posse do talento artístico, que para nós ainda consiste num enigma, **suas fantasias, em vez de sintomas, podem se converter em criações artísticas** e, desse modo, **o indivíduo escapa ao destino das neuroses** e, com tal desvio, recupera a relação com a realidade.

Observemos os trechos grifados, quando Freud (2019, p.62) diz que “suas fantasias, em vez de sintomas, podem se converter em criações artísticas” e “o indivíduo escapa ao destino das neuroses”. Com tais afirmações, o autor aponta que a arte é um dos caminhos para o ser humano se desviar do adoecimento. Vigotski (2001, p.85), tomando conhecimento dos conceitos freudianos a respeito da arte, compreende que, na psicanálise, “[...] a obra de arte é, para o próprio poeta, um meio direto de satisfazer desejos não satisfeitos e não realizados, que na vida real não tiveram concretização”. Apesar de afirmar que o talento artístico ainda era um enigma, é possível compreender o artista como potencialmente um neurótico, adoecido.

Além dos efeitos artísticos no inconsciente do espectador, para a psicanálise, os criadores das produções artísticas também visam a superação de questões inconscientes. Adverso a isso, para a Teoria Histórico-Cultural, a pessoa que cria uma produção artística também possui uma **tarefa social consciente** (Vigotski, 2001).

Podemos observar de maneira mais aprofundada à crítica de Vigotski em relação à visão freudiana quando ele afirma que:

[...] aquela transferência de reservas de energia psíquica que se realiza na arte é, predominantemente, uma sublimação da energia sexual, ou seja, o seu desvio dos objetivos imediatamente sexuais e sua transformação em criação. **O fundamento da arte é sempre constituído de atrações e desejos inconscientes e recalcados, ou seja, que não se combinam com as nossas exigências morais, culturais etc.** É precisamente por isso que, com o auxílio da arte, os desejos proibidos conseguem ser saciados no prazer propiciado pela forma artística (Vigotski, 2001, pp.87-88, grifo nosso).

Ou seja, além de compreender a arte como uma cura para possíveis neuroses, a arte encontra-se no campo daquilo que é rejeitado culturalmente falando, aquilo que nós, seres humanos, consideramos inadequado, vergonhoso. Sobre isso, a crítica vigotskiana é incisiva quando diz que, na psicanálise “[...] reduz-se extremamente o papel social da arte, e esta começa a parecer mero **antídoto que tem como fim salvar a humanidade dos vícios,**

mas não apresenta nenhum problema positivo para o nosso psiquismo”<sup>12</sup> (Vigotski, 2001, p.91, grifo nosso). Reitero a nossa afirmação anterior, quando dissemos que a psicanálise tem uma visão excessivamente patológica do ser humano, como antídoto dessas patologias encontra-se a arte, sob o olhar psicanalítico, a exemplo disso, Vigotski (2001, p.91) diz: “O ator é apenas um médico, e a arte apenas salva de uma doença”.

Para finalizar essa conversa, retomamos a questão da consciência, tão cara e essencial para o entendimento do pensamento histórico-cultural. Segundo Vigotski (2001), para que a psicanálise tenha proveito em sua aplicação prática, é preciso que ela pondere a consciência como um fator ativo e não passivo, como costuma considerar. Além disso, é preciso enfatizar os aspectos sociais da arte, diferentemente do que costuma fazer, que é relevar apenas os aspectos individuais da vida.

Finalizamos com as palavras de Vigotski (2001, p.98, grifo nosso) ao afirmar que: **“Como inconsciente, a arte é apenas um problema; como solução social do inconsciente, é a resposta mais provável a esse problema”**. Agora, passaremos ao diálogo com outra teoria influente no campo educacional e que, erroneamente, vem sendo atribuída autoria de Vigotski aos seus fundamentos.

### 1.5 Epistemologia Genética e Teoria Histórico-Cultural

Jean Piaget (1896-1980) é o teórico suíço responsável por elaborar a Epistemologia Genética que, embora não seja uma teoria psicológica, possui muita notoriedade na atualidade e situa-se no âmbito da psicologia empírica. Com a Epistemologia Genética, Piaget cunha o chamado construtivismo piagetiano, defendendo que nós construímos as nossas estruturas mentais e as representações dos objetos (Castañon, 2015).

São inúmeras as diferenças entre os postulados piagetianos e vigotskianos, no entanto, Piaget e Vigotski, na história da educação brasileira, foram inseridos em uma mesma corrente de pensamento, nomeada por alguns

---

<sup>12</sup> Sobre o papel social da arte, trataremos especificamente no capítulo a seguir. No momento, centramos nossas ideias na crítica de Vigotski à arte como antídoto.



autores de “construtivismo sócio interacionismo”<sup>13</sup>. Sabemos, ao estudar a Epistemologia Genética e a Teoria Histórico-Cultural, que elas não coincidem, ou seja, é inconcebível a tentativa de conciliação entre ambas. Notamos isso, sobretudo ao ler *Obras Escogidas II – Pensamiento y Lenguaje* (Vigotski, 2014), onde o autor bielorrusso atribui a Piaget os créditos de diversas descobertas científicas, no entanto, Vigotski (2014) não hesita em tecer duras críticas ao autor suíço.

Em primeiro lugar, os objetivos dos estudos de Piaget e Vigotski diferem, enquanto Piaget (1983, p.88) afirmava “Eu sonhara pois com uma “epistemologia genética” que delimitaria os problemas do conhecimento centrando-se na questão de saber “como se ampliam os conhecimentos”, o que tem por objetivo ao mesmo tempo sua formação e desenvolvimento histórico”, ou seja, o foco era compreender como a inteligência se desenvolve. De outro modo, Vigotski (2013) buscava compreender aquilo que nos constitui humanos, diferentemente de outros animais, os não humanos. Sair da aparência e buscar a essência. Como dissemos anteriormente, além da cultura, a consciência caracteriza-se como uma destas diferenças. Objetivos diferentes que levaram os autores a experiências distintas.

Um dos aspectos considerados positivos na proposta piagetiana a respeito do estudo da infância, é buscar aquilo que a criança tem, ao invés de o que falta à criança, se comparada ao adulto (Vigotski, 2014), a fuga à ideia de que a criança é um adulto em miniatura foi visão que se diferenciava radicalmente das propostas psicológicas da época. Contudo, a simples mudança de perspectiva não soluciona um fato científico que para nós, histórico-culturais, é muito caro: o dualismo. Vigotski (2014) afirma que o selo do dualista pertence a Piaget, tanto quanto pertence a Freud e outros. “*Ese dualismo se debe a que la ciencia, al dar un paso adelante en la acumulación de datos empíricos, da dos pasos atrás en su interpretación y explicación teórica*” (Vigotski, 2014, p.31).

Outro aspecto notoriamente cunhado por Piaget e que merece a nossa atenção, é o método clínico, “[...] *cuya potencia y originalidad lo sitúan entre los mejores métodos de investigación psicológica [...]*” (Vigotski, 2014, p.31). Porém,

---

<sup>13</sup> Existem diversos motivos para a equivocada vinculação teórica entre Piaget e Vigotski, uma delas é a questão dos cortes e erros de tradução das obras vigotskianas que chegaram ao Brasil via Estados Unidos da América, como citamos anteriormente.

o surgimento de um novo método implicou, por conseguinte, o surgimento de novos problemas relacionados à pesquisa com crianças. Ao se apoiar no método clínico e buscar fugir do dualismo que vigorava, Piaget apoiou-se exageradamente nos dados obtidos em suas pesquisas, como explica Vigotski, sobre o autor suíço:

*Ha tratado de protegerse de la crisis tras el seguro y elevado muro de los datos. Pero estos le han vuelto la espalda y le han traicionado. **Los datos crean problemas y los problemas llevan a una teoría que, si bien no está desarrollada ni es lo suficientemente amplia, es, no obstante la determinación de Piaget por evitarla, una verdadera teoría.** Sí, en sus libros hay teoría (Vigotski, 2014, p.32, grifo nosso).*

Quando se refere à tentativa piagetiana de proteção à crise, Vigotski trata sobre o intento de Piaget em não ser dualista. Porém, o autor suíço cai em outro erro, o de negar as bases filosóficas que assentou seus postulados. No entanto, para Vigotski (2014, p.32), “*Sin embargo, **quien analiza os hechos, lo hace indefectiblemente a la luz de una u otra teoría**”*. Nas palavras de Piaget, é possível notar seus questionamentos à filosofia, distanciando-se dela:

Existe ou não um modo específico de conhecimento próprio à filosofia, que seria diferente do conhecimento científico, que se comportasse ao mesmo tempo nomas e uma e uma metodologia dignas de grande nome de “conhecimento”? Quais são, na hipótese de uma resposta afirmativa, essas normas e esses critérios, e quais são os procedimentos de verificação aos quais conduzem? São tais procedimentos de fato eficazes, conseguiram alguma vez concluir um debate pela rejeição de uma teoria então revogada aos outros de todos os contemporâneos, e por uma justificativa suficiente para obter a unanimidade em favor da teoria vitoriosa? Tal seria o gênero do problema dos quais teremos, por certo, de tratar e em relação ao qual se poderia limitar-se a fornecer uma discussão geral e puramente epistemológica (Piaget, 1983, p.68).

O autor continua: “[...] como explicar essa confiança nas diversas formas de instituições, que constituem assim a ilusão central das filosofias, propondo-se a atingir uma orça supracientífica de conhecimento?” (Piaget, 1983, pp.145-146). Essa tentativa de neutralidade e negação da filosofia não soluciona o problema da crise psicológica existente à época, afinal, segundo Vigotski (2014, p.32), “[...] *debemos explorar primero la **filosofía del hecho**, la filosofía subyacente a su obtención e interpretación. De otro modo, los hechos permanecerán mudos y muertos*”. Diferentemente de Piaget, Vigotski não

titubeia ao afirmar sua base monista, ao apoiar-se na filosofia de Baruch Espinosa.

Além do dualismo, que distancia os autores que temos tratado, outro aspecto altera radicalmente o modo como se entende o desenvolvimento humano. Piaget apoia-se majoritariamente nos aspectos biológicos que influem no desenvolvimento humano, enquanto Vigotski considera o desenvolvimento uma unidade biológico-cultural. O autor afirma que “[...] todo organismo possuindo uma estrutura permanente, que se pode modificar sob as influências do meio mas não se destrói jamais enquanto estrutura e conjunto, todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior a estruturas do sujeito” (Piaget, 1983, p.74), isto é, a estrutura biológica é fixa, e tudo o que a pessoa interage, para o autor, é apenas assimilado.

Essa assimilação ocorre inicialmente, mas posteriormente há a tentativa de acomodar o conhecimento, para que posteriormente ocorra equilíbrio da pessoa com o meio externo a ela (Piaget, 1983). Isso implica na compreensão de que o biológico e o meio externo (cultural) vive em constante luta, como forças independentes, que se relacionam mecanicamente. Para Vigotski (2014), isso é um erro gravíssimo do ponto de vista do desenvolvimento da criança, é como se ela vivesse em dois mundos, tivesse duas almas, duas realidades.

Vigotskianamente falando, não tratamos de interação, mas de **relação**; e consideramos que não assimilamos o meio externo, mas nos constituímos humanos a partir dele, bem como também o constituímos, somos uma unidade pessoa-meio, **vivência** (*pereživânie*, em russo). O nosso desenvolvimento psíquico, segundo Vigotski (2018b), primeiro ocorre de forma **coletiva** (interpsíquica), para posteriormente desenvolver-se de forma individual (intrapsíquica). De modo inverso, Piaget acredita que o desenvolvimento ocorre do individual ao socializado, percebe-se que nas concepções psicológicas, a importância atribuída ao outro, ao social, possui pesos diferentes, Vigotski explica isso:

*El niño no es considerado como parte del conjunto social, como sujeto de relaciones sociales que participa desde los primeros días en la vida social del conjunto a que pertenece. Lo oscila es considerado como algo que está fuera del niño, como una fuerza externa y extraña que le presiona y termina por desplazar sus propias formas de pensar (Vigotski, 2014, p.67).*

Ao tratar do pensamento egocêntrico, um importante conceito fundado por Piaget e posteriormente estudado por outros teóricos, inclusive Vigotski, o autor suíço nega o papel da experiência infantil em seu desenvolvimento, tal como critica Vigotski quando afirma que:

*La conclusión natural de esta concepción es la tesis según la cual el carácter egocéntrico del pensamiento está tan necesariamente ligado a la propia naturaleza psicológica del niño, que siempre se manifiesta de forma regular, inevitable y consistente e **independientemente de la experiencia infantil** (Vigotski, 2014, p.39, grifo nosso).*

O conceito de experiências será posteriormente aprofundado por nós, por ora, cabe enfatizar que na Teoria Histórico-Cultural, esse também é um conceito central para a compreensão dos modos de desenvolvimento do ser humano, tendo em vista que é a partir das **experiências** e das vivências, da relação consigo e com os outros, que nos constituímos psiquicamente. Somente sob as bases biológicas, o ser humano não se desenvolve em potência.

Piaget nega, em outros estudos, a necessidade do trabalho colaborativo, como aponta Vigotski (2014, p.47) *“Según las observaciones de Piaget sobre la vida social em un jardín de infancia de Ginebra, solo a partir de los 7 u 8 años se manifiesta em los niños la necesidad de trabajar conjuntamente”*, isso exclui a ideia de que a criança é um ser social e possui implicações severas na concepção educativa e psicológica do que é ser criança. Essa ideia diferencia-se da perspectiva histórico-cultural, que considera a criança um **ser social** desde a mais tenra infância e possui experiências culturais, portanto, não é um ser à margem da sociedade.

Com essa concepção de que a criança não é um ser social antes dos 8 anos, Piaget demonstra ser um autor antidesenvolvimentista, a sua constituição limita-se ao que o biológico o ampara, não possuindo outras possibilidades de desenvolvimento propiciadas pela relação com os outros seres humanos, pela cultura, inclusive pela arte.

Em conclusão ao diálogo Piaget e Vigotski, reiteramos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as divergências entre os autores, sobretudo no âmbito educacional, que ainda tende a localizá-los numa mesma concepção teórica. Não objetivamos, em nossas palavras anteriores, esgotar as possibilidades de diálogo, mas partilhar alguns aspectos em que os autores se

distinguem teoricamente, para demarcar que a Teoria Histórico-Cultural não coaduna com a concepção construtivista de desenvolvimento. Muitos outros aspectos poderiam ser citados, no entanto, cabe-nos, no momento, encerrar com as reflexões feitas.

Para finalizar este capítulo, trataremos da unidade Educação Psicologia proposta por Vigotski, entendimento que nos ajudará a demonstrar a tese de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.**

## 1.6 Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Pedagógica

“[...] 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, 2003, p. 41, grifo nosso).

Mas... De qual Psicologia estamos falando? E de que modo compreendemos a relação Educação-Psicologia?

Anteriormente, propusemos um diálogo entre algumas teorias que fundamentam os processos educativos dos dias atuais, a saber: o comportamentalismo, a psicanálise, o construtivismo piagetiano e a Teoria Histórico-Cultural, essa última é sob a qual este trabalho se fundamenta. O nosso principal objetivo era, a partir desta conversa, encontrar pontos de convergência e divergência entre tais lentes teóricas, buscando uma análise nas bases psicológicas que fundamentam pesquisas realizadas atualmente. Compreendemos que, para além da aparência (os trabalhos realizados atualmente no âmbito da educação e da arte), há também uma essência (seus fundamentos, suas bases, sobretudo sob o viés psicológico).

Intentamos agora, com esta última parte, finalizar este capítulo reafirmando os pilares que amparam o nosso trabalho, advogando a favor da nova Psicologia almejada por Vigotski, no século passado, bem como a existência e consolidação de uma Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Pedagógica, defendendo a constituição cultural proposta por Vigotski como um salto qualitativo no campo das ciências psicológica e educacional.

Temos fundamentos para afirmar que não foi Vigotski quem nomeou a Teoria Histórico-Cultural, tampouco uma possível Psicologia Histórico-Cultural. O autor, no livro *Obras Escogidas I* (Vigotski, 2013), já citado neste trabalho, oscila em advogar a favor de uma psicologia dialética, psicologia marxista etc. No entanto, para ele, a simples anúncio de uma nova corrente psicológica (independente de sua nomenclatura) não solucionaria o problema da crise da Psicologia. Para isso, seria preciso analisar e transformar profundamente a ciência psicológica, de modo que fosse inaugurada uma nova Psicologia geral.

Vigotski morreu em 1934 e não houve tempo hábil para vivenciar tais transformações que, em nosso entendimento, não aconteceram. Optamos pelo uso do termo Psicologia Histórico-Cultural para manter um paralelismo e coerência com o nome da Teoria Histórico-Cultural. No entanto, sabemos que outros termos têm sido utilizados como sinônimos, a saber: psicologia dialética e psicologia marxista. Entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural possui base materialista-dialética, porém, seguimos optando por nomeá-la da maneira citada.

Elucidamos as bases psicológicas de nosso trabalho, e sendo a educação um processo psicológico (Vigotski, 2003), trataremos de situar de que modo compreendemos a relação Educação-Psicologia, sobretudo porque esta tese situa-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UnB). Para esse entendimento, é necessário esclarecer o que entendemos por Educação e por Psicologia.

A pedagogia caracteriza-se como uma ciência da Educação, que possui objeto de estudo, problemática e métodos próprios para investigação, é o que defende Libâneo (2005). Vigotski (2003), em *Psicologia Pedagógica*, obra escrita entre 1924, já afirmava isto, apoiando-se em Blonski, que definia a educação como a influência intencional no desenvolvimento de um organismo. Vigotski (2003, p.37) diz que:

Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser a sua orientação. A outra tarefa consiste em elucidar quais são as leis à qual se subordina o próprio desenvolvimento do organismo a ser influenciado.

A Psicologia, como dito anteriormente, caracterizou-se, de início, como “[...] a teoria ou a ciência da alma, [...]” (Vigotski, 2003, p.37). Apresentamos em nosso capítulo uma série de problemáticas entre as concepções de Psicologia que existem desde o início de sua constituição, o que, para Vigotski (2013) caracterizou-se como uma crise da Psicologia. Relembramos que, para o autor, a solução para a crise não estaria no abandono às concepções da chamada velha Psicologia, mas na compreensão de tais postulados para que pudesse ser elaborada uma nova psicologia, de bases mais sólidas, materialistas e dialéticas, de caráter bio-social (Vigotski, 2003). É nesse sentido que o autor também afirma: “[...] só a psicologia como ciência bio-social é útil para a pedagogia” (Vigotski, 2003, p.43).

Sobre a relação Educação-Psicologia, Vigotski (2003, p.43) anuncia a criação de uma ciência particular, chamada de Psicologia Pedagógica. Ela é, “[...] justamente, a ciência sobre as leis de modificação do comportamento humano e sobre os meios de dominar essas leis”. Ele explica que a Pedagogia se incumbem de estudar a Educação e a Psicologia pedagógica ocupa-se dos meios para realizá-la. Tal afirmação é feita a partir do entendimento de que o processo educativo é um processo psicológico e: “Se quisermos observar esse processo de um ponto de vista científico, teremos de compreender necessariamente as leis gerais das reações e das condições de sua formação” (Vigotski, 2003, p.41), ou seja, é preciso compreender o desenvolvimento humano para observar cientificamente o processo educativo.

Do mesmo modo quando afirmamos anteriormente que a arte não prescinde uma análise psicológica (Vigotski, 2003), declaramos que o processo educativo não prescinde de um conhecimento psicológico. No entanto, o modo como se dá essa relação entre Psicologia e Educação não é apenas como uma Psicologia aplicada ao campo da Educação ou uma mera disciplina-ponte, como apresentam-se as tendências atuais de Psicologia de Educação explicadas por Coll (2004). A Psicologia Pedagógica caracteriza-se, então, como uma “[...] ciência independente, um ramo particular da psicologia aplicada” (Vigotski, 2003, p.43). Compreendemos a relação Educação-Psicologia como uma unidade indissociável, não como duas ciências distantes e/ou que apenas interagem, como fragmentos.

Somente uma compreensão psicológica fundamentada em bases materialistas, dialéticas, históricas, culturais e monistas é capaz de guiar o entendimento da relação da criança com a música, tendo em vista que a música, como arte, não dispensa uma análise psicológica. No próximo capítulo, objetivamos elucidar outros princípios histórico-culturais que fundamentam este trabalho, especificamente sobre: arte, emoções, música, musicalidade e educação musical histórico-cultural.



## 2 EMOÇÕES, ARTE, MÚSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Anteriormente, explicitamos a necessidade de uma base psicológica histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano em sua essência, calcando percursos para que possamos aprofundar a ideia de arte como ferramenta das emoções (Vigotski, 2001), e a relação da criança com a arte – especificamente a música. Neste novo capítulo, objetivamos elucidar outros princípios histórico-culturais que fundamentam este trabalho, especificamente sobre: arte, emoções, música, musicalidade e educação musical histórico-cultural, intencionando demonstrar a tese de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.**

### 2.1 A arte como ferramenta das emoções

#### 2.1.1 Emoções na Teoria Histórico-Cultural

*“Son precisamente las pasiones las que constituyen el fenómeno fundamental de la naturaleza humana.”*  
(Vigotski, 2004, p.147)

Como afirmado no capítulo anterior, para Vigotski (2001), a arte é a ferramenta das emoções, a técnica social dos sentimentos. Trataremos aqui de aprofundar esse conceito, à luz da teoria vigotskiana.

Em sua tese de doutorado concluída em 1925, intitulada Psicologia da Arte (Vigotski, 2001), o autor engendra as bases para o entendimento do que é a arte para a Teoria Histórico-Cultural, afirmando a existência de uma questão psicológica na arte, que trataremos ainda neste capítulo.

Há distintos modos de entendimento do que são as emoções. Antes de seguirmos, temos o intuito de demarcar teoricamente a nossa compreensão a respeito das emoções, que nesta tese trata-se de um conceito fundante para a demonstração de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas**

**experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.**

A perspectiva da Teoria Histórico-Cultural a respeito das emoções foi assentada em bases monistas, especificamente o monismo substancialista de Espinosa, que trataremos a seguir. Antes, situaremos a principal crítica de Vigotski às teorias das emoções de sua época e que perduram até os dias atuais. Diferenciando-se do dualismo vigente nas psicologias existentes à época, Vigotski (2004) realizou estudos sobre as emoções em outras bases. Ele analisa e realiza duras críticas a algumas teorias das emoções, sobretudo as evolucionistas.

As teorias evolucionistas das emoções são dualistas e possuem base puramente biológica. Os principais autores estudados e criticados por Vigotski (2004) são James e Lange, que definem as emoções como uma mera percepção das sensações do corpo, e afirmam que elas se encontram apenas nos nervos periféricos. Vigotski discorda da ideia proposta por eles, que asseguravam o comportamento (a sensação) como antecessor da emoção. Na lógica deles, ficamos felizes porque sorrimos. Ficamos tristes porque choramos. Vigotski (2004) afirma que as emoções também estão no sistema nervoso central e não no periférico, como os autores acreditavam. James e Lange, segundo o autor bielorrusso, isolaram as emoções do psiquismo humano ao segregá-las do pensamento e da consciência (Vigotski, 2004).

Outro aspecto comum, e considerado errôneo por Vigotski (2004), é a compreensão das emoções como substâncias que se formam naturalmente, biologicamente, desde a vida intrauterina, ou seja, são inatas. Essa ideia leva por terra a ideia de que as emoções podem se desenvolver e excluem as influências culturais e históricas neste desenvolvimento, a serem tratadas ainda neste capítulo. O autor sinaliza que “[...] *la teoría de las emociones, que excluye la posibilidad de un desarrollo, nos lleva inevitablemente a verlas emociones como sustancias eternas, intangibles e inmutables*” (Vigotski, 2004, p.208).

É preciso ressaltar que tanto a teoria James-Lange, quanto outras teorias evolucionistas, assentam-se no dualismo cartesiano. Segundo Vigotski, Descartes direcionou o entendimento de emoção à época, influenciando James e Lange, bem como outros autores e teorias. A base de Descartes (Vigotski, 2004) é a compreensão de que há percepções humanas ligadas ao corpo, outras

ao espírito, e aquelas ligadas ao corpo e ao espírito (simultaneamente). Ou seja, Descartes é dualista, como explicamos no capítulo anterior. Vigotski (2004, p.108) nos mostra que “*Descartes sitúa las pasiones em ese grupo de procesos psíquicos que em su clasificación reunió con el nombre de percepciones, y cuya característica primera es su naturaleza pasiva*”. Ou seja, além de situar as percepções em três tipos (ligadas ao corpo, ao espírito, ao corpo e espírito), para Descartes as emoções possuem uma natureza passiva.

Diferentemente das teorias dualistas, cartesianas, para Vigotski (2004) as emoções não podem ser consideradas deste modo simplista, porque são fenômenos complexos. Aprofundaremos o seu entendimento sobre emoções, buscando as suas bases filosóficas, trataremos de 10 pontos específicos, aqueles considerados mais relevantes para a demonstração da tese.

(1) Sobre a **gênese das emoções humanas**, segundo Vigotski (2003, 2013), as emoções são consideradas funções psíquicas superiores e como toda função cultural, possui base filogenética. No entanto, na relação com a cultura, as emoções humanas se complexificam. Portanto, é preciso analisar as emoções de modo complexo, histórico-culturalmente falando, já que elas não possuem apenas um aparato biológico, mas sobretudo, cultural e complexificado pela relação com a cultura – por exemplo, na relação mediada por signos e ferramentas. Em síntese, é preciso considerar que as emoções humanas são de ordem cultural e, uma vez complexificadas na cultura, as emoções desenvolvem-se e, com isso, transformam todo o sistema psíquico.

A cultura influencia desejos, interesses, sentidos que atribuímos às vivências (e inclusive as nossas próprias emoções), a partir da relação com o outro, principalmente o outro mais experiente e mais desenvolvido. Assim possibilitada a transformação ontogenética das emoções, ou seja, as emoções estão, bem como outras funções psicológicas superiores, relacionadas à unidade biológica-cultural do desenvolvimento humano, como Vigotski pressupõe. Portanto, a emoção não é um reflexo, não é um instinto, é uma função psicológica superior.

É preciso atentar-se à riqueza e a complexidade das emoções, considerando o seu desenvolvimento, isso inclui a compreensão de seu percurso histórico-cultural. É sobre isso que Vigotski trata quando se refere às emoções de categoria superior, que são as complexificadas na cultura. Nas palavras dele:

*No existen sentimientos que por derecho de nacimiento pertenezcan a la categoría superior, mientras que lo otros estarían vinculados, por naturaliza, a la categoría inferior. La única diferencia radica en su riqueza y complejidad, y todas nuestras emociones son capaces de ir adquiriendo todos los grados de evolución de los sentimientos (Vigotski, 2004, p.213)*

Notamos que não há categorização em superior ou inferior, no que diz respeito a inferiorizar determinados sentimentos. Ambas as emoções, as inferiores e as superiores, são relevantes, o que radica entre elas é que as superiores possuem maior complexidade, possibilitada pela cultura.

(2) Sobre **o modo como somos afetados** pelos encontros com outras pessoas e ideias, é singular (Vigotski, 2004). Esse entendimento encontra-se no conceito de vivência, que é a menor unidade pessoa-meio (Vigotski, 2018b) e percebe-se que esse conceito se relaciona com a filosofia espinosista. Spinoza (2017, p.221) afirma que “Homens diferentes podem ser afetados diferentemente 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”, sobre isso, ele explica que é possível que um odeie o que o outro ama, assim como é possível que uma pessoa ame e depois odeie aquilo que amava, vice-versa.

Em outras palavras, Vigotski (2004) explica que as emoções são fenômenos psicofísicos. Ou seja, não somente a expressão corporal, o comportamento, demonstra determinado tipo de emoção. Ao tratar de fenômenos psicofísicos, Vigotski se refere ao desenvolvimento em unidade, em que a emoção é vivenciada afeto-intelectivamente, na unidade corpo-mente, não sendo possível apartá-la. Vigotski bebe na fonte da filosofia de Espinosa ao afirmar que “[...] quando a mente é tomada de algum afeto, o corpo é, simultaneamente, afetado de uma afecção por meio da qual sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Spinoza, 2017, p.275). Ou seja, na unidade corpo-mente, os afetos não ocorrem somente na mente, mas em ambos, simultaneamente, pela sua característica una. É a isso que Vigotski se refere quando trata de fenômenos psicofísicos.

(3) Sobre **emoções e vivências**, considera-se não apenas o externo ao ser humano, mas sobretudo o interno, as influências do meio em seu desenvolvimento (Vigotski, 2018b), essas influências são sempre refratadas pelas emoções. Portanto, as emoções influem neste ou naquele modo como um

ser humano vai atribuir sentido as suas experiências, por meio da vivência. Além disso, as pessoas podem ser afetadas de diversos modos, uma mesma experiência possibilita emoções distintas em pessoas diferentes.

Outro aspecto relevante, Spinoza (2017, p.233) nos mostra quando afirma que “Um afeto qualquer de um indivíduo discrepa do afeto de um outro tanto quanto a essência de um difere da essência do outro”, isto significa que a essência de cada ser humano influi em suas emoções, além de suas vivências.

(4) Sobre a sua **função**, as emoções possuem o papel de organizar internamente o nosso comportamento, é o que afirma Vigotski (2003, p.119): “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 (2014) também define de outro modo a função primária das emoções, que é o de ser a orientação vital do pensamento e da ação.

Percebe-se que a afirmativa de Vigotski a respeito da função das emoções coaduna com a de Spinoza (2017, p.163), quando afirma que “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” e define afetos, dizendo que “Por afeto, compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (p.163). Ou seja, afetos (bem como a ideia sobre os afetos) são os estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação. Vigotskianamente falando, tomar consciência de nossas emoções modifica a própria emoção, ela se transforma dialeticamente.

Cabe ressaltar que na filosofia espinosista, é ontológico os corpos se potencializarem, a despotência ocorre somente se algo os despotencializar. Spinoza (2017, p.371) afirma que “[...] um afeto está dando mais sob nosso poder, e a mente padece tanto menos, quanto mais nós o conhecemos”, ou seja, conhecer os afetos é um caminho para a potência de nossos corpos. Além disso, para o filósofo, “Não há nenhuma afecção do corpo da qual não possamos formar algum conceito claro e distinto” (Spinoza, 2017, p.371). Trataremos da arte a seguir, por ora, reiteramos que a arte possui a função de ser a ferramenta das emoções, ou seja, para a potência das pessoas, e na vivência com a arte, assim

como na vida, todas as emoções e as marcas dos encontros possibilitam a formação de conceitos claros e distintos.

Em suma, as emoções possuem uma função indispensável na atividade humana e modificam o comportamento humano no mundo. A emoção em si não é um comportamento, mas é um organizador deste, nas palavras de Vigotski (2004, p.40), “[...] *la emoción no es simplemente la suma de las sensaciones de las reacciones orgánicas sino, principalmente, una tendencia a actuar en una dirección determinada*”.

(5) Sobre as emoções humanas, **não são puramente individuais, são também sociais**. A nossa psique, caracterizada por ser um sistema psíquico, se desenvolve do campo interpsíquico para o intrapsíquico, do coletivo para o individual (Vigotski, 2013). Antes de tornar-se individual, toda emoção já foi social e, após ser modificada pela relação na cultura, é internalizada na psique humana. Cabe ressaltar que, apesar de social, é preciso considerar a singularidade das emoções que, como afirmamos anteriormente, se dá no campo da vivência, da experiência refratada internamente, em cada pessoa.

Vigotski (2001) demonstra que a arte é o social em nós, na vivência com a arte, o sentimento social torna-se pessoal, bem como “[...] o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social [...]” (Vigotski, 2001, p.308). Na relação com uma produção artística, as fronteiras entre social e particular são derrubadas, e apesar de possuírem características distintas (o social e o particular), relacionam-se dialeticamente.

(6) Sobre a lei da expressão dupla dos sentimentos (Vigotski, 2018a), na relação entre imaginação e realidade, **as emoções influenciam na seleção de ideias e imagens**, ou seja, uma determinada emoção, como a alegria, guiará a atividade imaginativa e conseqüentemente criadora de uma maneira diferente de outra, como a raiva.

A referida lei postulada por Vigotski é uma das formas de relação entre atividade de imaginação e realidade, ele explica:

Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tendem a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece ter a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que na desgraça e na alegria vemos tudo com outros olhos (Vigotski, 2018a, p.27).

Ou seja, por detrás das cortinas de um produto de criação humana, estão as emoções, que se expressam internamente, além de externamente. A expressão dupla dos sentimentos diz respeito à supracitada expressão interna de seleção de ideias, imagens, impressões, concomitante à expressão de ideias externa, corporal, que as emoções são manifestadas (Vigotski, 2018a).

O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, como também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, são comumente cercadas pelo sentimento que a domina (Vigotski, 2018a, pp.27-28)

As criações humanas são guiadas por suas emoções, por isso, não somente as expressões corporais, que são externas, expressam sentimentos. As ideias, imagens, são a expressão interna das emoções. Relembramos, citando Espinosa, que o nosso corpo tende a se potencializar, e a mente busca imaginar aquilo que aumenta a potência de agir, não o que diminui, nas palavras dele: “Quando a mente imagina aquelas coisas que diminuem ou refreiam a potência de agir do corpo, ela se esforça tanto quanto pode, por se recordar de coisas que excluam a existência das primeiras” (Spinoza, 2017, p.181) e completa, dizendo que “Disso se segue que a mente evita imaginar aquelas coisas que diminuem ou refreiam a sua potência e a do corpo” (Spinoza, 2017, p.181). Ao definir imaginação, ele explica que “Quando a mente humana considera os corpos exteriores por meio das ideias das afecções de seu próprio corpo, dizemos que ela imagina” (Spinoza, 2017, p.119).

(7) Sobre a lei da realidade emocional da imaginação, é inversa à lei da expressão dupla dos sentimentos, refere-se à **imaginação que influi no sentimento** (Vigotski, 2018a, p.30). Sobre isso, o autor explica que:

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça, perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente.

Assim como as nossas emoções guiam as nossas criações, as criações de outrem nos possibilitam vivências emocionais.

(8) Vigotski (2018a) nomeia a lei do signo emocional comum, que “[...] consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas” (Vigotski, 2018a, p.28). Ou seja, **produções artísticas diferentes podem influenciar as nossas vivências estéticas, fazendo-nos atribuir sentidos emocionais semelhantes**, unindo-as a partir dos signos utilizados por elas.

(9) Na cultura, **há instrumentos psicológicos que guiam a complexificação e culturalização das emoções**, ideia que aprofundaremos no capítulo 4. A arte é um desses instrumentos psicológicos, inclusive, é o instrumento psicológico que possibilita a profunda vivência das emoções, por ser essa a sua função. A relação humana com a arte possibilita uma vivência específica no campo dos afetos, a arte é uma atividade exclusivamente humana, a atividade criada especificamente para esse fim.

(10) A respeito da lei do consumo unipolar de energia, Vigotski (2001) defende que a atividade do sistema nervoso central ocorre de maneira extrema e faz com que **as emoções estéticas, na vivência com a arte, tornem-se emoções inteligentes**. As emoções chamadas de inteligentes são aquelas complexificadas pela arte, porque não são emoções comuns.

É nesse sentido que, nesta tese, afirmamos que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música**. Diferentemente dos outros animais, os seres humanos vivenciam emocionalmente a arte e, especificamente as crianças, atribuem sentimento emocional às músicas, desde a mais tenra infância, como demonstramos.

Além das influências culturais no desenvolvimento das emoções enquanto função psíquica superior, é preciso considerar a historicidade que as guia. A história da humanidade é elaborada dia após dia, transformando os modos de ser e estar no mundo, o trabalho, a educação são elaborados e modificados paulatinamente. Essas transformações influem sobre as nossas emoções, e pertencer a determinada cultura, em determinado tempo histórico, sendo de determinada classe social, modifica as emoções humanas. Portanto, para se



referir às emoções humanas é preciso referir-se primariamente ao ser humano histórico-cultural, aquele forjado em meio às relações culturais, historicamente situadas.

Elucidamos, nesta primeira parte do capítulo, o entendimento histórico-cultural a respeito das emoções, necessário para dar continuidade a esta tese. A seguir, trataremos sobre a Psicologia da Arte, que define arte como a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001).

### 2.1.2 Psicologia da Arte

O autor bielorrusso faz críticas aos entendimentos sobre a arte, vigentes a sua época e que, infelizmente, estão presentes na atualidade, são elas: arte como conhecimento, arte como procedimento e arte como mecanismo de prazer.

A respeito da **arte como conhecimento**, essa concepção foi criada por Humbolt e mais aprofundada por Potiebnyá (Vigotski, 2001), e assemelha-se à concepção de arte da remota antiguidade, “[...] segundo a qual a arte é o conhecimento da sabedoria e tem como um dos seus fins principais pegar lições de moral e servir de guia” (Vigotski, 2001, p.32). Ou seja, nessa ideia, a arte é concebida como algo do campo intelectual e cognitivo. Ele completa, ao dizer que “O ponto principal dessa teoria é a analogia entre a atividade e o desenvolvimento da língua e da arte” (Vigotski, 2001, p.32).

O cerne da questão para esse entendimento de arte era a palavra, e seus teóricos acreditam que “[...] o caráter de símbolo ou imagem da palavra equiparase à sua poeticidade, deste modo, a emoção artística passa a ser o caráter de imagem cuja natureza geral é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual ou cognitivo” (Vigotski, 2001, p.34). No entanto, como aponta o autor:

[...] é mais evidente que as operações intelectuais, os processos intelectivos que surgem em cada um de nós com a ajuda e por motivação da obra de arte não pertencem à psicologia da arte *stricto sensu*. São uma espécie de resultado, de efeito, de conclusão, de consequência da obra de arte (Vigotski, 2001, p.43).

Nessa teoria, como afirma Vigotski (2001), a diferença entre a ciência e a arte se daria apenas pelos seus métodos, a arte seria um modo específico de

pensamento, que promove o mesmo que o conhecimento científico, no entanto, por outras vias. Isso demonstra o caráter excessivamente cognitivista da função da arte, segundo os estudiosos desta vertente.

Além dos aspectos citados, outro ponto nos chama a atenção: o modo como Potiebnýá e seus colaboradores compreendiam a forma artística. Para eles, “[...] **só em sua forma dada a obra de arte exerce o seu efeito psicológico [...]**” (Vigotski, 2001, p.40). A forma de cada obra de arte possui uma força psicológica e para cumprir essa função, não é permitido quebrar sua forma, para que não se destrua o seu efeito artístico. Como exemplo, ele cita a música. Vigotski (2001), citando Potiebnýá, exemplifica esse entendimento sobre a forma: para ser considerada arte, a execução musical não deve estar nem mais alta, nem mais baixa, nem com maior ou menor tempo, nem com maior ou menor intensidade. Qualquer modificação na forma dada ocasionará a morte do efeito artístico da música. Com essa destruição, o contágio esperado pela arte não será alcançado.

Nota-se que para tais estudiosos desta teoria, para além de deter conhecimento, cabe à arte o contágio de emoções, que depende necessariamente da forma dada em cada expressão artística. Vigotski discorda desse entendimento, ampliando o olhar sobre a arte, não compreendendo-a como conhecimento e contágio de emoções.

[...] não se trata do conteúdo que o autor inseriu na obra mas daquele que o leitor traz de sua parte, é perfeitamente claro que o conteúdo dessa obra de arte é uma grandeza dependente de variável, uma função do psiquismo do homem social, e modifica-se com esse psiquismo (Vigotski, 2001, p.45).

Ou seja, o pensamento vigotskiano sobre a arte não opera no campo do contágio de emoções, quando aquilo que o autor insere na obra se multiplica a partir da contaminação em outras pessoas. Ao contrário, o entendimento histórico-cultural nos direciona para a ideia de **relação** entre o autor da produção artística e de quem a vivencia. Nessa relação, aquele que vivencia a arte não receberá uma emoção ou um entendimento pronto sobre o que foi criado, mas a partir das suas próprias experiências e de seu psiquismo, que é social. Ou seja, a arte não está no campo do indivíduo-individual, mas do indivíduo-social.

É nesse sentido que Vigotski (2001, p.48) diz que “[...] a obra de arte em si nunca pode ser responsabilizada por aquelas ideias que dela possam resultar” e que “[...] não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente” (*Ibid.*, p.48). Em outras palavras, na experiência com a arte, não há como generalizar o entendimento humano, tão pouco seus sentimentos, porque a arte é sempre vivenciada de maneira singular e única.

Arte como conhecimento é muito utilizada nas escolas da Educação Básica da atualidade, por exemplo, quando se faz análise de poesia, música e textos literários, buscando apreender cognitivamente aquilo que a forma artística propõe, de modo generalizado. É necessário combater essa concepção, se não quisermos cair no erro crasso de intelectualizar e instrumentalizar a arte. A música, ou qualquer outra expressão artística, não existe para se conhecer algo utilizando-a como meio para tal. Sua função vai além, como buscamos demonstrar.

Em continuidade, outra teoria existente é a de **arte como procedimento**. Essa nova corrente, buscando fugir do intelectualismo da arte como conhecimento, centrou suas ideias na forma artística. Para os teóricos dessa vertente, a arte “[...] é forma pura, que não depende, absolutamente, de qualquer conteúdo” (Vigotski, 2001, p.59).

Nesse ponto de vista, alguns conceitos são importantes, como o de material, que é “Tudo o que o artista encontra pronto, palavras, sons, fábulas correntes, imagens comuns, etc.” (Vigotski, 2001, p.60), o de forma, que é “O modo de distribuição e construção desse material [...]” (*Ibid.*, p.60) e “[...] toda disposição artística do material pronto, feitas com vistas a suscitar certo efeito estético.” (*Ibid.*, p.60) e a isso, também se nomeia o procedimento.

A exemplo, na música, “[...] a soma dos sons não constitui a melodia, e esta é o resultado da correlação dos sons, todo procedimento em arte é, no fim das contas, construção e composição do material” (Vigotski, 2001, p.60). A arte, então, sai do *status* de meio para o conhecimento, para o estrito entendimento de que ela é a própria técnica por si só. Para os formalistas, precursores desta vertente, inclusive o próprio sentimento se restringe apenas ao material ou procedimento, como Vigotski (2001, p.63) elucida metaforicamente ao dizer que

“Desse modo, o sentimento também vem a ser apenas um detalhe da máquina artística, acionado pela correia de forma artística”.

O formalismo na arte, que representa essa vertente, se distancia da arte como uma questão psicológica, como acreditamos na Teoria Histórico-Cultural. É a técnica pela técnica, com ênfase nos procedimentos necessários para criar obras de cada expressão artística em sua especificidade.

Vigotski (2001, p.79), criticando os formalistas, afirma que:

De fato, o princípio básico do formalismo mostra-se totalmente incapaz de revelar e explicar o conteúdo psicossocial historicamente mutatório da arte e a escolha do tema, do conteúdo ou do material condicionado àquele conteúdo.

Ou seja, o autor ressalta novamente o caráter social da arte, bem como sua historicidade, o que é desconsiderado tanto na corrente anterior, quanto nesta. Ao limitar a função da arte ao seu procedimento, deixa-se de lado todo o seu potencial sobre o psiquismo humano e se esquece que o material, sem o sentido atribuído pelos seres humanos, é apenas um objeto; o procedimento, é apenas o modo como foi elaborado este material, sem significado algum do ponto de vista psicológico.

Na Teoria Histórico-Cultural, a arte possui forma, conteúdo e material, combinados sob o princípio da destruição do conteúdo pela forma (Vigotski, 2001). Elucidaremos, primeiramente, o conceito de material, a partir do exemplo da poesia:

[...] devemos entender por **material** tudo o que poeta usou como já pronto – relações do dia a dia, histórias, casos, o ambiente, os caracteres, tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independentemente dela, caso alguém narre usando suas próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente (Vigotski, 2001, p.177).

No entanto, Vigotski (2001) elucida que a arte “[...] recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

Sobre o conceito de forma, Vigotski (2001, p.177) diz que “Devemos denominar **forma** da obra a disposição desse material segundo as leis da construção artísticas no sentido exato do termo”, e acrescenta, explicando que

“A forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares” (Vigotski, 2001, p. 178).

A respeito do conteúdo das produções artísticas, não somente na música, mas em todas as outras expressões artísticas, o **conteúdo** são as temáticas da vida cotidiana. Tudo o que nela acontece e que o criador da produção artística escolhe inserir na arte. O modo como esses elementos estão combinados é o que determina a especificidade da arte, segundo a **lei da destruição do conteúdo pela forma**. Em suma, essa lei diz respeito ao modo como forma, material e conteúdo se relacionam na produção artística. Observemos a imagem abaixo:

Foto 1 – ‘A Virgem Velada’, Giovanni Strazza. Cerca de 1850



Fonte: <https://www.revistaprosaveroearte.com/extraordinario-voce-acredita-que-ate-o-veu-desta-escultura-e-de-marmore/>

A escultura acima é feita de mármore, nela, é possível apreciar uma mulher com o rosto coberto por um véu. Do ponto de vista do material utilizado, o mármore, é uma rocha extremamente pesada e resistente, no entanto, a forma como esse material foi disposto na obra, busca demonstrar leveza, fragilidade. Essa ideia contida na obra *A Virgem Velada* somente é possível pela maneira como foram combinados os materiais, a partir da técnica, ou seja, o conteúdo é destruído pela forma, conforme a lei engendrada por Vigotski (2001).

Na atualidade, é possível presenciar a utilização da arte como puro procedimento nas escolas da Educação Básica, quando se compreende que as “aulas de arte” são para, além de aprender sobre o conhecimento artístico,

ensinar e dominar as técnicas que envolvem as expressões artísticas, seus procedimentos, como se a arte se reduzisse a isso.

A última concepção de arte criticada por Vigotski, e que ainda está presente em nossa realidade, é a utilização da **arte como prazer**. Já tratamos dessa ideia no capítulo anterior, quando propusemos um diálogo entre Vigotski e Freud, com o objetivo de compreender ideias convergentes e divergentes entre estes autores. Portanto, neste momento, cabe-nos apenas fazer uma síntese das críticas de Vigotski, enfatizando os motivos pelos quais a visão psicanalítica sobre arte é diferente da histórico-cultural.

Vigotski (2001) ao tratar da psicanálise, afirma que é um erro caracterizar a arte como mecanismo de prazer, sobretudo quando consideramos o modo como Freud compreende as motivações e finalidades pelas quais os seres humanos vivenciam arte (sublimação de desejos reprimidos, a exemplo). Além disso, deve-se ponderar que, para Vigotski, a arte é para vivenciar todas as emoções, e não se restringe apenas a sentir prazer. Na arte, é possível vivenciar desprazer.

Além disso, Freud, em sua obra, concentra esforços para atribuir um peso ao inconsciente, colocando-o em um patamar elevado, se comparado ao consciente, desconsiderando, por exemplo, a existência de uma tarefa consciente na arte. É o que Vigotski critica quando diz:

Só abandonando integralmente a psicologia social e fechando os olhos à realidade pode-se ter a ousadia de afirmar que o escritor, em sua criação, visa exclusivamente a conflitos inconscientes, que o autor em sua obra não cumpre nenhuma tarefa social consciente (Vigotski, 2001, p.96)

Em outros termos, não é somente o inconsciente que guia a criação artística. Somos uma unidade consciente-inconsciente e na produção artística, os autores também são guiados por sua consciência, de modo que o **social** está presente nesta tarefa. Novamente, Vigotski (2001) enfatiza o papel do social na arte, assim como fez anteriormente, ao criticar a arte como conhecimento e como procedimento.

Arte como prazer encontra espaços em nossa atualidade, inclusive nas escolas da Educação Básica, onde se tem a ideia de que é preciso inserir nos espaços educativos apenas aquela produção artística que suscite bons

sentimentos, emoções prazerosas, conforto, tranquilidade. Para as crianças, livros literários que falam sobre morte, medo, tristeza etc. são evitados, quase que como uma regra de que elas não podem viver estes sentimentos na arte. Seguindo a mesma lógica, músicas melancólicas ou trágicas são excluídas do repertório das crianças.

Outro aspecto oriundo da psicanálise é que a arte serve para resolver necessidades individuais. Nesse sentido, evidenciamos as palavras de Vigotski (2001, p.99) quando diz que é necessário compreender “[...] que a arte nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social”.

Observamos que há vertentes da arte que desprezam a questão psicológica da arte, no entanto, não basta apenas dizer que há uma questão psicológica, é preciso definir de qual psicologia, de qual psique estamos tratando. É o que nos propusemos no capítulo anterior e continuamos nos propondo. Certamente, não é o entendimento psicanalítico o que nos contempla. Por isso, buscamos, desde o início deste trabalho, explicar os pressupostos histórico-culturais.

Para concluirmos, faremos uma síntese de alguns conceitos essenciais para o entendimento dos fundamentos da Psicologia da Arte proposta por Vigotski (2001), que vão na contramão daqueles propostos anteriormente e criticados pelo autor. Na busca de comprovar a sua tese, Vigotski (2001) faz a análise psicológica da fábula, da novela e da tragédia, compreendendo que são três formas literárias que vão se complexificando. Ou seja, ele parte de uma análise do mais simples para o mais complexo, para então generalizar suas conclusões. Não temos por objetivo trazer as suas análises na íntegra, mas as sínteses a respeito da Psicologia da Arte (Vigotski, 2001) que norteia esta tese.

A arte é uma atividade exclusivamente humana. Compreendemos, a partir de Vigotski e Marx, que todas as atividades humanas surgem a partir de uma necessidade e atuam sobre o desenvolvimento da consciência com uma especificidade. Nesse sentido, qual é a especificidade da arte, segundo a Teoria Histórico-Cultural?

Para Vigotski (2001), **a arte é a ferramenta das emoções**, a técnica social dos sentimentos. Isto é, arte é a atividade humana que possui maior peso de atuação no campo dos afetos, em comparação ao do desenvolvimento

cognitivo, como afirma o próprio Vigotski (2001, p.12) em “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente campo do seu sentimento”. Compreendemos que somos uma unidade afeto-intelectiva, no entanto, não cabe à arte a ênfase na cognição, sim nas emoções.

O modo como o autor compreende a produção artística é singular, especialmente para a sua época. Primeiramente, porque Vigotski não possui uma visão elitista sobre a arte. Para ele, a arte é (ou deveria ser) de/para todas as pessoas, tendo em vista que a imaginação e a criação são possibilidades de todos os seres humanos (Vigotski, 2018a). Além disso, para ele, “[...] do ponto de vista psicológico, não há diferença de princípio entre os processos de criação popular e individual” (Vigotski, 2001, p.17). Exemplificando a última afirmação, o autor completa: “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, 2001, pp.17-18). Significa dizer que, em nosso psiquismo individual há marcas do psiquismo social, por isso não há criação estritamente individual. No entanto, não significa dizer que todas as pessoas terão as mesmas características psíquicas, tão pouco serão afetadas de igual maneira, por meio de um contágio, como acredita Tolstói e discorda Vigotski (2001):

A arte, desse modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não pode se admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento (Vigotski, 2001, p.310).

Na análise psicológica das produções artísticas, Vigotski (2001) observa que a contradição é essencial na arte:

Desse ponto de vista fica perfeitamente claro que se os dois planos da fábula, a que estamos nos referindo constantemente, são apoiados e representados com toda a força do procedimento poético, ou seja, existem não só como contradição lógica bem mais como contradição emocional, a emoção do leitor da fábula é, em seu fundamento, uma emoção de sentimentos opostos que se desenvolvem com a mesma intensidade e em completa contiguidade (Vigotski, 2001, p.170).

Por exemplo, nas fábulas analisadas pelo autor, ele evidencia **planos opostos**, como: a bondade e a maldade, a rapidez e a lentidão, a fúria e a calma



etc. Na análise da Tragédia de Hamlet, de William Shakespeare, Vigotski observa a contradição em Hamlet, personagem principal, de ser, ao mesmo tempo, herói e anti-herói. Na música, Vigotski (2001, p.274) explica que “[...] o ritmo é um fato artístico complexo em perfeita consonância com a contradição que lançamos como fundamento da reação estética” e completa “[...] o ritmo não é a observância mas a transgressão da medida, [...]” (Vigotski, 2001, p.275). Ou seja, o ritmo da música pode possibilitar planos de contradição e catarse, a partir da quebra do material com a forma pelo qual é organizado.

Como dito anteriormente, as mesmas análises e conclusões a respeito da fábula podem ser generalizadas às outras expressões artísticas, e é nesse sentido que ele afirma:

Resta apenas nomear e formular a generalização psicológica da nossa reação estética diante da fábula que abordamos de perto. Podemos sugerir a seguinte formulação: toda fábula e, conseqüentemente, a nossa relação estética à fábula, desenvolve-se sempre em dois planos, e esses dois planos crescem simultaneamente, intensificando-se e elevando-se de tal forma que, no fundo, ambos constituem a mesma coisa e estão reunidos numa ação, permanecendo sempre duais (Vigotski, 2001, p.173).

O autor completa dizendo que “Ocorre uma espécie de curto-circuito das duas correntes opostas, no qual essa contradição explode, incendeia-se e resolve-se. Assim se resolve a contradição emocional da nossa reação” (Vigotski, 2001, p.174). Ou seja, é nesse **curto-circuito** de ideias opostas, na contradição, que se resolve a contradição emocional presente na arte, porque “[...] a contradição emocional e a sua solução no curto-circuito dos sentimentos opostos constituem a verdadeira natureza da nossa reação psicológica diante da fábula” (Vigotski, 2001, p.175).

A vivência estética que possibilita a existência deste curto-circuito acontece porque como leitores, expectadores, os seres humanos envolvem-se em uma alucinação voluntária, que diz respeito à entrega voluntária que cada pessoa, ao se relacionar com a arte, escolhe fazer (Vigotski, 2001). É uma **ação volitiva**, em que os humanos escolhem experienciar os elementos artísticos.

Essa entrega a tais elementos é, em suma, a entrega à vivência emocional possibilitada pela arte, que particulariza as nossas emoções, como afirma Vigotski (2001, p. 315):

A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo de vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal, sem com isto, deixar de ser social.

Além disso, a vivência artística possibilita a **equilibração de nossas emoções**, tendo em vista que, na arte, não experienciamos diretamente as emoções da vida, tampouco de forma simplificada, seguindo uma lei de menor esforço. Em vez disso, nas diferentes expressões artísticas experienciamos emoções estéticas, culturais, de **modo dificultado** pela contradição, com enorme gasto energético, possibilitando o que Vigotski (2001) nomeia de catarse, em que é possível a superação da tensão e equilíbrio emocional:

O mundo deságua no homem pela boca larga de um funil através de mil apelos, atrações, uma parte insignificante desses elementos se realiza como se escorresse para fora pelo bico do funil. Compreende-se perfeitamente que essa parte não realizada da vida, que não passou pelo bico estreito do funil, deve ser eliminada de qualquer maneira. O organismo foi colocado em certo equilíbrio com o meio, é necessário regular a balança, como é necessário abrir a válvula na caldeira em que a pressão do vapor supera resistência do seu corpo. E eis que a arte é, parece ser o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos de nosso comportamento (Vigotski, 2001, p. 312).

Nas produções artísticas, segundo Vigotski (2001), há um princípio de luta, de antagonismo, que não generaliza, contagia e nem facilita a vivência estética. Por isso, ao observarmos o autor falando em “válvula na caldeira”, “pressão do vapor” e “equilíbrio explosivo”, chegamos à conclusão de que a contradição, o ponto de tensão, o curto-circuito possibilitado pela arte, são o que guia a catarse e a nossa equilíbrio das emoções. O autor diz mais:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (Vigotski, 2001, p.307).

Essa transformação também implica em uma superação. Não basta apenas querer comunicar um sentimento ou ter o domínio da técnica, do material e do procedimento, para Vigotski (2001, p.314), “[...] se faz necessário ainda o ato criador de **superação** desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele,

e só então **esse** ato aparece, **só então** a arte se realiza” e, além disso, “[...] a arte nunca gera de si mesma uma ação prática, apenas prepara o organismo para tal ação” (Vigotski, 2001, p.314).

Ou seja, não devemos esperar da vivência estética uma ação imediata, uma solução rápida, a vivência genuína com a arte reverbera em nossas emoções de tal modo que em momento posterior uma ação possa ser desencadeada. É nesse sentido que Vigotski (2001) define a arte como **reação predominantemente adiada**, porque há um tempo entre a reação e o seu efeito. E completa, dizendo que “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (Vigotski, 2001, p. 320).

Por fim, retomaremos a ideia de unidade e consciência já citada no capítulo anterior. Quando o autor afirma que “[...] o nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência, [...]” (Vigotski, 2001, p.322), ele se posiciona em favor a uma psicologia da consciência e, sobretudo, da materialidade dessa consciência e sua relação com a inconsciência. Ele diz também que:

Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes as concepções, identificações, associações etc (Vigotski, 2001, p.325).

Espinosa refere-se à consciência como um dos propósitos de nossas vidas, nas palavras dele:

Assim, esforçamo-nos, nesta vida, sobretudo, para que o corpo de nossa infância se transforme, tanto quanto o permite a sua natureza e tanto quanto lhe seja conveniente, em um outro corpo, que seja capaz de muitas coisas e que esteja referido a uma mente que tenha extrema consciência de si mesma, de Deus e das coisas; [...] (Spinoza, 2017, p.407).

E para finalizar essa discussão, corroboramos com o pensamento vigotskiano a respeito da relevância da arte para a constituição humana, pois

**“[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”** (Vigotski, 2001, pp.328-329, grifo nosso).

Em outras palavras... A arte, atividade exclusivamente humana, é necessária para a constituição de seres humanos histórico-culturais, e atua especificamente no campo das emoções.

## **2.2 Música, musicalidade e educação musical na Teoria Histórico-Cultural**

Para percorrer este caminho, foi preciso demarcar epistemologicamente sobre qual psicologia, arte e emoções tratamos. Agora, encerramos explanando outros conceitos importantes para este trabalho, os de música, musicalidade e educação musical. Vigotski (2001) versa sobre as diversas expressões artísticas, inclusive a música. Apesar de não se dedicar exclusivamente a essa expressão artística, reiteramos o que foi afirmado anteriormente: as suas análises sobre a fábula, a tragédia e a novela se aplicam a todas as manifestações de arte. Suas teses potencializam o entendimento sobre a arte da música, por isso, ele é considerado um autor capacitado para o diálogo entre Psicologia, Educação, Música e Infância, tendo em vista sua obra consolidada em todos estes aspectos.

Anteriormente, afirmamos que a arte é elaborada a partir da combinação de material, forma e conteúdo, agora, especificaremos o que são os materiais e as formas da música. O **conteúdo**, como afirmado, é a temática retirada da vida e que compõe as diversas expressões artísticas.

Sobre o **material**, Fonterrada (2004) afirma que o som é a matéria-prima da música e, para nós, a partir de Vigotski (2001), o som compõe o material da arte da música. No entanto, compreendemos que o som musical se difere dos outros sons, porque é criado especificamente para tal, como afirma Pederiva:

Ele [o som] não está lá, disponível, exterior, como o material das outras artes, para que ele tome forma. Ele, por sua natureza, já é interior e assim continuará sendo enformado por meio da arte. É assim que ele nasce e é por essa via de interioridade que ele se transforma, mantendo essa característica primeira. A música, o som elaborado, surge em meio ao próprio trabalho ou atividade artística de sua organização e sistematização. O som, para existir enquanto arte, necessidade ele mesmo, paradoxalmente, tornar-se arte, som elaborado. Sem isso, ele é apenas som natural e espontâneo. Mas,

mesmo transformado pela arte, ele, o som, não perde sua natureza interior (Pederiva, 2009, p.73).

Ou seja, há uma especificidade no material da arte da música que diz respeito a sua interioridade, o som musical somente é criado a partir da atividade humana. Além do material, sabemos que a arte é constituída pela sua forma e o seu conteúdo. Sobre isso, afirmamos que:

Os sons musicais dividem-se e unem-se em uma infinita diversidade, em sintonia, oposições, contradições e mediações essenciais. [...] Seus movimentos, combinações, suas lutas e dissoluções correspondem à natureza interior de seu conteúdo e sentimentos. Na forma, o conteúdo é apreendido. É onde acontece a expressão animada do que está presente no espírito como conteúdo determinado (Pederiva, 2009, p.75).

Podemos considerar como a **forma** da arte da música o modo como os seus elementos formais são combinados, tais como: o timbre, a altura, a intensidade, a duração etc. Disso deriva a composição musical, com melodia, harmonia e ritmo. No entanto, essa combinação da forma não é linear, previsível, pois “A base da música é o contraste, a igualdade e a desigualdade, o movimento” (Pederiva, 2009, p.75), tal como a contradição que Vigotski (2001) defende na arte como um todo.

Sobre o modo como a música nos afeta, de maneira mais específica em relação às outras expressões de arte, Vigotski (2001) diz comprovar que a música age de modo catártico e nos potencializa, como podemos observar:

[...] nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante porém mais indefinido, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum momento ou atitude. Nisto vimos a prova de que ela age simplesmente de modo catártico, ou seja, elucidando, purificando o psiquismo, revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas até então reprimíveis e recalçadas (Vigotski, 2001, p.319).

Além disso, para o autor:

**[...] a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada de nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre aceso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas** (Vigotski, 2001, p.320).

Ou seja, por suas afirmações, podemos falar de uma especificidade da música em relação as outras manifestações artísticas, sobretudo a respeito de criar uma necessidade de ação, e da sua potencialidade de guiar processos catárticos.

São inúmeros os conceitos de música, musicalidade e educação musical, por isso, é necessário demarcá-los. Antes de seguirmos, cabe ressaltar que acreditamos:

[...] 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).

Pederiva (2009) denuncia os modos pelos quais a música e a musicalidade têm sido consideradas: como destino para poucos, aqueles que possuem um dom. Sua tese trata de desconstruir este entendimento de que a música possibilita o desenvolvimento da consciência da particularidade. “[...] a **consciência da particularidade é uma estrutura organizadora do comportamento de cada homem no que diz respeito à vivência de suas emoções, num ato voluntário de entrega, [...]**” (Pederiva, 2009, p.115).

O conceito de musicalidade é comumente relacionado à ideia de execução musical, a partir da decodificação e expressão musical, no entanto, como afirma a autora supracitada:

[...] ao demarcar a musicalidade somente no campo de sua decodificação e expressão, restringem-se algumas possibilidades importantes. Ao fazê-lo, a musicalidade fica circunscrita ao contexto musical a que se refere, sendo a pessoa musical apenas aquela que domina o repertório de signos e a expressão pertinente à conjuntura delimitadora da musicalidade. **Ou seja, confunde-se música com musicalidade, tornando-se a pessoa meramente uma ferramenta de sua criação** (Pederiva, 2009, p.20, grifo nosso).

Sendo assim, acreditamos um conceito de musicalidade que abarca “[...] **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** (Gonçalves, 2017, p.51), não se restringindo à execução musical estrita e distanciando-se desta confusão entre os conceitos de música e musicalidade.

Essa ideia ancora-se no pressuposto de que todos somos seres musicais. É a afirmação de Pederiva (2009), quando analisa que diversos animais possuem comportamentos musicais, e que a base da musicalidade humana se encontra em nossa filogênese. No entanto, aprofundando esse conceito, a autora também constatou que somente o ser humano é capaz de desenvolver sua musicalidade, na cultura, com outras pessoas. Ou seja, apesar da musicalidade possuir base filogenética, apenas na ontogênese ela pode ser desenvolvida. Isso reafirma a necessidade de trabalhos que se aprofundem nesta temática, a preocupação com a educação e o desenvolvimento da musicalidade é urgente, considerando que o comportamento musical ainda é conceituado como destino dos eleitos, que possuem dom.

Tecendo um diálogo entre comunicação e contágio, Vigotski (2014) diz que movimentos expressivos de animais não humanos nem deveriam ser considerados comunicação, sim contágio. A exemplo, ele cita um ganso que ao sentir-se em perigo emite um grito e faz com que seu bando fuja voando, nessa ocasião, todos foram contagiados por seu medo. Diferentemente, a comunicação humana prescinde não somente de sons (a fala) ou outros signos (línguas de sinais), mas também de pensamento e significado, além de consciência e intencionalidade naquilo que se produz.

Transpondo para a arte, o som criado pelo ser humano com a intencionalidade de ser música, denota a comunicação de algo, e esse algo não pode ser generalizado, tão pouco serve para contagiar outras pessoas com sentimentos ou finalidades específicas. A música está no campo do singular, daquilo que somente quem a vivencia pode sentir. Além disso, o modo como o comportamento musical é expresso não possui padronização, um modo único a todos os seres humanos, pois depende de sua cultura e história – e pode ser desenvolvido na relação com outras pessoas.

Sobre o desenvolvimento da musicalidade humana, para que ele aconteça, é preciso, em suma, a relação humana com outras pessoas, seja de maneira cotidiana, na troca de experiências informais, quanto em espaços educativos intencionalmente organizados para esta finalidade. O espaço educativo organizado com a intencionalidade de desenvolver a musicalidade humana é o que chamamos de educação musical:

Definimos por educação musical neste trabalho a área que se traduz pela educação do desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, a arte da música enquanto atividade educativa. Este desenvolvimento é impulsionado primeiramente por meio de experiências que acontecem na vida ou na unidade educação (vida)-música (Gonçalves, 2017, p.246).

O conceito de atividade musical presente na ideia de educação musical é necessário para uma melhor compreensão. Ela, a **atividade musical**, é uma experiência humana que constitui o ser humano e possui características próprias. Para Pederiva (2009, p.114), “Primeiramente, inclui uma consciência da situação estímulo. Em segundo lugar, [...] a música busca uma resolução, um modo de conclusão. O mesmo estímulo na música pode gerar inúmeras soluções”. Cabe lembrar que essas soluções não são imediatas, podem acontecer a longo prazo, porque há um período entre a reação estética e suas ações posteriores.

Outro conceito abarcado pelo de educação musical é o de unidade educação-música:

Essa unidade implica em conceber a educação na atividade musical e a música na atividade educativa. A educação que há na atividade musical nos convida a compreendê-la dentro dos parâmetros dessa teoria [Teoria Histórico-Cultural] pelo olhar do desenvolvimento humano em suas possibilidades, que deve ter como premissa que todas as pessoas são musicais e podem se desenvolver musicalmente. A música que há na atividade educativa sugere-nos a organização de vivências musicais expressivas, criadoras, perceptivas, compreensivas e emocionais em música, para a autorregulação da conduta musical (Pederiva; Gonçalves, 2018, pp.315-316).

Dito o conceito de educação musical, cabe-nos explicá-lo e defini-lo de modo mais específico. Neste trabalho acreditamos na potência da organização de 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).**



Para compreender mais profundamente o que é educação musical histórico-cultural, definição proposta por Pederiva e Gonçalves (2018), apresentaremos, com base em Vigotski (diversas obras), os principais conceitos que a constituem. Mas, antes de seguirmos, explicamos, nas palavras de Martinez (2017) o porquê de não utilizarmos a terminologia musicalização, e sim, educação musical:

A musicalização infantil [o termo] 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).

Sobre a **organização do espaço educativo** intencionalmente organizado em uma prática colaborativa, o(a) responsável por essa organização é o(a) professor(a), como afirma Vigotski:

Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão (Vigotski, 2003, p.296).

O(a) professor(a) histórico-cultural não é um mero transmissor de conhecimentos, porque essa ideia parte da premissa de que o(a) estudante tem um papel passivo e o(a) professor(a) ativo. Distanciamo-nos fortemente disso. Acreditamos, com base em Vigotski (2003), que o processo educativo ocorre de maneira trilateralmente ativa: o(a) professor(a), o(a) estudante e o meio relacionam-se ativamente, sem hierarquias e com igual importância. A função do(a) professor(a) como parte integrante das relações e da cultura escolar, sem autoritarismo e com uma relação genuína com os(as) estudantes é tão importante para Vigotski (2003, p.300) que ele acredita: “O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas”. Ou seja, o(a) professor(a) não é um instrumento da educação, ele(a) é um ser

humano que vive a coletividade escolar, afeta e é afetado, e tem a função de organizar intencionalmente o espaço educativo.

É necessário ressaltar, também que nessa lógica, o(a) professor(a) não é um mediador(a) de conhecimentos, porque compreendemos, com base no materialismo histórico-dialético, que a mediação é feita pela cultura, pelos signos, ferramentas e trabalho.

O modo que o(a) professor(a) deve organizar o espaço educativo prescinde de uma intencionalidade e deve ter por base a troca de **experiências**, outro conceito importante na compreensão da educação musical histórico-cultural. Especificamente na arte da música, trataremos de experiências musicais (Gonçalves, 2017).

Vigotski (2018a) define três tipos de experiências: a individual, a social e a histórica. A experiência individual caracteriza-se por ser aquela que as pessoas experienciam diretamente. A exemplo: viajar e conhecer a Rússia e sua cultura musical. A experiência alheia ou social é aquela que, ao ser experienciada por outra pessoa e compartilhada, torna-se de outrem. A exemplo: alguém relatar a sua experiência musical em uma viagem à Rússia, instrumentos que ouviu, concertos, músicas, com isso, a experiência individual torna-se social. A experiência histórica é aquela que possuímos por vivermos em uma cultura e experienciarmos nela a história acumulada na humanidade. A exemplo: experienciar a história e a cultura Russa por meio de músicas, filmes, livros literários, imagens, pinturas, fotografias, livros didáticos etc.

Essas experiências musicais constituem o ser e o tornar-se humano, ampliam as nossas possibilidades de vivenciar o mundo. Vigotski (2018a) ressalta a importância de conservar e ampliar tais experiências. A importância da conservação diz respeito a: “[...] o quanto ela facilita sua [do ser humano] adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (Vigotski, 2018a, p.14). Ou seja, é o que possibilita que não precisemos, a cada nova geração, reinventar tudo do zero, e sim dar continuidade ao já criado, de modo que novas realidades passem a existir.

A importância da ampliação de novas experiências, é o fato de que ela oportuniza novas possibilidades de imaginação e criação (Vigotski, 2018a). Sem a ampliação de nossas experiências, dificilmente conseguiríamos criar algo

novo. Isso acontece porque “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” (Vigotski, 2018a, p.15).

Ressaltamos a importância das experiências musicais em uma educação musical histórico-cultural, porque compreendemos que toda educação deve ter por base as experiências e, conseguinte, a sua ampliação. A compreensão de experiência relaciona-se diretamente com a de **expressões e criações musicais** que também compõem o conceito de educação musical histórico-cultural, que explanaremos a seguir.

Toda criação depende do acúmulo de experiências (Vigotski, 2018a). Ou seja, um prescinde do outro. Sobre a criação, a Teoria Histórico-Cultural compreende que:

Chamamos de atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (Vigotski, 2018a, p.13).

No entanto, para seguirmos, é preciso acrescentar ao conceito de educação-musical histórico-cultural e criação musical, a definição de imaginação e, portanto, de imaginação musical, tendo em vista que a imaginação é a base de toda atividade criadora e: “[...]manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (Vigotski, 2018a, p.16).

As nossas experiências musicais são o que possibilitam a imaginação musical e, portanto, a criação musical. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (Vigotski, 2018a, p.19). A imaginação sempre tem por base a realidade e caracteriza-se por ser uma função vital necessária (Vigotski, 2018a). Logo, podemos perceber que há uma base material na imaginação musical e, portanto, na criação musical.

Existem, segundo Vigotski (2018a), quatro leis a respeito da atividade de imaginação:

(1ª lei) “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, 2018a, p.24). Ou seja... **As nossas experiências nos constituem como seres histórico-culturais e são base para nos impulsionar para a criação do novo, além disso, é tarefa da educação ampliar as experiências das pessoas, de modo que tenhamos mais material para criar.**

(2ª lei) “[...] subordina-se integralmente à primeira lei descrita anteriormente. Esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados. Percebe-se, aqui, com uma clareza ímpar, a dependência que a imaginação tem da experiência anterior” (Vigotski, 2018a, pp.25-26). Ou seja... **Ao mesmo tempo em que a experiência possibilita a ampliação da possibilidade de imaginação, a imaginação possibilita a ampliação da experiência.**

(3ª lei) “A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional” (Vigotski, 2018a, p.27). Nessa lei específica, o autor cita que a imaginação é um modo de expressão interna de nossos sentimentos, porque “O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os [...]” (Vigotski, 2018a, p.28). Posteriormente, ele cita que há uma relação inversa entre imaginação e emoção: “Enquanto, no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento” (Vigotski, 2018a, p.29). Ele explica que é por esse motivo que as produções artísticas nos afetam fortemente, porque a partir de nossa imaginação, alguns sentimentos são suscitados em nós. O autor, inclusive cita que: **“Essa ampliação e aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música”** (Vigotski, 2018a, p.30, grifo nosso).

(4ª lei) “A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência anterior de uma pessoa e sem qualquer correspondência com algum objeto realmente existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa

a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas” (Vigotski, 2018a, pp.30-31). Ou seja... A imaginação encarna-se como realidade e cristaliza-se a partir da reelaboração dos pensamentos da pessoa que criou algo novo. É nesse sentido que Vigotski cita a existência do círculo completo da atividade criativa da imaginação, que nomearemos de círculo completo da atividade criativa da imaginação musical, com base em Gonçalves (2017):

Esquema 1 – Círculo completo da atividade criativa da imaginação musical



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Sobre as **vivências**, também presente no conceito de educação musical-histórico-cultural, trataremos no capítulo 4, sobre o método e a metodologia. E sobre as **emoções**, discutimos anteriormente neste capítulo, portanto, não é necessário reprisar. No entanto, cabe-nos acrescentar as palavras de Gonçalves (2017) que enfatiza uma problemática no campo da educação musical, que é o seu distanciamento dos afetos, o que para o pensamento vigotskiano é inconcebível:

**Sendo a arte da música uma “emoção pura”, ela se torna, juntamente com a educação, entendida como a própria vida, uma unidade de suma importância para a criação de condições de possibilidades para o desenvolvimento do sentimento do ser humano e da compreensão psicológica e consciente de suas próprias emoções.** Isto nos possibilita dizer que pensar a unidade dialética educação-música é também conceber uma educação musical dos afetos — uma vez que no desenvolvimento histórico da educação musical enquanto campo do conhecimento, as emoções ainda não ocuparam uma parte de profundo destaque ou, ao menos, não tiveram ainda uma discussão séria e aprofundada a esse respeito (Gonçalves, 2017, p.241, grifo nosso).

Passaremos agora a falar sobre o **aprofundamento consciente**. Como afirmamos no primeiro capítulo de nosso trabalho, Vigotski (2013) considerava a

consciência como um diferencial para a vida humana, em relação aos outros animais, e afirmou que ela possibilita a autorregulação de nosso próprio comportamento.

Quando falamos da educação musical histórico-cultural, o aprofundamento consciente é necessário para que as pessoas possam desenvolver consciência sobre sua própria experiência musical e sua musicalidade para que, assim, possam desenvolver-se musicalmente. Isso já se relaciona diretamente com a última ideia de que gostaríamos de partilhar: a de **possibilidade da autorregulação do comportamento musical** (Pederiva, Gonçalves, 2018). Somente a partir do desenvolvimento da consciência é que os seres humanos são capazes de autorregular seus comportamentos musicais. Isso é, de maneira volitiva, escolherem os modos como querem se relacionar com sua musicalidade.

Apoiando-se nas críticas de Vigotski (2001) a respeito dos modos como a arte era/é concebida, Gonçalves (2017, p. 253) afirma que “[...] **a educação musical entendida como unidade dialética educaçãomúsica, na perspectiva histórico-cultural, rechaça qualquer tentativa de compreender e impor atividades musicais educativas calcadas tão somente no prazer, na moral ou no conhecimento social dos fatos históricos.**” Corroboramos com a ideia do autor e intentamos, desde o início deste capítulo, demonstrar que nos distanciamos das práticas de educação musical com estes outros modos de compreensão.

Para concluirmos, afirmamos que, sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural, toda educação musical é, necessariamente, uma educação estética. Vigotski (2003, p.225) denunciou que quase nunca se fala da “**educação estética com um fim em si mesma**”, porque a estética está a serviço da educação sempre atendendo outros objetivos, como o de adquirir conhecimento, a moral etc, distanciando-se de sua função da vivência estética e arte como ferramenta das emoções. Entendemos por vivência estética, a seguinte definição:

Sabemos que, na verdade, uma obra de arte representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. No entanto, essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente do habitual, e

**essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética** (Vigotski, 2003, p.229, grifo nosso).

Vale ressaltar, com esse entendimento de vivência estética, que apenas seres humanos a possuem, tendo em vista que a arte é uma elaboração especificamente humana e, com isso, apenas a nossa espécie é afetada por seus estímulos estéticos. Porém, como afirmamos, é comum que essas vivências estéticas estejam deslocadas de sua finalidade, e por isso gostaríamos de exemplificar de que modo isto acontece na área da educação estético-musical.

É comum, em escolas da Educação Básica, a música ser utilizada com diversas intenções que não a de ser uma atividade musical para o desenvolvimento da musicalidade e vivência das emoções. Por exemplo, a música costuma ser utilizada para organizar momentos da rotina escolar, seja no momento de acolhida às crianças, do lanche ou alcançar algum objetivo alheio, de organização de filas, de silêncio etc. Com isso, instrumentaliza-se a arte. Além disso, outra prática comum é a de utilização de músicas apenas para reprodução de coreografias e memorização da letra musical, isso com o intuito de realizar alguma apresentação, de modo que o produto final se torna mais importante que a própria vivência de imaginação e criação musical. Com isso, se espetaculariza a arte (Martinez, 2015).

Por fim, corroboramos as palavras de Gonçalves (2017), quando sinaliza a necessidade de um pensamento histórico-cultural para o entendimento de uma educação estético-musical:

**A perspectiva histórico-cultural une o que a educação musical parece ter separado: a arte da música (enquanto estética) da educação. A teoria histórico-cultural de Vigotski une o estético ao educativo. Por isso, o termo educação estética passa a fazer muito sentido nessa vertente teórica. Compreender a educação musical enquanto educação estética é relevar todos os fundamentos educativos e estéticos que a teoria em tela nos propõe. É constituir uma educação musical calcada nessas bases** (Gonçalves, 2017, p.246).

Neste capítulo, elucidamos princípios histórico-culturais que fundamentam este trabalho, especificamente sobre: arte, emoções, música, musicalidade e educação musical histórico-cultural. No próximo capítulo,

aprofundamos o conceito de criança na Teoria Histórico-Cultural, afirmando que as crianças se constituem como seres histórico-culturais e, portanto, possuem experiências com a arte da música.



### 3 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS CRIANÇAS

São muitas as concepções de infância possíveis para a compreensão do que é ser criança ontem, hoje e/ou amanhã. Cabe-nos ressaltar, neste capítulo, o que concebemos por criança. Consideramos que para entendermos a criança, é preciso compreender a sua constituição histórico-cultural, portanto, não temos o objetivo de falar da história da infância ou da criança, mas de sua constituição, sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural. Afinal, **quem é a criança histórico-culturalmente constituída?**

Anteriormente, explicamos:

- (1) A necessidade da compreensão psicológica fundamentada em bases materialistas, dialéticas, históricas, culturais e monistas o entendimento da relação da criança com a música, tendo em vista que a música, como arte, não dispensa uma análise psicológica.
- (2) Outros princípios histórico-culturais que fundamentam este trabalho, especificamente sobre: arte, emoções, música, musicalidade e educação musical histórico-cultural.

Neste capítulo, aprofundaremos o conceito de criança na Teoria Histórico-Cultural, elucidando que as crianças se constituem como seres histórico-culturais e, portanto, possuem experiências com a arte da música.

#### 3.1 O desenvolvimento das crianças na Teoria Histórico-Cultural

São muitas as concepções de infância e de desenvolvimento infantil, como afirmamos anteriormente. Apesar desses entendimentos serem variados e se modificarem com o passar do tempo, observamos que alguns conceitos estão enraizados em nossa constituição histórica e cultural, e que mesmo sendo superados teórico-metodologicamente, ainda são reproduzidos no âmbito educacional.

Não é o nosso objetivo nos aprofundarmos nestas outras concepções de infância, mas situar de que modo compreendemos o desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. No entanto, para exemplificar o quanto as noções de criança já refutadas estão enraizadas em nossa sociedade, podemos

citar duas teorias existentes desde a época de Vigotski, e que ainda são muito atuais.

A primeira delas defende a ideia de que a criança possui sua estrutura psíquica pré-determinada pela sua herança genética, de tal modo que todo o amadurecimento, já está previamente dado desde quando era um embrião. Quem nunca ouviu dizer que **‘A criança é assim!’**, **‘É da personalidade dela!’** ou até mesmo **‘Não tem jeito, ela já nasceu assim. [se referindo a alguma característica]’**... Afirmações como essas demonstram um entendimento de criança semelhante ao que teóricos do preformismo acreditam. O preformismo foi criticado por Vigotski (2018b) no século passado, por negar o processo de desenvolvimento, tendo em vista que tudo já estaria pré-formado e apenas aguardando o momento para amadurecer. O autor questiona e afirma:

Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra (Vigotski, 2018b, p.33).

Nessa lógica, qual seria a influência da cultura, da educação e do meio no desenvolvimento infantil? Nenhuma. Além disso, Vigotski (2018b, p.33) sinaliza que “[...] **o aspecto** mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento é o **surgimento do novo**”, isto é, sem o novo, não há desenvolvimento, por isso, o preformismo nega o desenvolvimento. Vigotski (2018b, p.25) acredita que:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo **de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores.**

O autor acrescenta e situa que essas novas formações não possuem caráter metafísico e idealista quando diz claramente que “Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se tivessem "caído do céu", mas são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento (Vigotski, 2018b, p.25). Para que a criança se desenvolva é preciso que,

anteriormente, ela seja preparada para isto, um caminho que acontece na materialidade da vida, nas experiências e vivências de cada pessoa.

O desenvolvimento humano não pode ser considerado como metafísico e idealista. O desenvolvimento ocorre na materialidade da vida! É a partir das experiências históricas e culturais que nos desenvolvemos. O conceito de desenvolvimento que temos adotado em nosso trabalho é o seguinte:

**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, 2018b, p.36).

O desenvolvimento é engendrado pelas experiências individuais, sociais e históricas, e como elas são vivenciadas de maneira particular, possibilitam e constituem de maneira singular cada processo de desenvolvimento (Vigotski, 1995, 1996, 2018a, 2018b).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que não nascemos humanos, nos tornamos humanos: é a na relação humana, na cultura, a partir dos signos, das ferramentas e do trabalho, que nos constituímos humanos históricos e culturais. Significa dizer que um humano que nasce e cresce entre lobos, por exemplo, não se constitui humano em sua plenitude, tendo em vista que não se apropriará daquilo que foi elaborado ao longo da história da humanidade. Eu sou, porque nós somos!

Assim sendo, em nosso trabalho, apoiando-nos na teoria de Vigotski, estudaremos o ser humano cultural e também histórico, isso significa dizer que *“Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento”* (Vigotski, 1995, p.67).

Nessa perspectiva, desenvolvimento é o surgimento do novo, como podemos perceber na seguinte afirmação:

[...] 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, 2018b, p.36).

Acreditamos que assim como o nosso desenvolvimento não está pré-formado nos degraus anteriores, também não é totalmente desconectado das influências internas de nosso organismo. Na contramão da teoria do preformismo, outra defende que a criança é totalmente moldada pelo meio. Nessa concepção, a criança é um ser totalmente passivo e que inocula, de fora para dentro, o que está contido no meio. Vigotski (2018b, p.34) denuncia que “Os pedagogos e filósofos antigos diziam que a criança é uma “tábula rasa” – uma folha de papel em branco, [...], em que não está escrito o que deveria”.

A concepção de que a criança é uma tábula rasa considera, segundo a nossa análise, que a criança é um ser humano à margem da história e da cultura, um ser de despotência. Ela penetra no mundo como um livro com as páginas em branco, que será preenchido paulatinamente, por pessoas e, também, pela instituição escolar. O outro (principalmente o adulto) é tudo, a criança não é nada – somente poderá vir a ser à medida que for preenchida. Para Vigotski (2018b), essa formulação do que é ser criança (uma tábula rasa) também nega o seu desenvolvimento, tendo em vista que, além de fatores externos, também existem fatores internos que engendram a sua constituição, o que é negado pelos teóricos desta corrente.

Considerar o caráter relacional e social, que é cultural, em essência, ressalta a potencialidade que o ser humano possui em se desenvolver. O que em outras teorias está estritamente ligado à limitação biológica, ou entregue inteiramente aos acontecimentos externos, na Teoria Histórico-Cultural está relacionado à potência humana. Nossos corpos buscam se potencializar em todos os seus aspectos (Spinoza, 2017), na Teoria Histórico-Cultural, essa potencialização acontece na cultura. No entanto, isso não é possível quando algo o impede de se potencializar (Spinoza, 2017).

As teorias criticadas por Vigotski (2018b) demonstram seguir um caminho de despotencialização das crianças e, infelizmente, ambas possuem forças na atualidade, ainda é preciso desenvolver ações políticas, legais e mudanças cotidianas para combatê-las. É sabido que concepções mais coerentes e respeitadas com as crianças existem e sua consolidação tem caminhado paulatinamente. Uma dessas outras possibilidades de entendimento do que é ser criança, na atualidade, é a da Teoria Histórico-Cultural. Nela encontramos sentido e nos apoiamos. Continuaremos a partilha dos pressupostos desta teoria

a respeito do desenvolvimento infantil de modo a esclarecer ainda mais a nossa concepção de criança para que, posteriormente, possamos explicitar a sua relação com a arte da música. Para isso, trataremos de outra especificidade da constituição histórico-cultural das crianças: a sua constituição enquanto ser humano social.

Somos seres sociais. Nas palavras de Vigotski (1996, p.382), *“Si el niño es un ser social y su medio es el medio social, se deduce, por tanto, que el propio niño es parte del entorno social”*. Tudo o que é cultural é essencialmente social. O aspecto social no desenvolvimento humano nos encaminha para um ponto essencial para o entendimento da nossa constituição humana: as relações. Na relação com o outro, eu me relaciono comigo mesmo, é o que afirma Vigotski (2001). A partir do meu encontro com outras pessoas, com o meio em que vivo, eu me desenvolvo, porque esses encontros deixam marcas. Esse entendimento histórico-cultural é oriundo de Espinosa, quando diz que:

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).

Dizer que somos um ser social não significa afirmar que não tenho as minhas particularidades, até mesmo porque “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).

Vigotski (2018b) define três leis a respeito do desenvolvimento infantil. A primeira delas evidencia a complexidade que é o desenvolvimento infantil, tanto na sua organização orgânica, quanto na sua organização no tempo. Enfatizando o seu caráter histórico, ele diz que “Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim” (Vigotski, 2018b, p.18). No entanto, esse entendimento de transcorrer no tempo, não significa ter etapas pré-definidas e esperadas no curso natural do desenvolvimento, como algo datado e que deve ser esperado, impreterivelmente, no tempo agendado. É o que podemos observar quando o autor afirma que “[...] **o desenvolvimento não**

**é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo”** (Vigotski, 2018b, p.22).

Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo 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, 2018b, p.18).

Ou seja, a primeira lei diz respeito ao desenvolvimento cíclico (Vigotski, 2018b). Isso quer dizer que para compreendemos o desenvolvimento das crianças, não é possível observar uma linha reta que cresce gradualmente, ou uma escada em que a criança sobe degrau por degrau, linearmente. Para exemplificar, Vigotski (2018b, p.20) diz que: “[...] o desenvolvimento dessas crianças, que nasceram no mesmo dia e na mesma hora, não transcorre igualmente, passo a passo, como, por exemplo, os relógios em que damos corda na mesma hora e que começam a marcar o tempo juntos, minuto a minuto, coincidindo com outros relógios”. Ou seja, para além do desenvolvimento de cada pessoa acontecer em ciclos, ao ser comparada com outrem, não podemos igualar seus tempos de desenvolvimento, como os relógios citados por Vigotski.

Desse modo, chegamos à conclusão que a Teoria Histórico-Cultural acredita que:

Se quisermos acompanhar o desenvolvimento de qualquer particularidade da criança – [...] –, teremos sempre que mostrar uma linha ondulada que segue em elevações, quedas e se move para cima, ou seja, se desenvolve em ciclos. **O tempo desse desenvolvimento não é uma constante** (Vigotski, 2018b, p.22).

Por isso, a criança histórico-cultural deve ser respeitada em sua singularidade, não padronizada em seu desenvolvimento, nem pelo entendimento de que possui suas funções pré-formadas, muito menos pela ideia de que tudo será dado pelo seu meio externo. Os ciclos que ocorrem em seu desenvolvimento se transformam para cada uma, em cada momento de vida. Vigotski (2018b) diz que estes ciclos podem ser observados tanto em aspectos específicos do desenvolvimento (fala, memória, atenção etc.), quanto no desenvolvimento geral da criança.

Buscando compreender de maneira mais aprofundada estes ciclos, Vigotski (2018b) observou que eles podem se unir e se separar de outros ciclos, a depender do seu tempo e do conteúdo. A isso, ele nomeou **idades** (Vigotski, 2018b) ou **períodos** (Vigotski, 1996):

**Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades. A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos (Vigotski, 2018b, p.23).**

Com esse postulado, Vigotski chega à segunda lei do desenvolvimento da criança, que diz respeito à irregularidade e desproporcionalidade do desenvolvimento infantil. O que isso quer dizer? No entendimento vigotskiano, “A criança é um ser muito complexo. Todos os seus aspectos se desenvolvem, **mas a segunda lei diz que particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional**” (Vigotski, 2018b, p.24). Em outras palavras ditas pelo próprio Vigotski (1996), há períodos estáveis e períodos críticos em nosso desenvolvimento. No entanto, os períodos críticos, ou crises, no entendimento histórico-cultural, não são considerados em um sentido negativo, porque nas crises há a possibilidade de grandes evoluções.

**[...] qualquer evolução do desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança (Vigotski, 2018b, p.28).**

Como exemplo de evolução e involução, o autor cita o balbucio e a fala. Quando uma criança aprende a falar, deixa de balbuciar. Deixar de balbuciar não possui um caráter pejorativo e não significa o abandono de algo, mas é uma involução de algo que em determinado momento da vida já não faz mais sentido, como o balbucio. Nesse momento, a criança encontra-se em um período posterior, em que a fala passa a ser desenvolvida e, a partir disso, o balbucio deixa de ter o sentido que possuía antes, perde a centralidade. Isso não acontece de forma mecânica, como um abandono da função anterior, o que muda radicalmente é o modo como as funções estão organizadas, devido a uma

reestruturação das funções, elas se modificam, algumas evoluem e outras involuem.

Essa ideia contradiz a concepção naturalista e etapista de que o desenvolvimento acontece de maneira linear, sem desafios, dificuldades ou dramas. Na crise acontecem as grandes mudanças! Vigotski (1996) inaugura e apresenta uma nova maneira de periodizar o desenvolvimento das crianças, trazendo sua compreensão voltada para a essência deste processo, ultrapassando a aparência: tratando dos períodos estáveis e dos períodos críticos de desenvolvimento. Antes de seus estudos, as crises eram desconsideradas, eram vistas como algo ruim ao desenvolvimento. Por isso, Vigotski (1996), propõe a seguinte periodização:

- Crise pós-natal (idade pós-natal);
- Primeiro ano (2 meses a 1 ano);
- Crise de um ano;
- Primeira infância (1 ano a 3 anos);
- Crise de três anos;
- Idade pré-escolar (3 anos a 7 anos);
- Crise de 7 anos;
- Idade escolar (8 anos a 12 anos);
- Crise de 13 anos;
- Puberdade (14 anos a 17 anos);
- Crise de 17 anos.

Ressaltamos que as idades sugeridas não são marcações de etapas fixas e engessadas, porque, para a Teoria Histórico-Cultural, há outro importante aspecto que constitui o nosso desenvolvimento, a saber: *“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). Ou seja, a nossa situação social de desenvolvimento influi e pode modificar a maneira que me desenvolvo, e o sentido que atribuo a isso. Histórico-culturalmente, também compreendemos que algumas funções podem se desenvolver mais ligeiramente que outras, porque o desenvolvimento, além de não ser linear, também não ocorre de maneira consecutiva, como podemos observar:



Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolvam de forma completamente regular e por igual. Sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar (Vigotski, 2018b, p.24).

Sobre as crises, cabe-nos destacar, neste trabalho, especificamente uma, a crise de 7 anos<sup>14</sup>. Aos 8 anos, aproximadamente, a criança deixa de ser considerada uma pré-escolar e adentra a chamada idade escolar (Vigotski, 1996), que perdura até os 12 anos. Entre um período e outro, ocorre a chamada crise dos 7 anos, um período de transição que possibilita grandes transformações no desenvolvimento infantil.

Nessa crise, a criança começa a perder aquilo que o autor nomeia de espontaneidade infantil, em que “[...] *no se diferencia suficientemente la vida interior de la exterior*” (Vigotski, 1996, p.377), a criança na idade pré-escolar não distingue o interior do exterior, como o autor nos explica melhor:

*La razón de la espontaneidad infantil radica en que no se diferencia suficientemente la vida interior de la exterior. Las vivencias del niño, sus deseos, la manifestación de los mismos, es decir, la conducta y la actividad no constituyen en el preescolar un todo suficientemente diferenciado* (Vigotski, 1996, p.377).

Vigotski ressalta que, após esta diferenciação, em determinados momentos a criança se comporta de uma maneira quase que artificial, forçada, por perder a sua espontaneidade. Este aspecto, a diferenciação da personalidade interior e exterior, para o autor, é a transformação mais importante da crise dos 7 anos.

O comportamento ingênuo, que caracteriza a espontaneidade, antes da crise dos 7 anos, “[...] *significan que el niño se manifiesta externamente tal como es por dentro*” (Vigotski, 1996, p.378) e isso diferencia, por exemplo, as crianças dos adultos. Esses últimos praticamente não agem com espontaneidade, ingenuidade, porque diferenciam radicalmente sua personalidade interior e exterior. O motivo de a espontaneidade infantil reduzir-se, para a Teoria Histórico-Cultural, é o fato de que na crise dos 7 anos a atividade intelectual é

---

<sup>14</sup> Trataremos especificamente da crise dos 7 anos por ser a idade das crianças escolhidas para a pesquisa. Adiante, no próximo capítulo, isto será mais bem explicitado.

incorporada no comportamento humano, ou seja, “[...] *en cada vivencia, en cada una de sus manifestaciones aparece, em efecto, un cierto momento intelectual*” (Vigotski, 1996, p.378). Ou seja, entre a vivência e o ato direto, há a atividade intelectual.

Essa transformação possibilita que ocorram, a partir de então, vivências atribuídas de sentido (Vigotski, 1996), e nas próprias palavra do autor, “*Tomamos conciencia de nuestras impresiones, de su conjunto al mismo tempo y la par de las impresiones externas*” (Vigotski, 1996, p.378). Na crise dos 7 anos, começam a se desenvolver as relações semânticas, em que não somente a percepção visual-direta está em cena, há um fator diferenciador, ela passa a ser uma percepção atribuída de sentido.

Nessa diferenciação do interno e externo, a fala torna-se um importante meio de comunicação que expressa verbalmente os estados internos (Vigotski, 1996). É como se, antes da crise dos 7 anos, a criança não conhecesse suas próprias vivências, não compreendesse o que significa dizer que está feliz, triste, com raiva etc, para Vigotski (1996, p.380) há o surgimento da “*orientación consciente de sus propias vivencias*”.

Com isso, dois aspectos carecem de atenção, especialmente na realização de nosso trabalho, que selecionou crianças de 7 e 8 anos para a pesquisa empírica.

- (1) As vivências adquirem sentido e, com isso, surgem novas relações da criança com ela mesma, que se transformam a partir da atribuição de sentido;
- (2) Na crise dos 7 anos aparece, pela primeira vez, a lógica dos sentimentos, a generalização das vivências e os afetos.

Ao falar da generalização dos sentimentos, o autor refere-se à “[...] *cuando una situación se ha repetido muchas veces nace una formación afectiva que tiene la misma relación con la vivencia aislada o el afecto, que el concepto con la percepción aislada o el recuerdo*” (Vigotski 1996, p.380).

Além dos aspectos citados, é necessário ressaltar que as crises reestruturam as vivências anteriores e o desenvolvimento da nossa psique, transformando as necessidades humanas. Ou seja, “*Empiezan a interesarle cosas nuevas, surgen nuevas actividades y su conciencia se reestructura, si*

*entendemos la conciencia como la relación del niño con el medio” (Vigotski, 1996, p.386)*

As crises, ao modificarem as necessidades humanas, possibilitam transformações e saltos no desenvolvimento humano, que passa por períodos estáveis e instáveis. Nos períodos orientados por Vigotski, pode-se considerar que, **para cada momento da vida, há uma atividade que guia o desenvolvimento, a chamada atividade-guia!**

Antes de continuarmos, cabe elucidar que, por atividade-guia, entendemos aquela com maior influência no processo de desenvolvimento da pessoa, em termos qualitativos, não quantitativos (Vigotski, 2008; Elkonin, 2012; Prestes, 2010). Sobre esse conceito, Prestes (2010) explica:

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).

Em nossa tese, as atividades-guia da idade pré-escolar e escolar nos interessam, por serem as idades das crianças da pesquisa empírica. São elas:

- (1) Idade pré-escolar (3 anos a 7 anos): a atividade-guia é a brincadeira de faz de conta;
- (2) Idade escolar (8 anos a 12 anos): a atividade-guia é o estudo.

Sabemos que, apesar de não ser a atividade com maior ocorrência em de quantidade, é a que guia o desenvolvimento das crianças nestas idades. Portanto, possuem um papel importante na constituição das crianças e, por isso, merecem atenção, tendo em vista que a ação semântica possibilitada pela brincadeira de faz de conta, bem como o estudo próprio da atividade intelectual, são essenciais para a nossa constituição humana.

Para aprofundar sua tese de que o desenvolvimento cultural nos diferencia dos outros animais, Vigotski (diversas obras) engendra o conceito de funções psíquicas superiores, que são as funções psíquicas exclusivas aos seres humanos, tendo em vista que são funções culturais. Temos características especificamente humanas. Para o autor, há uma unidade entre as funções biológicas e culturais, que se relacionam dialeticamente. Com o desenvolvimento

humano na cultura, as funções biológicas são modificadas e, com isso, são criados, em cada momento da vida, novos sistemas funcionais. As funções psíquicas superiores, como aponta Vigotski (2017, p.52):

*[...] no son producto de la evolución biológica de comportamiento, sino del desarrollo histórico de la personalidad humana, en el aspecto de la ontogénesis cuentan también con su historia especial de desarrollo, estrechamente ligada a la formación biológica, pero que no coincide con ella y constituye junto con esta última la segunda línea de desarrollo psíquico [...].*

Sendo assim, as funções psíquicas superiores são aquelas que possuem base filogenética, ou seja, estão na nossa história enquanto animais biológicos; e continuam a se desenvolver na cultura. São exemplos: a memória lógica, atenção voluntária, a volição, as emoções estéticas etc. Elas “*nascen durante el proceso de desarrollo cultural, [...], en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior*” (Vigotski, 1995, p.121).

Constituir-se na cultura significa, em suma, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e para que isso ocorra, é preciso que, como indivíduos histórico-culturais que somos, a cultura seja vivenciada de maneira plena e genuína. Cabe ressaltar, ainda, que tais funções psíquicas superiores, em nossa psique, constituem-se como um sistema psíquico que se relaciona e, como aponta Vigotski (1996), há uma alternância da centralidade das funções psíquicas em cada momento da vida. Assim, em determinado período uma pode estar em centralidade, e outras na periferia.

Com isso, chega-se à afirmação de que “**[...] em cada novo degrau, ocorre não apenas o aumento de partes do corpo ou funções, mas altera-se a correlação entre elas**” (Vigotski, 2018b, p.24). Como o que citamos anteriormente, das funções psíquicas superiores, o nosso sistema psíquico, além de modificar suas estruturas internas, também modifica as suas relações, o que possibilita transformação e desenvolvimento.

Outro aspecto citado por Vigotski (2018b) é a respeito das funções que se alternam e ora estão na periferia, ora estão na centralidade do desenvolvimento, a depender do período de desenvolvimento que a criança está, suas necessidades e experiências, há uma alternância. O autor é enfático ao afirmar que “**[...] existem algumas leis básicas que mostram que, em cada idade,**

**determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente”** (Vigotski, 2018b, p.25). Ele completa, afirmando que:

Antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. **Isso significa que, no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício** para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente (Vigotski, 2018b, p.25).

Além desses aspectos citados, a segunda lei também postula que as funções mais importantes são as que amadurecem antes. Por exemplo, entre a percepção e a memória, a percepção se desenvolve primeiro, e antecede o desenvolvimento da memória. Entre a orientação espacial e temporal, o desenvolvimento da orientação espacial antecede o da orientação temporal (Vigotski, 2018b). Ou seja, ao mesmo tempo em que há uma desproporcionalidade e irregularidade, há uma proporcionalidade e uma regularidade, como aponta o próprio autor ao afirmar que “Conseqüentemente, essa desproporcionalidade, essa irregularidade de tempos e do conteúdo do desenvolvimento em diferentes ciclos determina que, **entre os diversos aspectos do desenvolvimento durante os ciclos, há uma relação complexa e regular”** (Vigotski, 2018b, p.26).

Sobre as conclusões da segunda lei do desenvolvimento infantil, o autor afirma que:

Dessa forma, **a desproporcionalidade do desenvolvimento permite concluir** que lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos quantitativos das especificidades da criança. Conduz também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento, sendo que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento. Numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia (Vigotski, 2018b, p.26).

Vigotski (2018b), ainda sobre o desenvolvimento infantil, postula a sua terceira e última lei, que diz respeito à lei da metamorfose do desenvolvimento infantil.

Vocês sabem que metamorfose são as transformações qualitativas de uma forma em outra. Ela é uma característica do desenvolvimento infantil e não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas (Vigotski, 2018b, p.28).

Observamos, nas primeiras palavras do autor a respeito desta lei, que sua ênfase está nas mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento. Ou seja, nesse sentido, o autor não ressalta crescimento ou incremento quantitativo. Com isso, distancia-se de outra concepção ainda não citada por nós, de que a criança é um adulto em tamanho miniatura. Negando essa ideia, Vigotski afirma que “[...] a transformação da criança em adulto não é um simples crescimento do pequeno adulto que está dado desde o início, mas o trajeto de uma série de mudanças qualitativas pelas quais deve passar até atingir certo grau de amadurecimento” (Vigotski, 2018b, p.29). E conclui, falando que **“Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes de cada idade”** (Vigotski, 2018b, p.30).

**Somos uma unidade!** Para finalizar, trazemos essa afirmação que é muito cara para o entendimento histórico-cultural de desenvolvimento humano. Nos dedicaremos a ela posteriormente, capítulo 4, que trata sobre o método e a metodologia, mas consideramos importante antecipá-la para demarcar que o desenvolvimento histórico-cultural das crianças precisa, necessariamente, ser entendido a partir do desenvolvimento em unidade. Em outras teorias, como no behaviorismo, na psicanálise e no construtivismo, há uma visão fragmentada de ser humano. Acreditar que somos restritos ao biológico, para Vigotski, é um fator limitador ao nosso desenvolvimento, contudo, seu objetivo não é negar o biológico, tão pouco sobrepor o cultural a ele. Sua defesa é que o desenvolvimento humano acontece em unidade biológico-cultural, sendo a cultura a responsável por ampliar as possibilidades de tal desenvolvimento. É nesse sentido que afirma:

*[...] 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* (Vigotski, 1995, p.318).

Ou seja, o desenvolvimento humano acontece de modo uno, não somente na unidade biológico-cultural, mas também na unidade afeto-intelecto, corporemente, pessoa-meio etc. Tudo o que marca o intelecto, marca o afeto; tudo que marca o corpo, marca a mente. Esse pensamento vigotskiano é oriundo do monismo (Spinoza, 2017).

Até o momento, buscamos explicitar a nossa concepção de criança sob os pressupostos histórico-culturais de Vigotski. Agora, finalizaremos o capítulo elucidando a relação da criança histórico-culturalmente constituída com a música.

### **3.2 A relação da criança com a música**

Para demonstrar a nossa tese, de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música**, partimos de três afirmações anteriores:

- (1) As crianças relacionam-se e atribuem sentidos as suas vivências sonoras com o universo sonoro, as paisagens sonoras (Oliveira, 2020);
- (2) A arte é a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001);
- (3) A vivência da atividade musical possibilita a consciência das emoções (Pederiva, 2009).

Antes de seguirmos adiante, elucidaremos de que modo consideramos a criança se relaciona com a música desde a mais tenra infância. Para tanto, dialogaremos com pesquisadores(as) da área da educação musical que estudam as infâncias.

Para iniciarmos a nossa conversa sobre esta temática, é preciso explicar que não somente a criança, mas também os bebês são seres que se relacionam culturalmente com a música. Ou seja, o bebê é um ser social que possui experiências musicais. Na vida intrauterina, quando feto, “[...] 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).

Na nomenclatura etária proposta na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), portanto, os bebês são aqueles de 0 a 1 ano e 6 meses. Crianças bem pequenas são as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Crianças pequenas são aquelas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Na periodização proposta por Vigotski (1995), os bebês encontram-se entre o primeiro ano (2 meses a 1 ano) e a primeira infância (1 ano a 3 anos), as crianças pequenas encontram-se entre a primeira infância a idade pré-escolar (3 anos a 7 anos) –, que também engloba as crianças em idade de alfabetização, no Brasil. Relembramos que tais períodos são dinâmicos e influenciados pela situação social de desenvolvimento, que é singular a cada ser humano, por isso, não determinam idades fixas e engessadas.

O desenvolvimento auditivo na vida intrauterina possui uma sequência própria, não objetivamos aprofundá-la, mas compartilhar que as primeiras estruturas se formam aproximadamente na 15ª semana de gestação e se constituem, sequencialmente, até a 30ª semana (Cardoso, 2013). A cada momento de desenvolvimento, novas capacidades auditivas são alcançadas pelo feto, que não é um ser humano isolado do mundo sonoro a sua volta.

Estudos demonstram que o recém-nascido, em suas primeiras horas de vida, detectam sons que auxiliam em sua comunicação com o mundo, bem como conseguem discriminar e responder (com movimentos motores) à voz materna (Cardoso, 2013). Tal relação entre o neonatal, e o meio ao qual está inserido, em seu nascimento somente é possível devido as suas experiências sonoras intrauterinas.

Em nosso trabalho, consideramos que o ouvido é um órgão do sentido diferenciado dos outros, pelo fato de não conseguirmos desligá-lo voluntariamente. Mesmo dormindo, os nossos ouvidos estão sempre abertos e captam sons, afirmamos isso com base em Schafer (2011b, p.55):

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.

No entanto, quando tratamos sobre o desenvolvimento da audição e a relação da criança com a música, estamos cientes de outros modos de



desenvolvimento da musicalidade humana, como os das pessoas surdas. Acreditamos que é possível vivenciar música para além dos ouvidos (Paula, 2017), e que a relação das pessoas com os sons e músicas possui caráter multissensorial (Pink, 2015). Independentemente de ser uma pessoa com desenvolvimento típico, ou não, consideramos, no diálogo com Rezende (2018, p.115), que “[...] **uma das características da música é fazer parte da vida humana nas infinitas formas de nos relacionarmos com ela**”, não há uma única maneira de nos relacionarmos com a música. São infinitos modos, de infinitos desenvolvimentos, diferindo de pessoa para pessoa, a partir de seu desenvolvimento histórico-cultural, que na Teoria Histórico-Cultural, abarca o biológico.

A variedade de formas de se relacionar com a música necessita de um olhar atento ao se organizar um espaço educativo-musical ou realizar pesquisa com música, como temos praticado. “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). As vivências são singulares e específicas para cada ser humano, em cada momento de sua vida.

Os sons são vibrações que se propagam em meio material (o ar, por exemplo) e nos afetam de corpo inteiro, não se limitando apenas na relação com aquilo que alcança os nossos ouvidos. Como também compartilha Gonçalves (2017, p.70) quando afirma 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”.

Ainda sobre os bebês, desde o início da vida extrauterina, suas experiências anteriores são demonstradas e continuam a serem ampliadas na sua relação com o mundo sonoro. A ampliação de experiências no meio cultural expande as possibilidades de desenvolvimento. Martinez (2017), ao estudar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, exemplifica algumas práticas sociais que alargam tais experiências e constituem seus desenvolvimentos, a saber:

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).

Os bebês, assim como os outros seres humanos em diferentes momentos de vida, possuem formas específicas de desenvolvimento. Neles, o caráter multissensorial do desenvolvimento fica mais evidente, tendo em vista que são os seus primeiros contatos ampliados com o meio externo ao ventre materno, o toque na pele, o olhar atento aos movimentos, o ouvir novas e diversas sonoridades, todo o desenvolvimento na relação bebê-mundo está em potência, inclusive o mundo sonoro.

Elkonin (2012) afirma que a comunicação emocional direta é a atividade guia no desenvolvimento dos bebês é:

Dessa forma, podemos assumir que o contato emocional direto com o adulto representa a atividade dominante do bebê; é em contraste o pano de fundo dessa atividade e, a partir dela, que as ações manipulativas, de orientação e sensório-motoras tomam forma (Elkonin, 2012, p.162).

Ou seja, a relação do bebê com o mundo depende essencialmente de outras pessoas. É a partir dessa relação que o bebê amplia as suas experiências musicais e suas possibilidades de desenvolvimento da musicalidade. O adulto e outros bebês/crianças mais experientes são seres indispensáveis neste processo.

Amorim (2017), em seu trabalho de pesquisa, partilha alguns modos de organização dos espaços educativos em música com bebês.

Foto 2 – Adultas no momento do aquecimento corporal com bebês

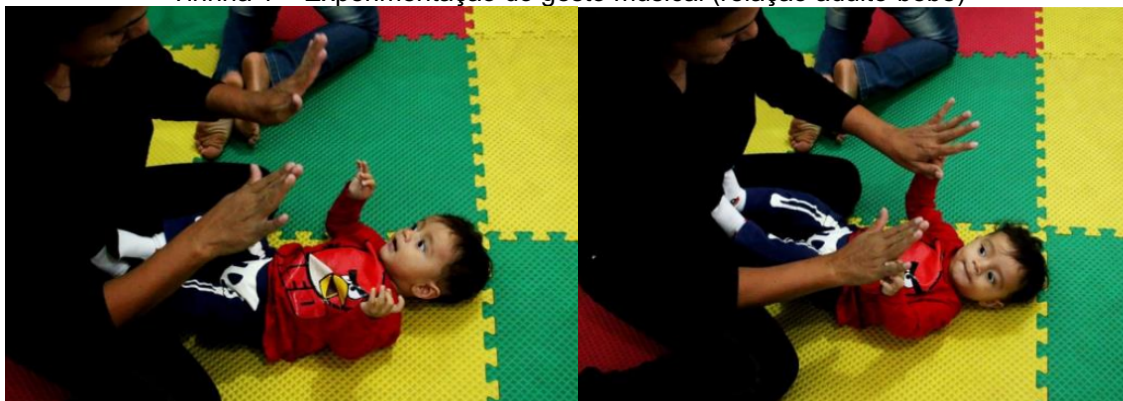


Fonte: Amorim (2017, p. 116)

O ponto de partida é o aquecimento corporal, em que uma pessoa adulta explora as partes do corpo do bebê, tocando-as nomeando-as, massageando-as. Nota-se, na foto 2, que não é preciso ferramenta/instrumento na relação bebê-adulto-música.

Ainda sobre o trabalho de Amorim (2017), posteriormente ao momento da massagem, são organizadas atividades em que os bebês dançam no colo dos adultos, exploram o espaço educativo. Todo o trabalho educativo é realizado com o corpo, e o adulto é a pessoa que, ao se relacionar diretamente com a criança, guia o desenvolvimento de sua musicalidade a partir de seus gestos musicais. Essa é uma relação social, afetiva. A relação do bebê com o universo sonoro e a música acontece na cultura, e seu desenvolvimento pode ser potencializado em espaços educativos organizados para este fim.

Tirinha 1 – Experimentação do gesto musical (relação adulto-bebê)



Fonte: Amorim (2017, p. 127)

Conforme o tempo passa e suas experiências culturais se ampliam, a atividade que guia o desenvolvimento das crianças bem pequenas, aquelas na primeira infância e idade pré-escolar (Vigotski, 1995), é a atividade objeto manipulatória. Sobre as atividades-guia e suas transformações, Elkonin (2012, p.168) afirma:

Aqui devemos enfatizar um ponto: quando falamos da atividade dominante e seu significado para o desenvolvimento da criança nesse ou naquele período, isso de nenhuma forma significou implicar que a criança não poderia, também, simultaneamente, desenvolver-se em outras direções. Em cada período, a vida da criança tem muitos aspectos e as atividades das quais sua vida é composta são variadas. Novos tipos de atividades aparecem, a criança forma novas relações com seu entorno. Quando uma nova atividade se torna dominante, ela não cancela todas as atividades previamente existentes: ela meramente altera seu *status* com o amplo sistema de relações entre a

criança e seu meio, o qual, portanto, se torna crescentemente mais rico.

Sobre a atividade objetal manipulatória, corroboramos com Elkonin (2012, p.164) quando diz que “[...] temos razão para acreditar que as ações objetais em si, [...], são para a criança um modo de promover mais cooperação com adultos”, ou seja, os objetos ampliam as possibilidades de relação entre a criança bem pequena e outras pessoas. Ou seja, a criança relaciona-se com outras pessoas de modo cooperativo e manipula objetos, nesse momento, sua função psíquica em centralidade é a percepção, isso significa que ela ainda não atribui sentido semântico aos objetos (Vigotski, 2018b; 2021).

Essa relação mediada pelos instrumentos culturais criados, bem como os signos, ampliam as experiências musicais das crianças bem pequenas, como podemos observar em Martinez (2017, p.197):

Foto 3 – Criança bem pequena brincando com carrinho de brinquedo



Fonte: Martinez (2017, p. 193)

[...] a criança ao realizar sons vocais imitando o som de carro, não faz de forma idealizada, mas sim, esse ato de imitação e esse ato criador, surge do processo de escuta, percepção musical e internalização das diversas paisagens sonoras que compõem o acervo de suas experiências sonoro-musicais (Martinez, 2017, p.197).

É possível observar, na foto e na afirmação da pesquisadora, que a expressão musical da criança, por meio da vocalização, está intrinsecamente relacionada à manipulação objetal. Em continuidade, a autora afirma que “Por meio das experiências sonoro-musicais, da atividade musical em si, as crianças criam uma consciência acerca de seu comportamento musical” (Martinez, 2017, p.199), ou seja, é possibilitada a autorregulação de seu comportamento musical.

Martinez (2017, p.245) também elucida que as crianças possuem experiências musicais e vão “[...] criando seu repertório sonoro-musical e, com isso, são capazes de elaborar novas possibilidades de desenvolvimento de seu comportamento musical”. Tal como temos afirmado com base em Vigotski (2018a, p.18): “[...] notaremos facilmente que os processo de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância”.

O novo comportamento que surge, da manipulação objetal, não extingue a relação emocional que as crianças possuem com outros seres humanos. Ao tratarmos de atividades que guiam o desenvolvimento, nos referimos à atividade com dominância no desenvolvimento da criança. Há uma alternância de tais atividades, mas elas podem coexistir no desenvolvimento infantil.

Novas necessidades surgem na criança pequena, que se encontra na idade pré-escolar, uma delas é a realização de desejos que, no momento, não são factíveis sob o campo perceptível. Por isso, o campo semântico entra em cena e passa a guiar o desenvolvimento da criança. A atividade-guia deste momento da infância é a brincadeira de faz de conta (Vigotski, 2008; Elkonin, 2012).

A necessidade da brincadeira de faz de conta e ação semântica é explicada por Elkonin (2012, p.164):

O significado do brincar no desenvolvimento mental da criança nessa idade tem muitos aspectos. Seu significado primário repousa no fato de que no brincar a criança está modelando relações humanas devido a artifícios especiais do brincar; por exemplo, ela assume o papel do adulto, as funções e trabalho do adulto na sociedade, reproduz ações objetais generalizando-as em pensamento representacional; transfere significado de um objeto para outro etc.

Na brincadeira de faz de conta as crianças pequenas dão vazão aquilo que, no momento, não podem viver diretamente (Vigotski, 2008). Na relação com a música, uma criança pode transformar a função de um objeto, como uma pulseira, em um material sonoro, um instrumento musical não convencional, esse comportamento pode ser observado na imagem abaixo, em que uma criança utiliza a pulseira para criar música:

Tirinha 2 – Criança brincando com os sons de sua pulseira



Fonte: Oliveira (2020, p. 157)

Além disso, na relação semântica com o seu próprio corpo, uma criança pode usar as próprias mãos para criar o movimento da água e, ao mesmo tempo, criar os sons da água com a sua boca, como podemos observar abaixo:

Tirinha 3 – Criança expressando sons fracos de água



Fonte: Oliveira (2020, p. 132)

Vídeo 6 – Criança expressando sons fracos de água



Fonte: Oliveira (2020, p. 132)

Essas mudanças no comportamento musical da criança evidenciam sua relação com a música. Tais fatos, para nós, não passam despercebidos, são sutilezas do desenvolvimento infantil que demonstram o desenvolvimento da musicalidade das crianças. Sobre isso, Vigotski (2003, p.303) partilha:

[...] 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.

Com os diálogos propostos entre Amorim (2017), Martinez (2017), Oliveira (2020), Elkonin (2012) e Vigotski (diversas obras), nota-se que a relação da criança com a música é, na realidade, a relação histórica da criança com a música, porque não há como falar no desenvolvimento da criança, esquecendo-se das suas experiências desde quando era um bebê. O percurso histórico que cada ser humano vive tem importante valor e, portanto, deve ser considerado. Desde a vida intrauterina, o feto se relaciona com os sons, e com o seu nascimento, o nascituro, desde o momento em que adentra o mundo cultural de maneira potente, passa a melhorar as experiências que constituem a sua bagagem histórica.

Antes de finalizarmos, compartilhamos uma pesquisa realizada por Pederiva (2012)<sup>15</sup>, que pesquisou a emergência e o desenvolvimento da reação estética na criança. Para isso, adotou o método genético proposto por Vigotski. Foram realizadas 10 sessões, divididas igualmente em audição e criação, com crianças de 7 a 12 anos de idade. Entre os procedimentos de audição, a pesquisadora selecionou trechos de músicas que induzissem a determinada emoção. Entre os procedimentos de criação foram fornecidos instrumentos musicais que, antes de serem manipulados, eram nomeados e havia uma demonstração, pela pesquisadora, de como tocá-los. O protocolo de análises das sessões de criação foi feito com base em um quadro e de modo individual, analisando criança a criança. Nas sessões de audição também havia um quadro para guiar as análises, e inclui a análise de pontos e como relacionar, incorretamente, timbre a emoção específica (Pederiva, 2012, p.64). O princípio do método e da metodologia da pesquisa supracitada é semelhante ao nosso, da arte musical

---

<sup>15</sup> A pesquisa de Pederiva (2012) intitulada “A atividade musical no contexto educativo: o desenvolvimento da reação estética na criança” foi realizada de 2010 a 2012, após submissão e aceite na chamada pública Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, cadastrada sob o processo nº 400780/2010-0 e com relatório elaborado pela pesquisadora, submetido, recebido e reconhecido pelo CNPq por meio do nº de protocolo 0044923372583800. Para saber mais, o relatório encontra-se de posse da pesquisadora, além da plataforma CNPq.

como ferramenta das emoções. No entanto, esta tese configura-se como uma nova proposta, como será possível observar nos próximos capítulos.

Para finalizar as nossas reflexões acerca da relação da criança com a música, partilhamos as palavras de Vigotski (2003), que defende a necessidade de incorporar a criança à experiência estética, incorporando, assim, seu psiquismo ao da humanidade.

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, 2003, p.238).

Aprofundamos, neste capítulo, que as crianças se constituem como seres histórico-culturais e, portanto, possuem experiências com a arte da música. No próximo capítulo, partilhamos o método e a metodologia escolhidos por nós para seguirmos caminhando no percurso de demonstração da tese.



#### 4 CAMINHOS DA PESQUISA: SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA

Brasília, 25 de abril de 2023, em uma escola privada em Brasília/DF, a mesma escolhida para realização da pesquisa, eu<sup>16</sup> e meus estudantes<sup>17</sup> estávamos assistindo a alguns vídeos no *Youtube* em busca de poesias de autoria de diversos poetas brasileiros, posteriormente gravadas cantadas por outros artistas. Nessa procura, encontramos a poesia “A cachorrinha” de Vinícius de Moraes, cantada na seguinte melodia:

Vídeo 7 – A cachorrinha, poesia de Vinícius de Moraes



Fonte: *Youtube*

Disponível em: <https://youtu.be/9QeQz-LWJaE>

Eu já conhecia esta poesia, mas nunca escutara uma música com sua letra, portanto, isso era novidade para mim e para as crianças. *Play* no vídeo! Eu tentava acompanhar a letra da poesia junto com o ritmo cantado, mas não pude ir muito longe, pois uma criança imediatamente falou:

– Ah nãaaooo, tira essa música, é muito chata.

– Por que você achou essa música chata? – Perguntei, após pausar o vídeo para escutá-la.

– Essa música é preguiçosa! – Respondeu.

– Por que você achou essa música preguiçosa?

– Porque ela faz assim... Maaassss queeee aaammoooorr ddeeee caaacchoorriinhaaaa, maaassss queeee aaammoooorr ddeeee caaacchoorriinhaaaa [...] – Disse a estudante, recitando a poesia no ritmo da música.

<sup>16</sup> A atuação no campo da pesquisa empírica foi realizada pela pesquisadora principal, Daiane Oliveira. Neste capítulo, utilizaremos a 1ª pessoa do singular apenas em situações que envolvam a sua atuação no campo. As reflexões serão realizadas em 3ª pessoa, mantendo a coerência com o trabalho colaborativo realizado com a orientadora, Patrícia Pederiva, que guiou o processo.

<sup>17</sup> No ano de 2023, eu atuava como professora da Educação Básica, no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma rede privada de ensino de Brasília/DF.

**Essa música é preguiçosa!** O que essa afirmação feita por uma criança de 6 anos significa para esta tese? Como dito anteriormente, defendemos que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.** Ou seja, a relação emocional das crianças com a música é possível, real e potente, a partir da premissa básica de que as pessoas se constituem culturalmente, na relação com outrem. Sendo assim, esta afirmação aponta caminhos para que sigamos defendendo a nossa tese, buscando um aprofundamento teórico metodológico para tal.

#### **4.1 Método e metodologia: é preciso uma ciência da unidade**

*“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”<sup>18</sup>*  
(Don Antonio Machado)

Neste capítulo, compartilhamos o método e a metodologia escolhidos por nós para seguirmos caminhando no percurso da tese. O caminho se faz ao caminhar, e é a isso que nos propomos desde o início deste trabalho, seguir uma(s) direção(ões) de tal modo que, fazendo o percurso, possibilitássemos ao trabalho ganhar vida, encontrando o melhor modo para ser realizado.

Definir um método e uma metodologia de estudo é tão importante quanto escolher o próprio objeto de estudo, é o que defende Vigotski (1995, p.47): *“La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación”*. Isso porque a escolha do método possibilita que determinado(a) autor(a), a partir de suas pesquisas, faça afirmações, postule teorias, defenda teses e, com isso, engendre cientificamente determinadas concepções que passarão a guiar modos de pensar de outros pesquisadores, modificando a ciência e, em nosso caso, influenciando as maneiras de estruturar a educação, impactando na organização dos espaços educativos. Acrescentamos que, além da escolha do método, é preciso um compromisso

---

<sup>18</sup> *“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”* (Don Antonio Machado) – tradução nossa.

ético para que possamos, com responsabilidade, contribuir para a área a que nos propomos.

Vigotski aponta, em diversas de suas obras, que um dos maiores problemas relacionados às pesquisas científicas de sua época era em relação ao método – e consideramos esse um problema bastante atual.

*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).*

Ele nos convida, na afirmação acima, para buscar apoio em um método autêntico que possibilite a exposição dos problemas da psicologia infantil, desde o seu aspecto histórico do desenvolvimento cultural. Ou seja, para o autor, esse enfoque histórico-cultural acerca do desenvolvimento da criança é muito necessário, tal como afirmamos em nosso capítulo anterior. Para isto, antes da escolha do método, temos de ter clareza quanto à concepção de ciência que se tem e, sobretudo, sobre as características e peculiaridades do que seria o objeto de estudo. Já tratamos sobre as características de nosso objeto de estudo, agora, partilharemos a nossa concepção de ciência, que coaduna com a de Vigotski.

O olhar vigotskiano sobre ciência nos convida a questionar o modelo atual de ciência. No primeiro capítulo de nosso trabalho, elucidamos como Descartes influenciou o entendimento científico que possuímos e que reproduzimos, ano após ano, em nossas produções acadêmicas. Colocamo-nos neste lugar, porque nos constituímos em uma sociedade cartesiana, e mesmo que não intencionalmente, reproduzimos os moldes científicos mais utilizados. No entanto, acreditamos que resistimos a este modelo quando intentamos engendrar novas possibilidades científicas, como a de uma ciência monista, da unidade, tal como fizeram Vigotski e Espinosa. Acreditamos que isso só é possível após o desenvolvimento de uma consciência a respeito do caráter anticientífico que possui o método cartesiano – as leituras vigotskianas nos possibilitaram esta consciência.

Nessa lógica cartesiana que criticamos, a nossa visão de mundo torna-se fragmentada, não analisamos os fenômenos a partir do entendimento do todo, de sua unidade, mas dos elementos dissociados. Assim as ciências foram criadas, a ciência psicológica, a ciência educacional, entre outras. No entanto, para Vigotski (2013), a mera divisão das ciências a partir de seus objetos de estudo não resolve os problemas, porque muitas vezes cada uma está encarregada de seus objetivos e questionamentos, esquecendo-se que há uma relação entre todas elas. Para o autor, *“Una ciencia no puede prescindir de la otra”* (Vigotski, 2013, p.18). E continua, afirmando que *“Es necesario y urgente elaborar una metodología científica objetiva común, un planteamiento común de los problemas más importantes que cada ciencia por separado no puede ya, no solo plantear, sino siquiera tratar de resolver”* (Ibidem). É possível observar que, para Vigotski, a compreensão das ciências enquanto uma unidade é importante, porque, mesmo que cada uma tenha seu objeto de estudo e metodologias específicas, elas se relacionam de modo que uma não existe sem a outra e, sobretudo, em uma há características de outras.

É nesse sentido que defendemos, em nosso primeiro capítulo, a unidade Educação-Psicologia, e temos desenvolvido a nossa tese com base neste pressuposto. Mas, para a Teoria Histórico-Cultural, além de pensar uma unidade entre as ciências, é preciso pensar a constituição da própria Psicologia, renunciando a soberania entre psicologia X, Y ou Z e buscando uma unidade em seu entendimento, uma ciência geral (Vigotski, 2013).

Outra questão importante é que, muitas vezes, o modo como se faz ciência não busca, de fato, o que é científico. Apoiando-se em Marx, Vigotski busca elucidar as causas que provocaram determinado acontecimento, ou seja, busca a essência daquilo que observamos apenas na aparência dos fenômenos. Ele diz que *“Todo fenómeno concreto es absolutamente infinito e inagotable si consideramos por separado cada uno de sus rasgos. En todos los fenómenos hay que buscar siempre lo que los convierte en objeto científico”* (Vigotski, 2013, p.266).

Nessa lógica de buscar o científico nos fenômenos é preciso que as ciências tenham consciência de si mesmas (Vigotski, 2013). Segundo o autor, *“[...] debe tener conciencia de sí misma como de un conjunto, comprender sus métodos y trasladar la atención de los actos y los fenómenos a los conceptos*

*que utiliza*” (Vigotski, 2013, p.277). E, nesse processo, o autor acredita que os fatos científicos são elaborados a partir do pensamento, ou seja, dos conceitos, com isso, ele elucida que a ciência abstrai pela palavra, palavra é o gérmen da ciência (Vigotski, 2013).

Sobre a análise dos fatos, para nós, é essencial estabelecer que descrever os fatos não é suficiente para engendrar a ciência que acreditamos, novamente, se evidencia a necessidade de compreender a relação entre os conceitos e os fatos, compreendendo a possibilidade de uma constante transformação da ciência. Em nosso trabalho, faremos este intento. Nós nos apoiamos em Vigotski (2013, p.284) quando afirma que *“El análisis científico de los hechos se diferencia precisamente del registro de los mismos en que implica la acumulación de conceptos, implica la interrelación de conceptos y hechos, resaltando los primeros”*.

Estudar a relação entre os conceitos e os fatos sob esta lente científica implica, necessariamente, compreender a ciência em seu movimento dialético (Vigotski, 2013). A ciência distanciada da possibilidade de compreensão da relação torna-se uma ciência cadavérica. Acreditamos em uma ciência viva, que está em constante desenvolvimento e transformação. **“Somos dialéticos y no pensamos, em modo alguno, que el camino de desarrollo de la ciencia vaya em línea recta”** (Vigotski, 2013, p.397, grifo nosso).

Em continuidade ao modo como compreendemos a ciência, sob as lentes vigotskianas, afirmamos que é preciso haver uma base histórica, é inconcebível pensar metodologias científicas desconectadas da historicidade que é própria do ser humano. Assim, com base no próprio precursor da teoria, reiteramos:

*La regularidad en el cambio y el desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si relacionamos la ciencia en cuestión: 1) con el substrato sociocultural de la época, 2) con la leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estadio actual de la investigación* (Vigotski, 2013, p.27, grifo nosso).

O entendimento histórico-cultural de ciência é de que ela é uma atividade dentre as outras atividades humanas, como afirma o próprio Vigotski (2013, p.273) em *“En realidad, la interpretación científica no es sino una forma más de*

*actividad del hombre social entre otras actividades*”. Ou seja, para o autor, é uma relação entre o ser humano e a natureza, tal como se constitui o conceito trabalho de uma maneira geral (Vigotski, 2013), no entanto, esse se especifica como trabalho científico. Essa atividade do trabalho científico constitui-se de uma base material, diferenciando-se de bases idealistas, metafísicas, entre outras e, para o próprio Vigotski (2013), idealismo e materialismo são dois polos da vida social que estão em constante luta.

Retomando ao que nos propomos neste capítulo, além de tratarmos sobre a concepção de ciência, tal como fizemos, aprofundamos as nossas ideias sobre os conceitos de método e metodologia, e de que qual(is) maneira(s) pretendemos prosseguir com a nossa pesquisa. Iniciamos este capítulo afirmando que o caminho se faz ao caminhar. As palavras escolhidas derivam de reflexões acerca da definição de Vigotski (2018b), para ele, método é um caminho, como é possível observar:

**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, 2018b, p.37).

Essa ideia está na contramão da lógica científica cartesiana, que nos endereça sempre à obrigatoriedade de escolher um método pronto, um caminho criado por alguém e replicável a outros trabalhos de pesquisa. Sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural é inconcebível a aplicação de métodos apenas para cumprir um protocolo de pesquisa, de tal maneira que ele seja apenas copiado e colado para alcançar determinado objetivo. Ou seja, o método, sendo um modo de investigação e um caminho, indica que a partir do propósito de cada pesquisa possui, deve-se encontrá-lo e buscar, essencialmente, os melhores caminhos para alcançar os objetivos propostos.

Método diverge de metodologia, ambos são importantes, no entanto, não são equivalentes. Vigotski (2018b, p.56, grifo nosso) aponta que “[...] **metodologia, ou seja, 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 [...]”. Portanto, a partir da escolha do método e da compreensão de seus princípios, é possível a escolha dos procedimentos técnicos que o realizam. Inicialmente, elucidaremos o método de nossa pesquisa para que, posteriormente, explanemos os procedimentos metodológicos propostos.

Neste trabalho, encontramos sentido em dialogar metodologicamente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski, a partir das contribuições deixadas a respeito do método pedológico. A pedologia, segundo Vigotski (2018b), é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança. Ela foi proibida em momentos históricos conturbados da Rússia, por isso, a definição de pedologia não se difundiu mundialmente e foi substituída por psicologia infantil, nomenclatura com maior aceitação à época. As propostas vigotskianas a respeito da ciência pedológica, ou psicologia infantil, podem ser encontradas em suas obras e, mais especificamente, no livro 7 aulas de pedologia de L.S Vigotski (Vigotski, 2018b).

A respeito do método pedológico, a primeira afirmação necessária é a de que o **método pedológico é o da unidade** (Vigotski, 2018b). Isso demarca ainda mais o caráter não cartesiano da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista que o cartesianismo propõe a decomposição em elementos, e o monismo (base da Teoria Histórico-Cultural) defende a decomposição em unidades. A diferença entre eles é elucidada por Vigotski:

**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, 2018b, p.40).

Mesmo nas menores partes de um corpo, há características fundamentais de seu todo. Isso significa que não há como estudar determinada função psíquica superior da criança, como a musicalidade, desprezando as possibilidades das marcas, características e influências deixadas pelas suas outras funções, como a emoção. Por isso, em nosso trabalho, compreendemos a unidade que é o desenvolvimento humano a partir da ideia de que uma parte não faz sentido sem

o todo. Sobretudo quando falamos de afeto e intelecto, como podemos observar nas palavras de Vigotski, ao citar o exemplo do pensamento e da fala:

*La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la de la conexión entre **el intelecto y el afecto**. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional (Vigotski, 2014, p.24).*

Ainda sobre o modo de análise em unidades, a unidade afeto-intelectiva é fundante para compreender método e metodologia na Teoria Histórico-Cultural, porque ele:

*Revela la existencia de un sistema semántico dinámico, representado por la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra cómo cualquier idea encierra, transformada, la actitud afectiva del individuo hacia la realidad representada en esa idea (Vigotski, 2014, p.25).*

Reiterando o que temos defendido a respeito da importância de pensar um método da unidade, buscando compreender não somente as partes, mas o todo e suas relações. Partilhamos outro conceito de unidade defendido por Vigotski (2014, p.19): *“Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de **todas las propiedades fundamentales características del conjunto** y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad”*.

Ressaltamos que não há como realizar uma pesquisa vigotskiana, essencialmente histórico-cultural, sobretudo considerando as bases filosóficas de Vigotski, sem escolher como caminho o método da unidade, independentemente do estudo ser a respeito do desenvolvimento infantil, ou não. Portanto, tudo o que defendemos aqui deve ser considerado em qualquer estudo histórico-cultural.

Essa concepção de unidade é oriunda da ideia de que nos desenvolvemos de maneira una e, como afirmado anteriormente, Vigotski bebeu na fonte filosófica de Baruch Espinosa:

*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).

Quando o filósofo afirma que corpo e mente se conhecem apenas quando um conhece o outro, vice-versa, ele trata das marcas que uma parte de nós possui de outras partes, não sendo possível sua dicotomização, sua fragmentação em elementos. Sobre a análise em elementos, Vigotski se distancia desse entendimento, explicando o que entende deste tipo de decomposição.

**[...] o mais característico consiste no fato de que ela decompõe um todo em partes que não contêm em si propriedades do todo e, por isso, exclui a possibilidade de explicação das propriedades complexas presentes no todo que é constituído pelas propriedades das partes isoladas** (Vigotski, 2018b, p.39).

Ou seja, cartesianamente, a decomposição em elementos não explica as propriedades complexas do todo, a relação entre as partes, porque ao isolá-las em partes fragmentadas, não é possível compreendê-las. O autor segue com suas críticas, e também afirma 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, 2018b, p.40).

A análise em elementos caracteriza-se por ser uma possibilidade rasa e superficial de estudo, sobretudo no que tange as relações entre as partes do todo, o que é imprescindível para a compreensão tanto dos elementos, quanto do todo. Exemplificando, Vigotski (2014) cita o caso da água, alegando que é impossível conhecer as propriedades da água decompondo a sua fórmula  $H_2O$  em elementos e desconsiderando as características do todo. Afinal, a fórmula da água prescinde uma relação entre suas partes e, portanto, suas características estão contidas nelas e no todo, na unidade.

*[...] la fórmula química del agua se refiere a todas sus propiedades y lo hace en general y del mismo modo a todas sus variedades, se refiere en idéntico grado al agua del Océano Pacífico como a una gota de lluvia. Por eso, la descomposición del agua en elementos no puede ser el*

*camino que nos conduzca a la explicación de sus propiedades concretas (Vigotski, 2014, p.18).*

No campo da Psicologia, para o autor, um dos erros crassos é a desconsideração das unidades nos estudos, e o abandono do entendimento das relações entre estas partes. Para ele, “[...] *el problema de las relaciones es, como hemos dicho, la parte menos estudiada de toda la problemática de la psicología actual*” (Vigotski, 2014, p.16) e completa, dizendo que “*Una psicología que desee estudiar las unidades complejas tiene que comprender esto. Debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades*” (Vigotski, 2014, p.20).

Em continuidade as nossas ideias sobre método, explicitaremos de maneira mais aprofundada do que se trata o método pedológico e suas especificidades. Já elucidamos a primeira delas, no entanto, examinaremos outros aspectos, a saber:

- (1) É um método da unidade;
- (2) É um método clínico;
- (3) É um método de caráter genético comparativo.

Relembramos que “**A primeira característica da unidade consiste no fato de que a análise destaca que as partes não perderam as propriedades do todo**” (Vigotski, 2018b, p.40). Afirmar que ele é um método da unidade não significa que seja multilateral (Vigotski, 2018b), porque estudar algo multilateralmente significa se apoiar em diversos aspectos de diferentes ciências, seus dados específicos, deixando de lado o fato de que a própria psicologia infantil é uma ciência capaz de ter seus próprios métodos e conhecimentos.

Outra característica deste método é que ele não exclui a análise. Por se tratar de um método da unidade, é comum o desconhecimento de que isso não significa dizer que não é possível a análise. O método cartesiano, ao decompor em elementos, passa a falsa ideia de que a análise se torna mais palpável, no entanto, um método da unidade também possibilita a análise, inclusive a decomposição em elementos, que não são entendidos isoladamente, mas em um todo complexo. O método de decomposição ou método de análise reúne as unidades num todo complexo (Vigotski, 2018b), é o que o autor explica ao se referir à possibilidade de analisar os elementos de um todo.

No estudo desse todo complexo, é preciso considerar as suas partes, por exemplo, as influências do meio e da hereditariedade no desenvolvimento infantil. Para Vigotski (2018b) é correta a afirmação de que tanto o meio quanto a hereditariedade influenciam o desenvolvimento da criança, no entanto, a compreensão destas influências diferencia o modo como serão estudadas. Para o autor, não podemos tomar isoladamente o meio ou a hereditariedade para compreendê-los, porque **“[...] a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo da relação com a criança”** (Vigotski, 2018b, pp.46-47).

Cabe-nos ressaltar, também, que diferentemente de outros autores, tal como Piaget, ao distinguir hereditariedade e meio, Vigotski (2014; 2018b) não busca dicotomizar e/ou quantificar o peso de tais influências no desenvolvimento humano. Isso porque, para o autor, somos uma unidade biológico-cultural, ou seja, tanto meio, quanto hereditariedade nos constituem, e apesar de sabermos que o desenvolvimento de algumas funções psíquicas depende majoritariamente da hereditariedade, não temos como objetivo nos dedicar a elas, cabe-nos uma dedicação às funções psíquicas **“[...] cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade”** (Vigotski, 2018b, p.58). Por isso, é preciso um olhar atento aos processos de desenvolvimento da criança, um olhar para aquilo que é dinâmico, dialético, em que meio e hereditariedade, em unidade, constituem o ser que se desenvolve, é como o autor descreve em:

**[...] o desenvolvimento não realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias. Ele acrescenta algo novo a essas inclinações. Como se diz, ele mediará essa realização de inclinações hereditárias e, no seu processo, surgirá algo novo, que se refratará uma ou outra influência hereditária** (Vigotski, 2018b, p.68).

Antes de seguirmos para mais uma característica do método pedológico, consideramos essencial explicar que, sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural, não objetivamos separar e/ou quantificar as influências da hereditariedade e do meio no desenvolvimento da criança, porque como o próprio Vigotski afirma:

**Eis por que, ao lidar com características complexas, híbridas, dinâmicas e mutáveis, [...] não pode separar diferentes aspectos**

**do desenvolvimento – os que são determinados hereditariamente e os que são determinados pelo meio. O problema se mostra bem mais complexo e exige um estudo diferenciado, em diferentes graus etários, das influências hereditárias no curso do desenvolvimento para cada um dos seus aspectos isoladamente e para o mesmo aspecto separadamente (Vigotski, 2018b, p.71).**

Ou seja, uma das características da unidade hereditariedade-meio é que não é fixa e engessada, mas dinâmica, fluída, mutável, como o próprio autor afirma quando diz que “[...] **desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, [...], não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, [...]**” (Vigotski, 2018b, p.73).

Outra característica do método pedológico é que ele é clínico, ou seja, busca compreender a explicação dos processos de desenvolvimento da criança. Exemplificando, enquanto um método sintomatológico se apega somente às características externas, aos sintomas, um método clínico busca compreender os processos, as causas que levaram à formação de determinada característica. Sobre o aspecto clínico do método pedológico, o autor explica que:

**Inicialmente, ela [a pedologia] era uma ciência sintomatológica. Estudava as características externas do desenvolvimento infantil, [...]. Constatava que, em certa idade, a criança apresentava determinadas características. Como todas as ciências sintomatológicas, ela era predominantemente descritiva. Não conseguia explicar por que algo surgiu (Vigotski, 2018b, p.49).**

Depois, a pedologia passou de uma ciência sintomatológica para configurar-se como uma ciência clínica, que estuda os processos de desenvolvimento. Especificamente, no método pedológico, é possível observar os sintomas de desenvolvimento, no entanto, como afirma Vigotski (2018b, p.49), “[...] temos que chegar aos processos de desenvolvimento que os provocam”. Ou seja, ultrapassando os sintomas, buscamos as causas, além da aparência, buscamos a essência.

Definindo o método clínico, Vigotski diz que “**ela [a pedologia] 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, 2018b, p.50) e complementa, afirmando que:

O método da pedologia pode e de ser denominado de método clínico, ou seja, método que caminha das manifestações específicas dos processos de desenvolvimento para o estudo dos próprios processos de desenvolvimento, de sua essência, de sua natureza (Vigotski, 2018b, p.53).

A última especificidade do método pedológico é que possui caráter genético comparativo. Essa característica é importante, porque não conseguimos acompanhar, *in vivo*, o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2018b), é preciso comparar momentos distintos de seu desenvolvimento para podermos, assim, compreender as transformações que ocorram e os processos envolvidos neste desenvolvimento. Ou, nas próprias palavras do autor, “Comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtenho um quadro inteiro de desenvolvimento” (Vigotski, 2018b, p.54).

Esse quadro de desenvolvimento deve ser realizado comparando a criança com ela mesma, em momentos distintos, em uma ordem genética, **“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, 2018b, p.54). Para explicar melhor, podemos citar como exemplo o modo como nos guiamos pela característica genética comparativa para analisar o desenvolvimento da musicalidade de crianças, em nossa dissertação (Oliveira, 2020).

Quadro 1 – Comparação entre dois momentos da mesma criança

Registro sonoro “A”: realizado por C.L. no <b>quarto encontro</b> da pesquisa	Registro sonoro “B”: realizado por C.L. no <b>sexto encontro</b> da pesquisa
<p style="text-align: center;">TON TON</p> 	<p style="text-align: center;">TON TON</p> 

Fonte: Oliveira (2020, p.137)

No quadro, há dois registros realizados pela mesma criança, em diferentes momentos. Na primeira coluna, observamos que registrou os sons utilizando letras, indicando as sonoridades que ouvia em determinado ambiente. Na segunda coluna, é possível observar que ela registrou, além de letras, notações musicais convencionais. Considerando que na pesquisa realizada estávamos organizando um espaço educativo em música, ponderamos que essa organização possibilitou o desenvolvimento da musicalidade desta criança, que ampliou suas possibilidades de se expressar musicalmente.

Nesse exemplo, é possível observar que valendo-nos dos sintomas, aquilo que pudemos observar mediante o registro da criança, nós analisamos, interpretamos, com isso, conseguimos chegar aos processos de desenvolvimento que guiaram o surgimento do novo. Com a observação desses processos, especificamente no campo educativo, podemos observar de que modo é possível organizar espaços educativos para o desenvolvimento infantil.

Retomando à pedologia, ao seu método e sua última especificidade, “Ela [a pedologia] produz como que recortes comparativos do desenvolvimento em diferentes etapas etárias e, contraponto umas às outras, utiliza a comparação como meio para representar o caminho de desenvolvimento percorrido pela criança” (Vigotski, 2018b, p.54).

Como dissemos, buscamos nos caminhos propostos por Vigotski (2018b), a respeito do método pedológico e, com ele, encontrar o nosso caminho. Acreditamos ser possível engendrar uma ciência monista tal como Vigotski fez, apoiando-se em bases espinosistas e marxistas, um método da unidade, tendo em vista que nós já nos sustentamos neste método em pesquisa anterior (Oliveira, 2020). Esta tese se configura como uma nova pesquisa, portanto, um novo caminho será elaborado em diálogo com as ideias vigotskianas.

Agora, compartilaremos de que modo pensamos a organização da pesquisa empírica, quanto à organização, princípios, características, bem como seus procedimentos, ferramentas metodológicas e possibilidades de análises para demonstrar a tese a que nos propomos.

## 4.2 Pesquisa empírica

Anteriormente, partilhamos os nossos posicionamentos quanto ao método e à metodologia, agora, desvelaremos nossas ideias quanto ao caminho a ser percorrido na pesquisa empírica. Antes de compartilhar as minúcias de nossas escolhas, ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – UnB, CAAE: 80018624.5.0000.5540. Como parte dos procedimentos éticos da pesquisa, as crianças foram convidadas a assinarem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (apêndice C), bem como um de seus responsáveis a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice A) e o Termo de Cessão de Imagens (apêndice B).

### 4.2.1 Participantes da pesquisa

Para a nossa pesquisa, convidamos quatro crianças<sup>19</sup> de 7 e 8 anos, ou seja, crianças pré-escolares em transição para a idade escolar.

A idade pré-escolar, na Teoria Histórico-Cultural, é compreendida dos 3 aos 7 anos, e a idade escolar dos 8 aos 12 anos, na transição da idade pré-escolar para a escolar, ocorre a chamada “Crise dos sete anos” (Vigotski, 1996). A seguir, partilharemos as características da idade pré-escolar que nos interessa, bem como as da crise dos 7 anos, que ocorre na transição do período pré-escolar para o escolar.

Apoiando-nos em Vigotski (2008) e Elkonin (2012), consideramos que na idade pré-escolar, a principal atividade que guia o desenvolvimento da criança é a brincadeira de faz de conta. A brincadeira é uma atividade-guia que opera no campo semântico, não se limitando ao campo perceptivo e visual. Portanto, para a organização de um espaço educativo com criação musical tal como propomos, sob os pressupostos de Vigotski (2018a) a respeito do círculo completo da atividade criativa da imaginação, consideramos que a ação a partir do campo semântico é essencial.

---

<sup>19</sup> Priorizaremos, em nosso texto, na flexão de gênero do substantivo, o uso das palavras crianças e participantes da pesquisa, acompanhadas do artigo feminino a(s).

A partir da possibilidade de ação semântica da criança, na criação musical, ela poderá transferir a função de determinado objeto, por exemplo, uma caixa de guardar brinquedos, para outra, por exemplo, transformando-a em um tambor para batucar. Assim, mesmo a brincadeira, que possui uma função específica, não seja o foco de nossa pesquisa, a escolha de crianças de até 7 anos, no máximo 8 anos, é importante e necessária, do ponto de vista histórico-cultural, em função das características de desenvolvimento e atividade-guia.

Apoiando-nos em Vigotski (1996), afirmamos que do ponto de vista do desenvolvimento infantil, as crianças em transição para a idade escolar, aos 8 anos aproximadamente, são aquelas que conseguiriam atender a nossa tese, de **que na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.** Isso porque são aquelas que, ao diferenciarem sua personalidade interior e exterior, atribuem sentidos as suas vivências, como afirma Vigotski (1996).

Com a crise dos 7 anos, as crianças diferenciam o interno e o externo e conseguem, inclusive a partir da fala, expressar de maneira mais consciente as suas emoções, o que é essencial neste trabalho. Ela começa a atribuir sentido as suas vivências, o que antes não era possibilitado por sua não diferenciação entre o externo e o interno, por sua excessiva espontaneidade e ingenuidade. Dito isso, cabe-nos explicar nossa intenção de que participassem crianças com uma convivência prévia, além de possuírem as idades de 7 e 8 anos.

Fizemos o convite às crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada localizada na região central de Brasília/DF, eram estudantes que conviveram anteriormente com a pesquisadora, por ter sido professora deles. Sentiram-se interessadas em participar quatro crianças, configurando um grupo que consideramos suficiente para trabalhar coletivamente e em colaboração, tal como almejávamos. Consideramos importante a organização de um espaço educativo baseado em atividades coletivas e colaborativas, porque:

*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 (Vigotski, 1995, p.232).*



As quatro crianças participantes da pesquisa empírica, como dito anteriormente, possuem entre 7 e 8 anos. Elas escolheram pseudônimos no primeiro dia da pesquisa e, por vontade própria, decidiram-se representar por nomes de seus personagens infantis favoritos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	IDADE
Lilo	8 anos
Pernalonga	7 anos
Sonic	7 anos
Homem-Aranha	7 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Foto 4 – A pesquisadora e as crianças participantes da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora

#### 4.2.2 Pesquisadoras

A atuação no campo da pesquisa empírica foi realizada pela pesquisadora principal, Daiane Oliveira. Por isso, utilizamos a 1ª pessoa do singular apenas em situações que envolvam a sua atuação no campo. As reflexões foram realizadas em 3ª pessoa, mantendo a coerência com o trabalho colaborativo realizado com a orientadora, Patrícia Pederiva, que guiou o processo.

Cabe ressaltar que compreendemos o caráter dialético que possui uma pesquisa empírica, ou seja, ao mesmo tempo em que nos propomos a organizar

o espaço de pesquisa, sabemos que seríamos influenciadas por ele, isso porque as relações humanas nele presentes são atravessadas por esta dialética. Sobre a dialética, Vigotski (2003, p.65) partilha que “[...] dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano”. Ou seja, como pesquisadoras, não somos seres distantes dos fenômenos que pesquisamos, eles nos afetam, porque a pesquisa tem vida. Ainda sobre esse fluxo dialético das relações, ressaltamos que “O processo educativo é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma luta tensa [...]” (Vigotski, 2003, p.303) e completamos com outras palavras do autor:

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, 2003, p.79).

Sendo assim, não objetivamos ter controle sobre aquilo que desejamos demonstrar, estivemos abertas ao que poderia nos surpreender e surgir a partir das nossas relações com as crianças, e com nossas intencionalidades. A cada dia de pesquisa, realizamos reuniões de orientação individual entre a pesquisadora principal e sua orientadora, elaborando as primeiras análises e observando os indícios que as participantes nos mostravam. A partir disso, pensávamos no dia seguinte, em como seria organizado o campo. Além disso, partilhamos as nossas observações com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), que prontamente leu/assistiu aos vídeos, refletindo conosco sobre como poderíamos seguir a nossa trajetória, é o que chamamos de orientação coletiva.

Ainda sobre não ter o controle, reiteramos que Vigotski (2003) definiu a função do(a) professor(a) como organizador(a) do espaço social e explicou que no processo educativo, professor(a), meio e estudantes possuem papéis ativos, ou seja, o processo educativo caracteriza-se como trilateralmente ativo. Portanto, como define o autor, as pessoas envolvidas neste processo, bem como o meio, não se apresentam de maneira passiva, mas ativa. Inspirando-nos em Vigotski (2003), afirmamos que organizamos um espaço de pesquisa

diferentemente de realizar uma pesquisa apenas pela observação. Em nossa pesquisa empírica, pesquisadora, participantes e meio possuíram papel ativo.

Por isso, em nosso entendimento, não cabe ao(à) professor(a), bem como ao(à) pesquisador(a), tampouco aos(às) estudantes, bem como aos(às) participantes, ser o centro do processo educativo/de pesquisa. Ambos os processos, o educativo e o de pesquisa ocorrem a partir das relações de tudo o que neles está envolvido, as pessoas, o meio (espaço físico, relacional, emocional, histórico-cultural), os signos, as ferramentas... Nos atentamos aos modos como nos colocamos no processo de organização da pesquisa, de forma a que não ficássemos em centralidade, afinal, não coadunamos com processos em que somente um ou outro são a centralidade. Para nós, sob bases histórico-culturais, o âmago do processo educativo é a relação ativa entre professor(a)-estudante-meio. O âmago da nossa pesquisa foi a relação trilateralmente ativa entre pesquisadora-participantes-meio.

#### **4.2.3 Local da pesquisa**

O local escolhido para a realização da pesquisa configurou-se não somente como espaço físico, mas como um meio que possibilitou relações humanas, de tal modo que, além de demonstrar a tese proposta, conseguíssemos constituir um espaço educativo inundado de afetos, bons encontros, ampliação de experiências e novas vivências musicais.

Foto 5 – Abraço coletivo da pesquisadora e das participantes



Fonte: acervo da pesquisadora

A escola, a instituição escolar, foi o melhor local encontrado para a realização do campo de pesquisa, porque era um espaço conhecido por todas as crianças, local em que se relacionavam previamente entre si, e com a pesquisadora. Não temos a intenção, neste trabalho, de nos dedicarmos aos aspectos curriculares do ensino da música, assim sendo, a escola foi, na pesquisa empírica, o local de encontro entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Por este motivo, não consideramos importante aprofundar informações a respeito da instituição escolar em questão<sup>20</sup>.

As crianças escolhidas estudavam na escola onde os encontros aconteceram, a instituição autorizou a realização da pesquisa em seu espaço físico, e os(as) responsáveis pelas crianças levavam-nas para a escola no contraturno em que estudavam. Como todas estudavam no período matutino, os encontros da pesquisa aconteceram no turno vespertino.

#### **4.2.4 Ferramentas e procedimentos da pesquisa**

Para demonstrar a tese proposta, de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música**, organizamos um espaço de pesquisa com quatro crianças de 7 e 8 anos, em uma escola privada de Brasília/DF.

Acreditamos, pela nossa experiência em pesquisa anterior (Oliveira, 2020), que aproximadamente cinco encontros de 1h cada, totalizando 5h de pesquisa de campo, seriam suficientes para fazermos uma análise criteriosa e comprovar a nossa tese. Priorizamos qualidade à quantidade, por esse motivo, entendemos que para a nossa pesquisa, não seria necessária uma quantidade grande de crianças, nem de encontros. Além dos encontros, durante a escrita das análises, a pesquisadora conversou com as participantes em outros momentos, durante a rotina escolar. Isso foi possibilitado porque a escola privada em que as participantes estudavam era a mesma que a pesquisadora trabalhava.

---

<sup>20</sup> Agradecemos a escola por oferecer a estrutura necessária para o trabalho desenvolvido no campo da pesquisa empírica.

Durante a pesquisa, utilizamos alguns procedimentos e ferramentas combinados de diferentes maneiras:

(1) Perguntamos às crianças, no primeiro dia, e deixamos em aberto para que também falassem em outros dias, as músicas que elas gostam e/ou não gostam, não nomeamos ou classificamos emoções previamente. A escolha por solicitar músicas que “gostam” ou “não gostam” foi oriunda da nossa dissertação (Oliveira, 2020), em que as crianças usavam tais palavras para definir suas relações com determinadas sonoridades na pesquisa em questão. Gostar ou não gostar, em nossa tese, foi apenas o ponto de partida.

Com isso, fizemos um acervo das músicas escolhidas pelas crianças para apresentarmos em diferentes momentos.

Quadro 3 – Músicas que as participantes da pesquisa gostam

<b>MÚSICAS QUE AS CRIANÇAS GOSTAM</b>
Fico assim sem você (Abdullah; Moraes, 2002)
Tema de Abertura do desenho Pink e Cérebro (Stone; Ruegger, 1995)
Aquarela (Toquinho; Moraes; Frabizio, 1983)
Já te assumi pro Brasil (Rosa; Filho, 2018)
Sharks (Reynolds, 2022)
Tô voltando (Alessi et al., 2023)
O mundo é tão pequeno (Barcelos, 2009)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Sobre as músicas que gostam, notamos que todas são canções, ou seja, possuem letra em sua composição. Os estilos musicais, apesar de serem diferentes, não possuem tanta diversidade em termos de estrutura musical.

Quadro 4 – Músicas que as participantes da pesquisa não gostam

<b>MÚSICAS QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM</b>
Amor e fé (Neves, 2020)
Fio de cabelo (Rossi; Marciano, 1982)
Música de escola de samba
Pagode
Rock que grita

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Sobre as músicas que não gostam, muitas não souberam nomear uma música específica, por isso, preferiram dizer um estilo musical. Música de escola de samba e pagode foram estilos musicais que nenhuma criança gostava. *Rock*

não foi uma unanimidade, porque ao mesmo tempo que era o estilo musical favorito de uma criança, era o estilo que outras três menos gostavam. No entanto, com a especificidade de ser “Rock que grita”, como elas mesmas nomearam, houve unanimidade.

Após fazer o acervo de músicas listadas pelas participantes da pesquisa, sentimos a necessidade de inserir outras músicas, de modo a aumentar a diversidade de estilos e estruturas musicais. Notamos que as crianças escolheram músicas que são canções, por isso, optamos por escolher músicas instrumentais, para observar também a relação da criança com a música que não possui palavras em sua estrutura.

Quadro 5 – Acervo de músicas escolhidas pelas pesquisadoras

<b>MÚSICAS QUE AS PESQUISADORAS ESCOLHERAM</b>
Preciso me encontrar (Candeia, 1976)
Marcha fúnebre (Chopin, 1840)
<i>Cotton Eye Joe</i> (Acoustic Rush Trio ART, 2017)
Enredo de Escola de Samba da Portela (Sérgio, 2023)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

(2) Apresentamos às crianças algumas das diversas músicas escolhidas por elas. Não intencionávamos apresentar todas as músicas, após registrarmos os títulos, escolhemos algumas para compor a pesquisa. Buscamos variar na apresentação delas, para que estruturas e estilos musicais diversos fossem partilhados. Atentamos, enquanto pesquisadoras-adultas, ao conteúdo das músicas levadas, de tal modo a não apresentar músicas não classificadas para a faixa etária das participantes.

Observamos o modo como se relacionavam com a estrutura musical ao ouvirem as músicas, primeiramente a partir de seus comportamentos e, a partir disso, guiamos o diálogo. Conversamos com elas, buscando compreender o modo como se relacionam com a forma, o conteúdo e o material das músicas, sobretudo no campo dos afetos, nas conversas. Ao falarem como se sentem, as participantes começaram a nomear emoções, ao seu modo, a partir de suas experiências. O diálogo foi realizado em narrativas livres, sem entrevistas estruturadas. Nas análises, traremos à luz as perguntas realizadas pela pesquisadora e as respostas das crianças.

Quadro 6 – Músicas apresentadas pela pesquisadora

<b>MÚSICAS APRESENTADAS NA PESQUISA EMPÍRICA</b>
Preciso me encontrar <sup>21</sup> (Candeia, 1976)
Tema de Abertura do desenho Pink e Cérebro <sup>22</sup> (Stone; Ruegger, 1995)
Aquarela <sup>23</sup> (Toquinho; Moraes; Frabizio, 1983)
Marcha fúnebre <sup>24</sup> (Chopin, 1840)
Sharks <sup>25</sup> (Reynolds, 2022)
<i>Cotton Eye Joe</i> <sup>26</sup> (Acoustic Rush Trio ART, 2017)
O mundo é tão pequeno <sup>27</sup> (Barcelos, 2009)
Enredo de Escola de Samba da Portela <sup>28</sup> (Sérgio, 2023)
<i>We Will Rock You</i> <sup>29</sup> (May, 1977)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

(3) Em cada encontro, além de conversarmos com as crianças, buscando ouvi-las a respeito de como se relacionam emocionalmente com as músicas e observar os seus comportamentos, organizamos atividades de criação musical. Na preparação do espaço de pesquisa a partir das músicas, convidamos as crianças a manipularem a estrutura musical (forma, material e conteúdo, como desejassem), criando músicas com a intenção de expressarem as diversas emoções que elas mesmas nomearam e, em alguns momentos, transformando músicas da “determinada emoção” em outra emoção.

Foto 6 – Instrumentos musicais convencionais e não convencionais fornecidos



Fonte: acervo da pesquisadora

<sup>21</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=BH\\_LN9m4un4](https://www.youtube.com/watch?v=BH_LN9m4un4)

<sup>22</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=rwl4Lm9TV1w>

<sup>23</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=xT8HliFQ8Y0>

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=0T7uxAbg9I0v>

<sup>25</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Te3\\_VlimRw0](https://www.youtube.com/watch?v=Te3_VlimRw0)

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=kULoA2t-xUk>

<sup>27</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1BszEI3ujXs>

<sup>28</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=CQb4nTbOTFI>

<sup>29</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-tJYN-eG1zk>

Fornecemos materiais para que utilizassem em suas criações, tais como instrumentos musicais convencionais e não convencionais: tambor, castanholas, triângulo, pau de chuva, chocalho, flauta, sanfona, reco-reco, pandeiro, violão, copos de plástico, canudo de formatura, pote de plástico, colas coloridas, brinquedos de montar e rolinho de plástico.

Observamos os afetos que expressaram pelas criações musicais, e como combinaram forma, conteúdo e material para expressar emoções.

(4) Possibilitamos às crianças um espaço livre para criações de outras maneiras, que não somente a musical, por meio de desenhos e uso de outros signos para expressarem suas emoções. Para isso, fornecemos canetinhas, giz de cera e folhas brancas, como apresentado abaixo:

Foto 7 – Materiais fornecidos para outras criações



Fonte: acervo da pesquisadora

No procedimento de pesquisa que se refere à criação musical, observamos de que modo se encarnava na realidade a criação musical das crianças, a partir de suas experiências e imaginação musical, como partilhamos no esquema 1 proposto em capítulo anterior.

A imaginação e a criação musical são perpassadas pelas emoções, como todas as nossas atividades no mundo, tendo em vista que somos seres afeto-intelectivos. No entanto, quando se trata de música (e todas as outras expressões artísticas), sabemos que o campo emocional possui um peso maior. A emoção influencia fortemente aquilo que selecionamos, imaginativamente, como material para criação, é o que Vigotski explica:

[...] 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, 2018a, pp.27-28).

Para registrar as atividades de campo, utilizamos alguns recursos que nos auxiliaram na análise dos resultados, a saber:

- (1) Diário de campo digital, no celular, onde anotamos os acontecimentos, observações e sentimentos das pesquisadoras durante os encontros;
- (2) Gravações de áudio que foram posteriormente degravadas;
- (3) Gravações de vídeo que auxiliaram na observação e escuta de momentos que poderiam passar despercebidos nas ocasiões dos encontros;
- (4) Fotos apoiaram as análises e compartilhamento de resultados na tese.

A partir das músicas, foi possibilitada às crianças, a **vivência** de suas emoções, que em nossos diálogos, foram traduzidas pela **palavra**, **comportamentos musicais**, e pela própria **criação musical**. Por isso é tão importante a organização de espaços para que elas possam criar musicalmente, expressando afetos por meio das músicas. Porque, além de apreciar e sentir pela percepção musical, expressaram emoções pela combinação de forma, conteúdo e material das músicas. Isso é a organização da consciência sobre os afetos a partir do processo educativo que, apesar de não ser o nosso objetivo principal, perpassou os acontecimentos da pesquisa empírica, como apresentaremos nas análises.

Agora, elucidaremos sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural, de qual maneira trataremos **as vivências, as palavras, os comportamentos musicais e as criações musicais** das crianças, conceitos embasados na Teoria Histórico-Cultural que, em nosso trabalho tornam-se ferramentas de análise dos fenômenos da pesquisa.

#### **4.2.5 Vivência, palavra, comportamento musical e criação musical**

Em nosso trabalho, como já citamos, escolhemos alguns procedimentos e ferramentas de pesquisa que consideramos importantes para as análises e comprovação da nossa hipótese de tese, a saber:

- (1) Organização do espaço de pesquisa para **vivências** com estruturas musicais diversas, de modo que pudéssemos observar seus **comportamentos musicais** na relação com a música;
- (2) Rodas de conversa e diálogos em narrativas livres, para que as crianças expressassem, por meio do uso de **palavras**, os modos como se relacionam com tais músicas, suas emoções na relação com a arte musical;
- (3) Organização do espaço educativo para **criações musicais**, de tal modo que as crianças pudessem se relacionar com as estruturas musicais suas emoções, manipulando-as.

Desvelaremos o nosso entendimento a respeito de cada um desses aspectos, sobretudo na maneira como os compreendemos conceitualmente, e de qual maneira acreditamos serem essenciais para a realização da pesquisa empírica e nossas posteriores análises. Sabemos que apesar de realizarmos uma pesquisa empírica, o modo como organizamos o meio pode influenciar o desenvolvimento das crianças de algum modo. Apesar de termos consciência sobre as especificidades de uma pesquisa e de um processo educativo, não objetivamos dicotomizá-las.

Primeiramente, **sobre as vivências**, as consideramos como caminho metodológico e de possibilidades de desenvolvimento das crianças, esse é um conceito basilar para Vigotski. Vivência, para a Teoria Histórico-Cultural, não é sinônimo de experiência, como é comum observarmos a utilização no vocabulário brasileiro. Em russo, experiência e vivência são palavras diferentes, experiência é *opit* e vivência é *perejivanie*. Porém, como muitas traduções das obras vigotskianas foram realizadas do russo para a língua inglesa, e dessa para o português, ambas as palavras foram traduzidas como experiência ou foram compreendidas como sinônimas, pois na língua inglesa há apenas uma única palavra, *experience*, que engloba vivência e experiência.

Sobre as experiências, tratamos no capítulo 2 e as diferenciamos em três tipos: as individuais, sociais (alheias) e históricas, ressaltando o essencial papel da ampliação de experiências na vida dos seres humanos, e a importância da educação nesta ampliação. Agora, trataremos especificamente das vivências, conceito que, indiscutivelmente, precisa ser compreendido a partir da concepção

de unidade que tratamos anteriormente neste capítulo. Sobre essa relação entre o conceito de vivência e de unidade, explanaremos a seguir.

Segundo Vigotski (2018b, p.78),

**Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.** Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

Ou seja, a vivência é a unidade pessoa-meio e, para Vigotski (2018b), a pedagogia, ao buscar a compreensão dos processos de desenvolvimento, deve buscar o entendimento sobre a relação entre a criança e o meio, que é a vivência.

É essencial a compreensão do conceito de vivência para a nossa tese, porque organizamos um espaço de pesquisa a partir das vivências das crianças com a arte musical. Além disso, possibilitamos novas vivências com suas emoções a partir da relação com as músicas apresentadas. Tais vivências foram foco de diálogo com as crianças, que as expressaram por meio da palavra (ferramenta metodológica que será aprofundada posteriormente).

Ao tratar das vivências enquanto caminho metodológico na Teoria Histórico-Cultural, precisamos compreender que:

[...] metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, [...], nelas são levadas em conta as particularidades que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação (Vigotski, 2018b, p.78).

Observamos o quê, no meio vivenciado das crianças, possibilitou o desenvolvimento da consciência sobre suas emoções, defendendo que é a arte a responsável por essa função, à luz de Vigotski (2001). A influência do meio, que contém produções artísticas musicais (dentro e fora do espaço da pesquisa) foi observada pela tomada de consciência das crianças, como nos convida Vigotski (2018b, p.79) ao afirmar que **“[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de**

**atribuição de sentido ao que nele acontece”**. Nesse processo, cabe ressaltar que a vivência não é generalizada a todas as pessoas, mas singularizada para cada uma. Pessoas diferentes podem ter vivências diferentes com um acontecimento, essa é a riqueza e a beleza do conceito, que engloba uma concepção de desenvolvimento único para cada ser humano.

Quando falamos da música, essa singularidade se potencializa, porque a arte não tem a função de generalizar emoções, mas particularizá-las (Vigotski, 2001; Pederiva, 2009). Além disso, **“Um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente”** (Vigotski, 2018b, p.81). Ou seja, além de se diferenciar entre pessoas distintas, as vivências e a tomada de consciência são divergentes em cada momento da vida de uma mesma criança. O autor completa:

O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. Como já dissemos, o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação (Vigotski, 2018b, p.83).

Essa influência sobre o desenvolvimento dita pelo autor evidencia a importância que o meio possui para a vida humana. “O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele” (Vigotski, 2018b, p.83). Ou seja, para Vigotski, é essencial compreender o meio para compreender o desenvolvimento infantil, no entanto, nem um, nem outro de modo isolado, mas enquanto unidade. É nesse sentido que para a Teoria Histórico-Cultural, o meio é concebido como “[...] fonte de desenvolvimento para as formas de atividades e das características superiores especificamente humanas” (Vigotski, 2018b, pp.89-90), não é só um local, um espaço, um ambiente, mas uma fonte de desenvolvimento.

Lembrando que esse desenvolvimento é sempre uma possibilidade, tal como falamos no início do capítulo, quando nos referimos às vivências como possibilidade de desenvolvimento, além de caminho metodológico. Possibilidade, porque não é uma certeza pré-determinada, tal como outras teorias acreditam ser o desenvolvimento humano. Vigotski (2018b, p.80) diz que

“[...] a influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido”. Portanto, é preciso que, enquanto processo educativo e de possibilidade de desenvolvimento, seja assegurada a organização de um espaço educativo para que as crianças se expressem de diversos modos, potencializando a tomada de consciência sobre a situação vivida. Em nosso trabalho, tratamos especificamente da relação com as músicas.

Além disso, esse meio é, necessariamente, social, portanto, acreditamos na necessidade de espaços coletivos e colaborativos, como propusemos em nossa pesquisa. Tratamos anteriormente sobre as funções psicológicas superiores (Vigotski, 1996), aquelas funções psíquicas desenvolvidas culturalmente, porém, precisamos enfatizar novamente que tais características necessitam da relação humana para ocorrer, tal como a seguinte lei postulada:

**Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características 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, 2018b, p.91).**

Ou seja, o nosso desenvolvimento acontece do campo intersíquico para o intrapsíquico, precisamos uns dos outros para nos desenvolvermos, só somos o que somos porque nos constituímos com/atraves dos outros. Por isso, o social é essência da Teoria Histórico-Cultural, porque **“[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”** (Vigotski, 2018b, p.90), em outras palavras, eu só sou, porque nós somos!

Ainda sobre o meio e relação da criança com ele, o modo como a relação pessoa-meio influi sobre o desenvolvimento e personalidade infantil muito nos interessa em nosso trabalho. Sobre o meio, nós não o compreendemos de forma isolada da pessoa, afinal, como o próprio conceito de vivência afirma: a vivência é a unidade pessoa-meio (Vigotski, 2018b), enquanto unidade, não há como compreender um sem o outro, nessa relação as influências de um sobre o outro são recíprocas. Além disso, essa unidade é compreendida a partir de

pressupostos dialéticos, há uma relação dialética imbricada entre pessoa e meio. Por isso, compreendemos que:

[...] o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. **Não é apenas a criança que muda, mas a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira** (Vigotski, 2018b, p.83, grifo nosso).

Nesse aspecto específico, sabemos que na relação da criança com o meio organizados na pesquisa, que inclui a presença das pesquisadoras, tanto o meio quanto as pessoas envolvidas foram afetadas pelas vivências. Portanto, dinamicamente, ninguém chegou e saiu de igual maneira dos nossos encontros realizados na pesquisa empírica. Buscamos olhares atentos a essa questão, no entanto, não pretendíamos controlar vivências e relações, como dito anteriormente – mas compreendê-las.

Em continuidade aos caminhos e ferramentas metodológicas, **sobre as palavras e os comportamentos musicais**, os compreendemos como ferramenta metodológica e caminho para o desenvolvimento da consciência sobre os afetos. “*En el amplio sentido de la palabra, es en el habla donde reside la fuente del comportamiento y de la conciencia*” (Vigotski, 2013, p.12), e “***El habla produce cambios en la conciencia***” (Vigotski, 2013, p.129). Assim sendo, não há como aprofundar o conceito de palavra deixando de lado outro importante conceito, o de consciência. Sobre a consciência, nós já tratamos em capítulos anteriores, agora, explanaremos a **relação entre palavra e consciência** e, se necessário, retomaremos explicitações anteriores.

A relação entre palavra e consciência, bem como a relação entre palavra e pensamento, ainda não possuem o destaque que merecem, porque muitas vezes são estudados de maneira isolada, ou dicotomizadas. Na Teoria Histórico-Cultural, sabemos que estas relações influem em toda a nossa psique (Vigotski, 2013), que se configura como um sistema, em que o desenvolvimento de determinada função engendra a transformação do sistema, com novas relações e modos de funcionamento. É o que afirma Vigotski (2013, p.50) quando diz: “*Es consciente lo que se transmite a otros sistemas en calidad de excitante y provoca*

*en ellos una respuesta. La conciencia es siempre un eco, un aparato de respuesta” (Vigotski, 2013, p.50).*

A consciência, para a Teoria Histórico-Cultural, “[...] *es un hecho indudable, una realidad primordial y un hecho, ni secundario, ni casual, de enorme importancia” (Vigotski, 2013, p.19).* Esse conceito perpassa toda a obra vigotskiana e, para o autor, a nossa consciência é um dos aspectos que nos diferencia dos outros animais, bem como é o que possibilita a 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, grifo nosso).*

Ao caracterizar a consciência, Vigotski (2013) afirma que ela possui um papel regulador no comportamento, ou seja, é o que possibilita ao ser humano se autorregular. Nas palavras do autor, é a “[...] *capacidad que tiene nuestro cuerpo de constituirse en excitante (a través de sus actos) de sí mismo (y de cara a otros nuevos actos) constituye la base de la conciencia” (Vigotski, 2013, p.49).*

Para o Vigotski (2013), a experiência determina a consciência. Esse desenvolvimento da consciência, cabe ressaltar, não acontece de maneira individual. Vigotski (2014, p.70) afirma que a relação da consciência da criança e de outras consciências é imprescindível para compreendermos o pensamento e fala da criança. Por isso, a educação colaborativa é tão necessária e, por esse motivo, a nossa pesquisa teve uma organização sob esta base.

Vigotski (2013, p.57) também partilha que *“Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros”.* Relacionar-se com outros seres humanos, conhecer os outros, possibilita que conheçamos a nós mesmos, por isso, é tão importante uma concepção de consciência social, não somente individual, porque é a partir das relações que nos constituímos nós mesmos.

A palavra, para a Teoria Histórico-Cultural, é o microcosmo da consciência (Vigotski, 2014), é uma unidade viva de som e significado, é um ato

do pensamento, é o que possibilita a generalização do mundo. A consciência, como afirmamos, é o que possibilita a autorregulação do nosso comportamento (Vigotski, 2013). Por isso, ambos os conceitos são importantes em nosso trabalho, que buscou compreender a consciência das crianças sobre suas emoções na vivência com a música.

Além de um ato do pensamento, a palavra é a unidade do pensamento e da fala, e Vigotski (2014, p.23) diz mais: “[...] *hay fundamentos para considerar al significado de la palabra no solo como **la unidad del pensamiento y el lenguaje**, sino también como **la unidad de generalización y comunicación, de la comunicación y el pensamiento***”. Assim, além de generalizar o mundo, a palavra possui, sobretudo, uma função de comunicação. Metaforicamente, Vigotski (2013, p.125) diz que “***El pensamiento es una nube, desde la que el habla se desprende a gotas***”.

Sabemos dos limites e das potencialidades de buscar a compreensão da consciência sobre os afetos das crianças por meio da palavra, e gostaríamos de explicar o nosso entendimento sobre os limites. Começaremos com as palavras do próprio Vigotski:

*La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a **todo un grupo o toda una clase de objetos**. Debido a ello, en cada palabra, subyace una generalización. Como es fácil de ver, la generalización es un **acto verbal extraordinario del pensamiento** que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas (Vigotski, 2014, p.21).*

Ou seja, a palavra, diferentemente da arte, generaliza o mundo. No entanto, sabemos que por se tratar de um ato verbal do pensamento, aquilo que é partilhado verbalmente pode não caracterizar com exatidão o que foi sentido, percebido por alguém. Quando alguém utiliza a fala externa para comunicar algo que sentiu, tal como esperamos que as crianças o façam em nossa pesquisa, aquilo pode não representar com exatidão o significado que a pessoa continua atribuindo ao acontecimento.

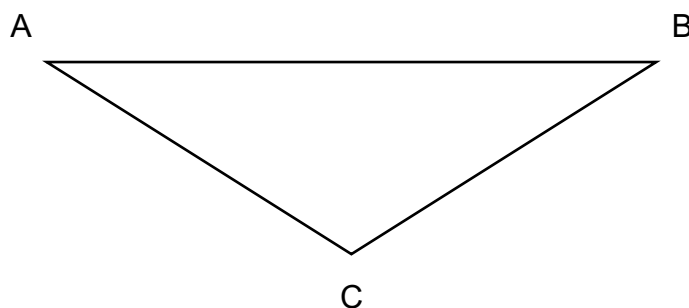
Não somente o uso da palavra como ferramenta metodológica possui limites, mas a observação de comportamentos também: “É fácil compreender o caráter subjetivo do sentimento, isto é, o fato de que a pessoa que o experimenta e aquela que observa suas expressões externas terão noções totalmente



diferentes do mesmo sentimento” (Vigotski, 2003, p.115). Cabe ressaltar que a nossa observação do comportamento musical foi realizada a partir de um viés biossocial, compreendendo-o por sua gênese filogenética mas, sobretudo, seu desenvolvimento ontogenético, como Vigotski (2013, p.33) nos convida quando afirma “[...] *el comportamiento hereditario del hombre, que constituye una adquisición biológica general de todo el reino animal, se convierte en su comportamiento social, que surge sobre la base del hereditario, bajo la influencia decisiva del medio social*”.

Vigotski (2013, p.65) também afirma que *“En el comportamiento del hombre surgen una serie de dispositivos artificiales dirigidos al dominio de los propios procesos psíquicos”*, tais dispositivos artificiais podem ser chamados de ferramentas ou instrumentos psicológicos. O autor também assegura que tais instrumentos são dispositivos sociais, dirigidos a nossa autorregulação. **A arte é instrumento psicológico (Vigotski, 2013)**, e assim como as outras ferramentas, modificam globalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores. Para exemplificar, o autor elabora um esquema:

Esquema 2 – Relação entre os processos instrumentais e naturais



Fonte: Vigotski (2013, p.66)

No esquema acima, A e B possuem uma conexão associativa direta, quando inserimos o X, que é o instrumento artificial, a arte, por exemplo, essa relação A-B modifica-se, passa a ser mediada pela ferramenta/signo e isso complexifica o desenvolvimento natural, passando-o a um desenvolvimento qualitativamente superior, que somente é possível na cultura. Diferenciando signos e ferramentas na música, Pederiva e Gonçalves (2018, p.333) explicam:

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.).

Ao tratar do emprego desse instrumento psicológico, a arte, Vigotski (2013, p.68) explica que *“El empleo de un instrumento psicológico eleva y amplifica infinitamente las posibilidades del comportamiento, [...]”*, portanto, a arte, tal como outros instrumentos psicológicos é essencial para o desenvolvimento humano em potência, influi na psique e no comportamento, e necessita de um estudo aprofundado sob seu viés psicológico – é o que objetivamos realizar na pesquisa empírica.

Ainda assim, optamos por usar a palavra como ferramenta metodológica, bem como a observação dos comportamentos musicais, porque, além dela ser aquilo que nos possibilita, minimamente, compreender a tomada de consciência das pessoas, é a partir dela que conseguimos ter acesso aos vestígios, aos indícios de sua consciência e inconsciência, tal como Vigotski (2001) afirma ser possível. Exemplificando, o autor diz que diversos cientistas conseguem realizar seus estudos não de maneira direta, mas a partir de vestígios, entre eles, os historiadores e os geólogos, *“El psicólogo se encuentra con frecuencia en la misma situación que el historiador y el arqueólogo y actúa entonces como el detective que investiga un crimen que no presenció”* (Vigotski, 2013, p.22). Mesmo não sendo psicólogos, consideramos que ao estudarmos fenômenos educativos e, portanto, psicológicos (Vigotski, 2003), precisamos observar indícios, vestígios de algo que não temos acesso diretamente, para realizarmos as nossas análises. Ou seja, a palavra e os comportamentos nos auxiliarão neste processo.

Relembramos que, além de observarmos os indícios deixados pela fala e pelos comportamentos musicais, buscamos as causas, porque, como aponta Vigotski (2013, p.18), *“Los estados subjetivos –aislados del espacio y de sus causas– no existen por sí mismos”*. Além disso, buscar as causas, a essência, é tão importante quando analisar os sintomas, aquilo que se apresenta na aparência.

Sobre a relação consciência e fala, Vigotski (2014) afirma que não há como expor a relação entre pensamento, fala e os outros aspectos da consciência sem analisar a unidade afeto-intelecto, ele diz que:

*Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. Esta separación da lugar a que el pensamiento se transforme inevitablemente en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, a que se segregue de toda la plenitud de la vida, de los impulsos, los intereses y las inclinaciones vitales del sujeto que piensa y, o bien resulte en epifenómeno completamente inútil, incapaz de modificar nada en la vida y en la conducta de la persona, o bien se transforma en una fuerza primitiva, autónoma e imprevisible, que, al interferir en la vida de la conciencia y en la vida de la personalidad, las influye de forma inexplicable (Vigotski, 2014, pp.24-25, grifo nosso).*

O autor critica a fragmentação intelecto-afeto ao tratarmos da consciência, porque esse ato culmina em uma ideia de que o pensamento está fora da dinâmica a vida, dos impulsos e interesses das pessoas, bem como dá a entender que não transforma a vida da pessoa. Ou seja, é preciso considerar que a dimensão afeto-intelectiva é uma unidade, tal como temos defendido. Considerando essa unidade, como fizemos na pesquisa empírica, almejávamos que as crianças vivenciassem suas emoções por meio da relação com a arte da música.

Por fim, **sobre as criações musicais**, em nosso trabalho, elas são ferramenta metodológica que possibilita o desenvolvimento da consciência sobre os afetos. Como falamos anteriormente, em nossa pesquisa, na organização do espaço a partir das músicas, convidamos as crianças a manipularem a estrutura musical, criando músicas com a intenção de expressarem as diversas emoções que elas mesmas nomearam e, em alguns momentos, transformando músicas da “determinada emoção” em outra emoção. Observamos os afetos que expressaram pelas criações musicais, e como elas combinaram forma, conteúdo e material para expressarem emoções.

No próximo capítulo, compartilharemos os resultados da nossa pesquisa empírica, buscando demonstrar, com o subsídio do método e da metodologia, a tese proposta. Sobre os passos seguintes, de análise, finalizamos com as palavras de Vigotski (2013, p.377):

*[...] podemos decir, aun limitándo-nos a una formulación general, que el análisis es la aplicación de la metodología al conocimiento del hecho, es decir, implica la valoración del método empleado y evaluar el significado de los fenómenos obtenidos. En este sentido, cabe decir que el análisis **siempre** es propio de la investigación, de lo contrario, la inducción se transformaría en un registro.*

## 5 A RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA: VIVÊNCIAS E EMOÇÕES

*“La tarea del análisis consiste en descubrir la ley que sirve de base al experimento natural. [...]. Podría pensarse que, igual que el experimento, el análisis deforma la realidad, es decir, crea condiciones artificiales para la observación, y de ahí la exigencia de que el experimento tenga vitalidad y naturalidad” (Vigotski, 2013, p.376).*

As crianças, desde a mais tenra infância, como seres histórico-culturais que são, se relacionam com os fenômenos sonoros, incluindo a arte da música. No entanto, qual é a essência desta relação?

Em nossa tese, dado que as crianças atribuem sentidos as suas vivências sonoras com as paisagens sonoras (Oliveira, 2020), que a arte é a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001), e que a vivência da atividade musical possibilita a consciência das emoções (Pederiva, 2009), defendemos que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.** Para isso, é preciso compreender as bases psicológicas da qual nos sustentamos, bem como alguns conceitos basilares da Teoria Histórico-Cultural que nos ancoram no caminho a que nos propomos, como situamos nos primeiros capítulos.

Sob o nosso olhar histórico-cultural, a pesquisa empírica foi realizada seguindo o método e a metodologia que escolhemos e partilhamos no capítulo 4. Neste capítulo que se inicia, trataremos dos resultados da pesquisa, analisando-os. Com isso, buscaremos a essência, para além da aparência, do fenômeno a que nos dedicamos – a relação criança-música, essência essa que acreditamos ser a vivência dos afetos a partir de suas experiências com a arte musical na cultura. Ao organizarmos um espaço para a pesquisa empírica, buscamos informações que pudéssemos analisar este fenômeno cientificamente. A pesquisa partiu de nossas ideias e reflexões histórico-culturais, no entanto, foi em ato, nos encontros com as crianças da pesquisa, que o trabalho empírico ganhou a vida necessária para a demonstração da tese.

O primeiro procedimento de análise foi acessar os arquivos digitais e criar um acervo de todo o material oriundo da pesquisa empírica, a saber: fotos; anotações sobre os acontecimentos, observações e sentimentos da pesquisadora durante os encontros; gravações de áudio e de vídeo.

Os áudios e os vídeos foram transcritos pela pesquisadora principal, que cuidadosamente viu e ouviu novamente todos os acontecimentos do campo, convertendo-os em diálogos escritos, como compartilharemos em momento oportuno. Os vídeos e fotos passaram por edições simples<sup>30</sup>, para recorte de momentos específicos que desejamos mostrar, e, também, para encobrir o rosto das crianças, cumprindo um dos procedimentos éticos necessários.

Com os materiais editados e diálogos transcritos, optamos por organizar os resultados em subtítulos que relacionam a criança às emoções conversadas no campo. Enfatizamos que todas as emoções reveladas de alguma maneira em nosso trabalho foram nomeadas pelas participantes da pesquisa, ou seja, são palavras do vocabulário delas, que utilizaram para descrever os sentidos emocionais que atribuem às músicas. Optamos por analisar todas as emoções nomeadas pelas participantes da pesquisa, por considerarmos que todas são importantes – para elas e para a demonstração da tese.

Em cada subtítulo, compartilhamos acontecimentos do campo em que a relação da criança com a referida emoção esteve em cena, de modo a perceber o que, na estrutura musical (no conteúdo, na forma e/ou no material) guiou a atribuição de determinado sentido emocional. Além disso, buscamos vestígios de quais experiências das crianças se relacionam com suas emoções na relação com a arte musical.

As relações das crianças com a estrutura musical são vivências, em termos histórico-culturais, a unidade pessoa-meio, e especificamente uma das partes que compõe o meio, na estrutura musical, bem como as experiências que se relacionam a isto. Nessas vivências, observamos os seus comportamentos, suas expressões, suas criações musicais e, por meio de suas palavras, buscamos indícios indicativos de que maneira a criança atribui sentidos emocionais às músicas que vivenciam, e a partir de quais das suas experiências a vivência consciente das emoções é possibilitada. Sob o olhar histórico-cultural, Pederiva (2009, p.101) explica que:

O que diferencia o homem [ser humano] do animal no tocante às emoções, o que transcende o biológico e se manifesta na cultura é a possibilidade, no homem [ser humano], da vivência consciente das

---

<sup>30</sup> A edição dos vídeos foi realizada no *site* e aplicativo *CapCut*, e a edição das fotos foi realizada no *site* e aplicativo *Canva*.

emoções e é por meio da arte que elas têm a condição de serem dialeticamente transformadas em emoção estética. A emoção estética é a dinâmica do processo da vida, sendo a arte, como afirmado, o que possibilita essa vivência.

Antes de seguirmos, é necessário lembrar que ao nos referirmos à estrutura musical, tratamos da combinação do conteúdo, material e forma.

O conteúdo da arte é aquilo que o(a) seu(sua) produtor(a) recolhe da vida para enformar na estrutura artística, os acontecimentos, as temáticas cotidianas, por exemplo. Na música, o conteúdo costuma ser apresentado nas letras das canções, que utiliza palavras como um dos materiais da estrutura musical.

O material da arte é tudo o que se usa na produção artística e que já está pronto, tudo o que existia anteriormente à própria criação estética. O som é um dos materiais da música, no entanto, enquanto material da música, o som possui a especificidade de não estar pronto anteriormente, mas ser criado em meio à atividade humana, para fins estéticos (Pederiva, 2009). Além do som, os instrumentos musicais convencionais e não convencionais também são materiais da música. Compreendemos por não convencionais aqueles materiais que não possuem em sua função social o objetivo de criar música, mas que ao serem manipulados pelos seres humanos, tornam-se materiais sonoros, ou instrumentos musicais não convencionais, como potes, caixas, garrafas plásticas, sementes e, inclusive, o corpo humano.

A forma da arte é a maneira como o material da arte está disposto na produção artística. Na música, a forma é o modo como os seus elementos formais são combinados, tais como: o timbre, a altura, a intensidade, a duração etc. Disso deriva a composição musical, com melodia, harmonia e ritmo.

A seguir, estão alguns dos vídeos, fotos e narrativas da nossa investigação, em diálogo com o nosso olhar e a nossa análise do fenômeno, sob o suporte da Teoria Histórico-Cultural.

### **5.1 As crianças e a neutralidade**

A maioria das músicas que as participantes da pesquisa disseram gostar, como apresentamos no capítulo anterior, é canção, ou seja, faz o uso da palavra para expressar o seu conteúdo. A palavra em si, nas canções, expressa o conteúdo, por meio de seus sentidos e significados. No entanto, ela é material

da arte da música, de sua estrutura, que juntamente com os outros materiais, como o som, compõe a produção musical. Selecionamos algumas das canções escolhidas pelas participantes para compartilhar no espaço da pesquisa, mas ofertamos outras músicas, especificamente instrumentais, de modo que o conteúdo fosse apresentado por outras vias, que não pelo uso da palavra. Escolhemos intencionalmente músicas que não faziam o uso de palavras, porque percebemos que esta era a primeira característica da música que elas se relacionavam, uma porta de entrada que gostaríamos que fosse aberta.

Palavra, importante conceito da Teoria Histórico-Cultural, para Vigotski (2014) possui a função de generalizar o mundo, diferentemente da arte, que particulariza as emoções (Vigotski, 2001; Pederiva, 2009). Na composição da estrutura artística, as palavras não generalizam o mundo, porque não estão lá em sua função estrita, elas são um dos elementos da arte, uma parte da produção e estão em sua função estética, enformadas com outros materiais, em uma forma artística específica. Portanto, não estão no campo da generalização, mas da singularidade dos afetos.

Em nosso campo de pesquisa, compartilhamos a música *Sharks* (Reynolds, 2022). Após escutar a música, Lilo contou-nos como se sentiu:

Vídeo 8 – Ouvindo a música “*Sharks*”



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: [https://youtu.be/ngUF44v\\_LgY](https://youtu.be/ngUF44v_LgY)

---

Pesquisadora: Como vocês se sentiram ao escutar esta música?

Lilo: Eu não conheço essa música.

Pesquisadora: Hoje você conheceu essa música, certo? Como você se sentiu?

Lilo: Neutra.

Pesquisadora: O que é neutra?

Lilo: Nada, não senti nada.

Pesquisadora: Você sabe me dizer por quê?

Lilo: Porque eu não entendi nada, porque eu não conheço essa música, e essa música é em inglês.

---

Nas afirmações de Lilo, dois pontos específico requerem atenção, o primeiro sobre não atribuir sentidos emocionais ao fato de não conhecer a

música, afirmando que se sentiu neutra, após dizer que não conhece. Isso indica que a experiência social com determinada produção musical é importante ao sentido que se atribui a ela. Ou seja, além da própria estrutura musical em si, que em sua forma, conteúdo e material possui sentidos sociais e singulares, a própria experiência anterior na percepção musical é fundante para o sentido que se atribui à arte. Isso não exclui a atribuição de sentido após a primeira percepção, no entanto, uma experiência anterior possibilitaria maior possibilidade de consciência sobre o sentido que atribui.

O segundo ponto, sobre o fato da música ser cantada em língua inglesa. Nesse caso específico, ela não teve acesso ao conteúdo da música por meio da letra, da palavra, compreendida em seus sentidos e significados, tendo em vista que Lilo possui domínio apenas da língua portuguesa. Com essa afirmação, ela nos demonstra que ter acesso ao conteúdo da música, por meio da palavra em língua portuguesa, seu idioma fluente, é algo importante. Nesse momento, ela não atribui sentidos emocionais ao material e à forma, atendo-se somente ao conteúdo, que na situação não foi compreendido, por estar em língua inglesa, o que a fez afirmar que se sentiu neutra. Isso nos dá indícios que ter acesso ao que se canta, na letra da música, e conhecer o significado das palavras e os seus sentidos sociais e individuais em relação às vivências culturais é essencial na relação criança-música, lembrando sempre que a letra, por si só, não guia toda a vivência estética, mas é parte integrante dela.

Ainda sobre esta fala de Lilo, de uma possível neutralidade emocional na percepção musical a música *Sharks* (Reynolds, 2022), podemos relacioná-la ao que Vigotski (2001) explica ser uma reação predominantemente adiada. Ou seja, o fato de, na relação com a arte, haver um tempo entre a reação e o seu efeito, que nem sempre será imediato. Portanto, o que a criança definiu como não sentir, pode ser, na realidade, a necessidade de um tempo maior para a reação estética e o seu efeito, e para que a vivência consciente de suas emoções ocorra. Por esse motivo, o que ela sentiu pode ainda não estar ao alcance das palavras, que são, por sua natureza, o microcosmo da consciência (Vigotski, 2014).

Em diversos momentos da pesquisa outras crianças se referiram a determinadas emoções na vivência estética com as músicas como sendo neutras, explicando não sentirem nada. Sobre essas afirmações, compreendemos que é, justamente, a necessidade de um tempo mais amplo



entre a vivência, a reação estética e o seu efeito, de modo que, à primeira vista, pareça não haver emoções envolvidas neste processo. Mesmo sem haver intencionalidade, na relação criança-música, as emoções estão envolvidas, já que a arte possui como essência a vivência dos afetos.

O conteúdo da arte, por meio da letra, se apresentou como uma porta de entrada da relação criança-música, porque em nossos primeiros diálogos com as participantes, notamos que reduziram sua relação com a música a sua relação com a **letra** da música. No entanto, acreditávamos que elas nos diriam mais, demonstrando as suas relações não somente com o conteúdo, mas também com o material e a forma, por isso, continuamos conversando, realizando outras perguntas, adentrando as suas relações para além da porta de entrada:

---

Pesquisadora: Tem alguma outra coisa que vocês gostam?

Sonic: Tem um instrumento que eu gosto em todas as músicas, a bateria.

Pesquisadora: A bateria te faz sentir como?

Sonic: Com felicidade.

Pesquisadora: Por quê?

Sonic: Porque ela é rápida e forte.

---

Nesse ponto específico notamos que Sonic também atribui sentidos emocionais a outros integrantes da música, como ao tempo e a intensidade, sobre estes, trataremos nos tópicos a seguir. Por ora, é suficiente afirmar que a letra se apresenta como a porta de entrada, apenas o início da relação da criança com a música, foi o que as crianças da pesquisa demonstraram ao serem perguntadas sobre outras características que as fizeram gostar ou não gostar de determinadas músicas. As participantes manifestaram que passando da entrada, da letra da música, e adentrando outros aspectos da estrutura musical, há muito mais a ser experienciado na arte musical – e elas vivenciam isso.

## **5.2 As crianças e a alegria**

As crianças demonstraram se relacionar com o conteúdo da arte e nos deram indícios que esta era a porta de entrada para as suas relações com a arte

musical. Uma das músicas apresentadas na pesquisa<sup>31</sup> foi O mundo é tão pequeno (Barcelos, 2009), como mostra o vídeo abaixo:

Vídeo 9 – Ouvindo a música “O mundo é tão pequeno”



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: [https://youtu.be/Mgv\\_3qNllIE](https://youtu.be/Mgv_3qNllIE)

Ao perceber que algumas das crianças balançavam o corpo e os braços para um lado e para o outro, no ritmo da música, enquanto cantavam, conversamos com elas, perguntando sobre o que sentiram ao escutarem a música.

Foto 8 – Ouvindo a música e balançando o corpo



Fonte: acervo da pesquisadora

---

Pesquisadora: O que vocês sentiram ao ouvir essa música?

Homem-Aranha: Alegria.

Lilo: Alegria.

Sonic: Eu não senti nada.

Pesquisadora: O que tem nessa música que faz vocês sentirem alegria?

Lilo: A letra para cantar, a letra é muito legal.

---

Lilo, ao afirmar que a alegria vem da letra, na música em questão, nos dá indícios que atribui sentidos emocionais a um dos componentes da estrutura musical em questão. Qual seria a experiência musical de Lilo que a levou a

---

<sup>31</sup> Neste dia, uma das crianças, Pernalonga, se ausentou do encontro da pesquisa empírica. Este foi o único dia em que o grupo contou apenas com três das quatro crianças participantes.

atribuir este sentido emocional à letra, ao cantar? Buscamos saber isso dela, e das outras crianças:

---

Pesquisadora: Lilo, por que você gosta dessa música?

Lilo: Porque a minha irmã sempre ouve no carro e eu decoro a letra. Quando a minha irmã era pequena o meu pai colocava no carro, minha irmã decorou ela, aí agora eu que decorei.

Pesquisadora: Alguém mais gosta dessa música?

Homem-Aranha: Eu! Um dia a gente foi para um lugar de festa que tava tocando essa música, tava legal. Eu sinto alegria porque tem uma letra pra cantar.

---

Lilo e Homem-Aranha apontam experiências individuais que os fizeram atribuir determinado sentido emocional à letra da música escutada. Enquanto Lilo atribui à experiência do pai colocar no carro, a irmã decorar a letra, e posteriormente ela decorar a letra, Homem-Aranha atribui a uma festa que a música tocou, festa que estava “legal”, segundo a sua afirmação.

As experiências das crianças com a arte musical estão em seu cotidiano, nas suas relações sociais e, portanto, culturais. Pederiva (2009, p.122) explica que “[...] a música como atividade é quase onipresente. Ela existe na vida em quase todos os momentos e atividades humanas que decorrem dos diversos agrupamentos sociais”, isso é explicitado nas falas das crianças quando partilham vivências familiares com a música apresentada neste dia.

Na vivência com a música, elas são afetadas emocionalmente falando, esta é a função da arte. Ao fazer o exercício de buscarem em suas experiências, a partir da pergunta “Por que você gosta dessa música?”, o acontecimento que está relacionado à emoção, elas nos mostram que o modo como experienciaram a música em questão influencia no sentimento atribuído a ela. Portanto, a vivência com esta ou aquela música depende, também, do modo como a vivenciamos, com quem, quando etc. É como Vigotski (2018b) nos explica o próprio conceito de vivência, unidade pessoa-meio, em que a relação do ser humano com o meio e as influências do meio no desenvolvimento da personalidade, são definidos como vivência.

Em outro dia de pesquisa, em um momento de expressão musical, as crianças escolheram alguns instrumentos para criar uma música de alegria<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Ressaltamos que, durante a pesquisa, as próprias crianças começaram a afirmar que as músicas são “de alegria”, “de amor” etc. Passamos a usar essa denominação para nos comunicar com as crianças, no entanto, reconhecemos e enfatizamos que nenhuma música tem a capacidade de contagiar um sentimento específico (Vigotski, 2001), porque as vivências com a

Sonic pegou a sanfona, Pernalonga o triângulo, Homem-Aranha pegou o pau de chuva e uma baqueta, Lilo o tambor.

Vídeo 10 – Criando música de alegria



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/IGN3CjA75-M>

---

Pesquisadora: Como esses instrumentos ajudaram a criar música de alegria?

Sonic: Só apertar todos os botões que eu via [na sanfona].

Pesquisadora: Por que apertar todos?

Sonic: Porque quando você tá alegre, você tipo faz o que você quer, não pensa pra fazer...

(Sonic fez movimentos rápidos com a sanfona, apertando todos os botões, como disse que havia feito ao criar música).

Pesquisadora: Você já viu música alegre assim em algum lugar?

Sonic: Não, eu tirei de mim.

Pesquisadora: Como assim tirou de você?

Sonic: Porque quando eu tô alegre eu só faço sem pensar... Faço o que eu quero.

---

Na relação da criança com os materiais, a sanfona e o seu som, Sonic almejava criar uma música intencionando expressar alegria. Ela manipulou o instrumento, buscando combinar o conteúdo, o material e a forma para a emoção. Quando perguntamos sobre a forma, Sonic demonstra que a sua criação musical é oriunda do seu corpo musical, que por si só possui tempo, ritmo, duração, timbre, intensidade em seu jeito de respirar, falar, pulsar. A criança não explica isso com conceitos, mas com o modo que define o fato de conseguir expressar a alegria, transferindo os movimentos do seu corpo alegre para a sanfona. O seu modo de fazer o que quiser, sem pensar, foi transferido para o instrumento quando tocou todas as teclas ao mesmo tempo. Ao utilizar a palavra, que é o microcosmo da consciência e propriedade estrutural do comportamento (Vigotski, 2014), ela demonstra perceber o seu comportamento de agir sem pensar quando está feliz. Essa fala, possibilitada pela relação com a música no espaço de pesquisa, pode guiar oportunidades de autorregulação

---

arte são únicas. As crianças percebem a singularidade dos afetos na relação com a música, trataremos no final desse capítulo.

de seu próprio comportamento, seja para manifestá-lo quando considerar necessário, ou para não o manifestar se assim desejar.

Não somente a experiência com outrem guia a atribuição de sentidos emocionais às músicas, a experiência e a relação consigo mesmo possibilita vivências emocionais na relação com a estrutura musical. Transferir para o instrumento uma emoção, manifestando o modo como o seu corpo se expressa em um objeto, foi o que a criança define como “tirei de mim”. Nesses termos a criança o fez, tirou dela o seu comportamento de alegria, transformando-o em um comportamento musical para expressar esta emoção. Em outras palavras, Pederiva (2009, p.110) elucida que “[...] a experiência emocional estética na música está presente no indivíduo, que só é indivíduo porque também é um ser social”.

Além de conseguir expressar, com instrumentos musicais, determinada emoção, as crianças mostraram fazer isso usando o corpo como instrumento musical. Ao serem convidadas a isso, elas fizeram e explicaram:

---

Pesquisadora: Vamos fazer algo diferente hoje? Como vocês criariam uma música de alegria sem usar os instrumentos musicais que estávamos usando?

Sonic: Não faria.

Pernalonga: Eu faria com as palmas.

(Pernalonga bateu palmas)

Após a fala do Pernalonga todos começaram a bater palmas ou as mãos no chão e na perna.

Sonic: Como eu sempre faço, pego o meu lápis e começo a batucar quando estou com alegria.

Pesquisadora: Eu tenho canetinhas aqui, me mostra como você faz?

(Sonic mostrou)

---

Após Sonic mostrar, todas as crianças pegaram canetinhas e batucaram.

---

Pernalonga usaria as palmas, em determinado ritmo, para expressar alegria, Sonic usaria um lápis para batucar. A expressão da alegria por meio do corpo musical das crianças acontece por diversas vias em seus cotidianos, por exemplo, utilizando o lápis para batucar. Batucar com o lápis, mexer as pernas, bater na mesa são comportamentos que, com frequência, causam incômodo em espaços educativos formais, sobretudo na escola. O som que o outro faz, que é a expressão de sua musicalidade, costuma ser alvo de críticas e silenciamento. No entanto, se ouvirmos atentamente as crianças, perceberemos que essa é,

além da expressão de sua musicalidade, a expressão de suas emoções, como a alegria.

### 5.3 As crianças e a felicidade

Em nossa pesquisa empírica, as crianças demonstraram se relacionar com os materiais da música, sejam eles o som ou os próprios instrumentos musicais convencionais e não convencionais. Anteriormente, partilhamos este diálogo, em que Sonic afirma sentir felicidade com o som da bateria:

---

Pesquisadora: Tem alguma outra coisa que vocês gostam?

Sonic: Tem um instrumento que eu gosto em todas as músicas, a bateria.

Pesquisadora: A bateria te faz sentir como?

Sonic: Com felicidade.

Pesquisadora: Por quê?

Sonic: Porque ela é rápida e forte.

---

Sonic fez essa afirmativa após ouvir a música *Sharks* (Reynolds, 2022), e foi a própria participante quem disse haver uma bateria tocando na música, ou seja, reconheceu, na estrutura musical, um dos instrumentos utilizados em sua composição, por meio de seu som, tendo em vista que não apresentamos nenhum videoclipe em nossa organização de campo. Ou seja, Sonic se relacionou e atribuiu sentidos emocionais ao material da estrutura musical, o som no tocante à intensidade (forte) e a bateria, afirmando sentir felicidade.

Ao ser questionada sobre o seu conhecimento sobre bateria, Sonic disse que possui uma bateria em casa. Perguntamos quais pessoas de sua residência tocam bateria, afirmou que seu pai e dois irmãos tocam, além dela mesma. Curiosa, a pesquisadora principal perguntou quais músicas gostavam de tocar e, para a nossa surpresa, não se tratava da bateria [instrumento convencional], mas de uma bateria de *videogame*, usada em jogos musicais<sup>33</sup>. A relação da criança com a bateria e o seu som, materiais da música, foi ampliada e possibilitada devido ao uso de uma ferramenta bastante utilizada na atualidade da pesquisa, o *videogame*. Isso significa que as crianças vivenciam a estrutura

---

<sup>33</sup> No ano de 2024, o mais popular jogo musical de *videogame* era o chamado *Rock Band*, publicado pela *Electronic Arts* e desenvolvido pela empresa *Harmonix Music Systems*. O *Rock Band* permitia o uso de guitarra, baixo, bateria e microfone, podendo ser jogado em até quatro jogadores. Site oficial do jogo musical: <https://www.rockband4.com/>

musical de diversas formas, acessam e adentram a estrutura musical por diversas vias, inclusive ao se relacionar com as tecnologias vinculadas aos jogos eletrônicos. Sonic demonstrou que as suas experiências com o *videogame* guiaram a sua relação com o material da arte musical, a bateria e o som da bateria, e que sentidos emocionais se colaram em suas vivências, porque sentiu-se feliz ao ouvir a bateria tocando.

No entanto, para além do material, a participante mencionou a duração, o tempo e a intensidade do som (timbre) da bateria na música ouvida. A criança não faz o uso de termos técnicos, tais como os que citei, ela os nomeia de outra forma, dizendo que a bateria estava rápida e forte. Ou seja, independentemente do conhecimento técnico e consciente a respeito das propriedades do som, que é material da música, ela os nota e consegue nomeá-los, ao seu modo, demonstrando relacionar-se emocionalmente com isso, porque a bateria rápida e forte, para ela, possui o sentido de felicidade.

Outra participante, Pernalonga, demonstrou relacionar-se a este material, observamos isso quando a criança, que não estava presente no dia em que Sonic fez a afirmativa anterior, ao chegar, montou uma bateria utilizando alguns dos materiais disponibilizados na pesquisa (dois copos de plástico, um pote de plástico, um tambor de plástico e duas baquetas de plástico). Sua experiência com bateria, o instrumento convencional, era diferente da partilhada por Sonic, porque ao ser perguntada sobre como e onde conheceu uma bateria, afirmou que já viu em vídeos de *shows* de bandas de *rock*, seu estilo musical preferido. Ou seja, a criação de uma bateria com os materiais fornecidos foi possível a partir de uma experiência anterior, que ampliou a sua relação com um dos materiais da música, o instrumento musical.

A bateria foi criada por Pernalonga no 2º dia de pesquisa e passou a ser montada em todos os outros dias da pesquisa por diferentes participantes, ao nos referirmos a alguma criança tocando bateria em nosso trabalho de campo, será a bateria criada com materiais sonoros diversos. A partilha da criação de uma participante (Pernalonga), que encarnou da realidade a sua imaginação, a partir de suas experiências, o chamado círculo completo da atividade criativa da imaginação (Vigotski, 2018a), ampliou as experiências musicais das outras participantes, que passaram a se relacionar com o instrumento musical não convencional e a montá-lo em outros dias de pesquisa. Isso demonstra que a

relação da criança com a música em sua estrutura, com forma, conteúdo e material, é potencializada no compartilhamento de experiências, não somente as experiências narradas, mas as experiências partilhadas em ato, na criação.

Compartilhamos as experiências de Pernalonga para contrastar com as de Sonic, são experiências diferentes, tal como as crianças são e Pernalonga também afirmou sentir felicidade quando escuta o som da bateria. Hipoteticamente, Pernalonga podia afirmar, diferentemente de Sonic, que sente tristeza, porque o material da música em si não define por si só a emoção que as pessoas vão sentir, mas a estrutura musical como um todo, com sua forma, conteúdo e material, em relação às suas experiências no campo da particularidade (Pederiva, 2009). Porém, no campo de pesquisa, ambas as crianças atribuíram a mesma emoção ao mesmo instrumento.

Ainda ouvindo a música Sharks (Reynolds, 2022), dialogamos:

---

Pesquisadora: Vocês sentiram vontade de fazer alguma coisa?

Sonic: Gritar, porque me dá muita felicidade.

Pesquisadora: O grito significa felicidade?

Sonic: Para mim sim.

---

No diálogo, Sonic nos dá indícios de que gritar, em determinados momentos, é expressão de felicidade, porque foi o que ela disse que sentiu vontade de fazer quando ouviu a música em questão, que definiu como uma música de felicidade. Este diálogo servirá de apoio para tratarmos, à frente, da emoção raiva, pois a mesma criança, em dias diferentes da pesquisa, afirmou que o grito possui dois sentidos distintos, felicidade e raiva. Ou seja, nem mesmo o grito, que não é uma música em si, mas um signo sonoro que pode compor uma produção musical, possui um sentido emocional único, porque a depender do modo como está sendo manifestado pode guiar a experiência de outrem para emoções diversas, tais como a alegria ou a raiva.

#### **5.4 As crianças e a calma**

Em nossa pesquisa, compartilhamos a música Preciso me encontrar (Candeia, 1976), no entanto, optamos pela instrumental, e não a cantada como canção.



## Vídeo 11 – Ouvindo a música “Preciso me encontrar”



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/jgVw-w855yo>

Após ouvirem a música, a pesquisadora conversou com as participantes, buscando compreender quais emoções sentiram, como as nomeariam e a partir de qual parte da estrutura musical, em sua forma, conteúdo e material.

---

Pesquisadora: O que vocês sentiram ao ouvirem esta música?

Lilo: Tranquilidade.

Sonic: Calma. Eu quase dormi.

Pernalonga: Calma.

Homem-Aranha: Calma.

Pesquisadora: O que fez sentir calma nesta música?

Pernalonga: A parte dos violinos.

Homem-Aranha: Como se eu estivesse ao ar livre.

Lilo: Como se a gente estivesse voando.

(Lilo fez movimentos suaves com as mãos)

---

Foto 9 – Criança deitada após dizer que quase dormiu enquanto ouve a música



Fonte: acervo da pesquisadora

Pernalonga afirmou que o som dos violinos o fez sentir calma. Ela identificou um dos instrumentos musicais utilizados na composição da música e atribuiu sentido emocional a ele e ao modo como foi enformado na estrutura musical, sentiu calma. Buscamos compreender quais foram as suas experiências com este instrumento, por isso, conversamos:

---

Pesquisadora: Por que você acha que o violino dá calma?

Pernalonga: Ué, porque eu já escutei música clássica e a minha parte favorita foi a do violino, porque me deu calma.

Pesquisadora: Onde você foi? Com quem? O que fizeram? Como se sentiu?

Pernalonga: Eu já fui em um negócio de música clássica aqui em Brasília. Só sei que na música clássica usa esse negócio, o violino, ele faz um som fino. Eu fui com os meus pais e o meu irmão. A gente foi ver a música clássica. É bom demais. É bom demais porque é a combinação de vários instrumentos juntos. Eu me senti muito bem. Tem uma parte que eles mandaram três chocolates, eles iam fazer o som, quando eles iam fazer o som você tinha que comer o chocolate.

Pesquisadora: Como é o som do violino, para dar calma?

(Pernalonga fez o som)

---

Vídeo 12 – O som do violino e a calma



Fonte: acervo da pesquisadora.

Disponível em: <https://youtu.be/p4WK2-nq0Vo>

Foto 10 – Arrastando as baquetas para criar um som de calma no violino



Fonte: acervo da pesquisadora

O som criado por Pernalonga com auxílio de sua voz e de duas baquetas de plástico demonstra quais características ela reconhece, no som do violino, e que a faz sentir calma. A duração do som é longa e a sua altura, aguda. A criança cria um som, buscando-o assemelhá-lo ao timbre do violino, inclusive mostrando, na baqueta de plástico, o movimento contínuo e arrastado, semelhante ao movimento da vareta ao encostar a crina nas cordas do violino.

Apesar de não nomear a duração do som, a altura, o timbre etc., Pernalonga, ao expressar o som do violino buscando suscitar calma, mostrou-nos que a criança se relaciona com a estrutura musical em seus aspectos da forma, além do próprio material (o instrumento e o som). Ela identifica a

combinação da altura, duração e timbre, que criou um ritmo musical específico que a fez sentir calma.

Além disso, nos deu indícios para afirmar que foi a partir da experiência social familiar, em uma apresentação musical, que Pernalonga relacionou-se emocionalmente com a forma da estrutura musical.

Em outro momento da pesquisa, dias depois de compartilhar a música *Preciso me encontrar* (Candeia, 1976), em que Pernalonga identificou o som do violino e afirmou sentir calma, compartilhamos outra música que possuía violino. Pernalonga imediatamente identificou que havia este instrumento na música, e afirmou que sentiu felicidade:

Vídeo 13 – Ouvindo a música “Cotton Eye Joe”



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: [https://youtu.be/Kd\\_rGvslSTs](https://youtu.be/Kd_rGvslSTs)

Ao ser perguntada do porquê esta música é de felicidade, Pernalonga afirmou que a música era rápida. A criança demonstra perceber que, para além do material da música, seja o som ou o instrumento, o modo como ele é elaborado pode suscitar diferentes emoções, comprovando o que afirmamos anteriormente, que ela se relaciona com a forma da estrutura musical. Ressaltamos que tais emoções não ocorrem de modo generalizado, mas singularizados (Pederiva, 2009).

Retomando a música *Preciso me encontrar* (Candeia, 1976), buscamos identificar outros elementos que as fizeram defini-la como uma música calma:

---

Pesquisadora: O que mais esta música tem que fez vocês sentirem calma?

Lilo: Ela não é tão forte, ela é mais fraquinha.

Sonic: Tem umas batidas assim que dão calma.

---

Em seguida, Sonic mostra, utilizando as mãos, como são as batidas da música que ela define como expressão da calma. Com as mãos e com a voz, marca o tempo da música, demonstrando para além de expressar-se, nomeando

suas emoções por meio da palavra, as crianças são capazes de expressá-las por meio de criações musicais, seja por meio de instrumentos musicais convencionais, seja com o uso do corpo como instrumento musical.

Vídeo 14 – Batidas com a mão que dão calma



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

Em continuidade ao mesmo diálogo:

---

Pesquisadora: O que vocês se lembram ao ouvirem esta música?

Lilo: Eu lembro da minha avó, porque ela só ouvia música calma.

Sonic: A geração toda da minha mãe só coloca música calma, assim sem letra.

Pesquisadora: Todas as músicas sem letra são calmas?

Todos: Não.

Pesquisadora: Mas por que esta é calma?

Lilo: Porque ela é mais tranquila. Tipo, o rock que bate a guitarra, aí não é tranquilo.

Sonic: Eu não acho não. Eu acho assim, é muito o rápido o *rock*, a batida é muito rápida. Eles falam as palavras tipo mais grosso. Essa música aqui, ela é mais devagar. O jeito que faz é diferente.

---

Notamos que a emoção calma se relaciona tanto à música ouvida quanto às pessoas que as crianças conhecem, como a avó e a mãe. A vivência com a arte musical integra-se com a materialidade da vida das crianças, com suas relações sociais na cultura. Vivenciar a música é, neste caso, vivenciar suas experiências individuais, alheias e históricas, carregadas de sentidos emocionais.

Neste diálogo, também percebemos que as crianças conseguiram reparar que a letra, em si, é dispensável para atribuição de determinado sentido emocional à música, porque não foi a letra (ou a ausência dela) que determinou a emoção da música, ou seja, não é o material, estritamente, que vai definir este ou aquele sentimento. Outro aspecto que merece atenção é que na fala de Lilo, ela define a guitarra como um instrumento que não é tranquilo, porém, Sonic, complementa a ideia, afirmando é porque “o jeito que se faz é diferente”. Ou seja, não é somente o instrumento que guia a vivência estético-musical, mas a forma

como o instrumento é tocado. A criança consegue perceber aspectos do tempo e da duração da música que influenciaram o sentido emocional de calma, afirmando que era uma música devagar, e comparou com o *rock*, quando é uma música rápida. Ainda fez uma comparação, exemplificando que, no *rock*, o timbre é grosso.

Na vivência musical, as crianças relacionam-se com a forma em que o conteúdo e material são organizados na arte, atribuindo sentidos emocionais diversos. Suas vivências musicais e, portanto, emocionais, expressam-se de inúmeras maneiras. Em um determinado dia da pesquisa, as crianças criaram uma música de calma. Lilo pegou o pau de chuva, Sonic a sanfona, Pernalonga a bateria e Homem-Aranha pegou um chocalho de plástico.

Vídeo 15 – Criando música de calma



Fonte: acervo da pesquisadora.

Disponível em: <https://youtu.be/g-rhvq3sjk4>

Quando combinavam os sons para a criação musical, a pesquisadora percebeu o modo como Pernalonga escolheu tocar a bateria, notando uma certa consciência na combinação com os sons da sanfona, por isso, perguntou:

---

Pesquisadora: Pernalonga, qual movimento você fez?

Pernalonga: Eu fiz assim, quando o Sonic fecha [sanfona], eu abro no meio. Quando ele abre um pouquinho, eu bato aqui, e quando ele abre muito, eu bato aqui [bateria].

(Pernalonga mostrou)

Pesquisadora: Como você pensou que isso seria calmo?

Pernalonga: Pegando um instrumento dá calma [sanfona] e transformando um instrumento que não dá calma [bateria].

Pesquisadora: Como você deixou esse instrumento que “não dá calma” em um instrumento que “dá calma”?

Pernalonga: Quando ele fecha lá, eu dou uma batidinha devagar e com uma força mínima.

---

Pernalonga expressou calma com um instrumento que, em outros momentos da pesquisa, algumas participantes disseram expressar outros sentimentos, como felicidade. Pensou que, combinando a bateria com o ritmo tocado pela sanfona, que expressava calma, poderia expressar calma também.

Vídeo 16 – Sanfona e bateria expressando calma



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

A criança apropriou-se da estrutura musical, adentrando o tempo, a duração, a intensidade e a altura, para expressar calma com o instrumento que tocava, juntamente com o outro instrumento [sanfona] tocado por Sonic. Mesmo que não tenha consciência plena disto, ela consegue manipular a estrutura musical para expressar emoções, e isso certamente só é possível devido as suas experiências musicais na cultura.

A participante da pesquisa materializa ao seu modo, em sua criação musical, aquilo que Vigotski (2001) afirma ser um princípio na produção artística, que é a lei da destruição do conteúdo pela forma, comprovando que não é o conteúdo ou o material isoladamente que suscitam esta ou aquela emoção, mas a sua forma, que os destrói, possibilitando planos opostos, um curto-circuito, que se resolve na catarse.

### 5.5 As crianças e a tristeza

Em nossa pesquisa empírica, compartilhamos a música Marcha Fúnebre (Chopin, 1840), a versão apresentada era tocada apenas por piano.

Vídeo 17 – Ouvindo a música “Marcha fúnebre”



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/7Ox6FIWQRZo>

Enquanto ouviam a música, notamos que algumas crianças perceberam qual instrumento estavam escutando, já que imediatamente começaram a movimentar-se e mexer os dedos como se estivessem tocando algo com teclas,

usando sua imaginação musical. Outra participante, mesmo sem fazer o mesmo movimento, mexeu a cabeça para os lados e para baixo, no ritmo da música.

Foto 11 – Ouvindo a música e usando a imaginação musical



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao finalizar a música, conversamos:

---

Pesquisadora: O que vocês sentiram ao ouvir esta música?

Lilo: Calma.

Pernalonga: Tristeza.

Sonic: Tristeza.

Homem-Aranha: Tristeza.

Pesquisadora: O que vocês percebem nesta música que sentem tristeza?

Pernalonga: O piano tem várias teclas e algumas delas são finas.

Pesquisadora: O que a tecla fina tem a ver com a tristeza?

Pernalonga: Se você colocar o dedo na última tecla do teclado vai dar uma nota fina, aí vai dar a mesma emoção de tristeza.

Pesquisadora: Como você sabe que colocar o dedo na última tecla dá uma nota fina?

Pernalonga: No teclado do meu primo.

Pesquisadora: Onde você aprendeu que nota fina é tristeza?

Pernalonga: Meu primo tocou uma música com as últimas teclas do teclado e tinha a emoção de tristeza.

Sonic: Eu senti tristeza por causa do som do piano.

Pesquisadora: Como é o som do piano?

Sonic: Ele pode ser demorado e devagar, demorado e rápido, ele pode ser fino ou grosso.

---

Pernalonga demonstrou possuir alguma experiência com teclados, por causa de um primo que possui este instrumento. A participante da pesquisa transpôs este conhecimento para o piano e afirmou que a sua última tecla possui um som fino. Para a pesquisadora principal, a criança mostrou que se arrastarmos os dedos de um lado para o outro no piano, o som das teclas fica mais grosso ou mais fino, depende do lado que mexer a mão. A experiência social de Pernalonga, com um primo que toca teclado, bem como a sua

experiência individual, em situações em que ela mesmo tocou o instrumento, compõe a experiência da criança, que se relaciona com o material e a forma da estrutura na música apresentada, Marcha Fúnebre (Chopin, 1840). O material é o teclado/piano e o som, a forma é a altura, porque quando a participante trata sobre o som fino, está se referindo ao som agudo.

O sentido emocional atribuído por ela, de tristeza, também é devido as suas experiências anteriores, porque o primo tocou uma música com a nota fina e ela sentiu tristeza. Ou seja, o som agudo do piano a fez sentir-se, de algum modo triste e, por isso, o som fino passou a ser, para ela, um som definido como tristeza.

Em outro dia da pesquisa, as crianças criaram o que elas nomearam de música de tristeza. Lilo pegou a sanfona, Homem-Aranha a flauta, Pernalonga a bateria e Sonic o violão.

Vídeo 18 – Criando música de tristeza



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/OV5OePT7yeM>

---

Pesquisadora: O Sonic ia usar a bateria e depois mudou, pegou o violão. Por quê?

Sonic: Porque não ia dar certo na bateria. Eu escolhi o violão porque eu acho ele mais calmo e também mais triste, que me lembra a nostalgia.

Pesquisadora: O violão é triste?

Lilo: Também dá para fazer feliz no violão.

Sonic: Verdade.

---

Sonic, a criança que expressou a tristeza usando o violão, antes de pegá-lo, cogitou tocar a bateria, no entanto, desistiu ao testar o som. Ao ser questionado por que, explicou que na bateria não daria certo, e complementou dizendo que o violão é mais calmo, lembra tristeza, nostalgia. Uma criança atribui um sentido emocional de tristeza ao timbre do instrumento musical, porém, outra criança pode sentir felicidade. O compartilhamento de vivências, dos sentidos que cada pessoa atribui, possibilita a ampliação da experiência, por meio da experiência social. A partir disso, as crianças possuem mais repertório para imaginar e criar. Após a fala de Lilo, “Também dá para fazer feliz no violão”,



convidamos Sonic para criar um som de felicidade no violão, instrumento que para ela era triste, nostálgico.

Vídeo 19 – Tristeza e felicidade no violão



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/nG3sWSvl33g>

---

Pesquisadora: O que mudou do triste para o feliz?

Sonic: O triste é devagar e o feliz é rápido.

Pesquisadora: Por quê?

Sonic: Porque quando eu estou feliz eu me mexo muito.

---

Observamos o contraste tristeza/felicidade, as modificações que a criança fez na criação para expressar determinada emoção, manipulando a estrutura musical. Entre elas, estão as alterações no tempo e a duração do som. Quais experiências constituem os sentidos emocionais da criança? Ela mesma pode nos dizer. Os dois sentidos, o de alegria e o de tristeza, existem a partir das experiências culturais citadas: vivência cinematográfica, teatral e familiar.

---

Pesquisadora: Como vocês sabem que o violão pode ser um instrumento de tristeza?

Sonic: Num filme, e na vida real também. No filme, alguém tocando em um momento de tristeza. E, na vida real, porque num teatro quando tinha um negócio triste usaram um violão para fazer.

Pesquisadora: Como vocês sabem que o violão pode ser um instrumento de alegria?

Sonic: Eu sei. Uma vez que a minha bisa estava quase morrendo e o meu tio tocou. E ela não morreu, daí eu fiquei feliz.

---

Na vivência com as expressões artísticas que usam os sons, as músicas, como materiais de sua criação, colam-se sentidos aos enredos, situações elaboradas com os signos sonoros. Por exemplo, o violão que toca num momento de tristeza, seja no teatro ou no cinema. Na vivência familiar, o violão utilizado para tocar em situações vividas singularmente e que, a depender do que se trata, morte ou vida, representa tristeza ou alegria.

Em outro dia, as crianças criaram uma outra música de tristeza. Lilo usou o reco-reco, Pernalonga a bateria, Sonic a sanfona e Homem-Aranha o pau de chuva:

Vídeo 20 – Criando música de tristeza



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: [https://youtu.be/7N\\_hhmCy\\_5o](https://youtu.be/7N_hhmCy_5o)

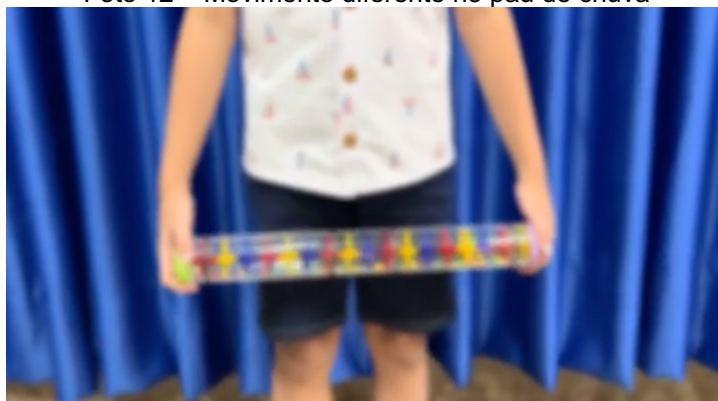
Entre as expressões musicais das crianças, a de Homem-Aranha chamou a atenção, porque foi a primeira vez que uma criança movimentava o pau de chuva da maneira como fez:

Vídeo 21 – Tristeza no pau de chuva



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/sHjyGTHxY1U>

Foto 12 – Movimento diferente no pau de chuva



Fonte: acervo da pesquisadora

---

Pesquisadora: Por que você mexeu assim?

Homem-Aranha: Porque isso me lembra tristeza.

Pesquisadora: Por que isso te lembra tristeza?

Homem-Aranha: Porque me lembra chuva e me lembra um dia que tava chovendo e eu tava triste.

---

A maneira como a criança movimentou o instrumento fez com que ela relacionasse com uma situação de sua vida, de um dia chuvoso. Nesta experiência com a chuva, uma emoção estava em centralidade, a tristeza. Ao ouvir o som do instrumento, o signo sonoro agrega-se em sua experiência anterior, que resgata a emoção e, portanto, o faz atribuir este sentido emocional à sonoridade. Os sentidos emocionais que as crianças dão aos sons ocorrem a partir das suas experiências.

Percebemos, nas duas músicas de tristeza que as participantes da pesquisa compuseram, a criação de sons baixos. Em determinada conversa, sobre o modo como tocou o seu instrumento, Pernalonga nos mostra como tocou e explica o porquê de expressar sons baixos e por qual motivo escolheu assim.

Vídeo 22 – Som baixo representa tristeza



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/MjNz4JJ-Xq8>

---

Pesquisadora: Por que você tocou assim?

Pernalonga: Porque sons baixos representam tristeza.

Pesquisadora: Como você sabe?

Pernalonga: Eu fui em um festival que tinha uma competição de música. Aí cada um fez uma música diferente, e tinha uma música que tinha um cara que fez assim, e quando eu ouvi, isso me deixou um pouco triste. Aí sons baixos representam tristeza.

---

A criança lembrou de uma experiência de percepção musical em um festival que assistiu e sentiu tristeza quando uma pessoa tocou um “som baixo. Por isso tocou o seu instrumento do modo como experienciou a tristeza quando outra pessoa tocou, expressando-se conforme a sua ideia do que é um som ou uma música triste.

No corpo, Pernalonga usa a mesma lógica que atribuiu aos sons baixos que representam tristeza. Ao ser perguntado sobre como criaria uma música de tristeza usando o corpo, diz:

---

Pesquisadora: Como vocês criariam uma música de tristeza usando somente o corpo?

Pernalonga: Eu já sei! Vou aproveitar que a minha bochecha é macia.

---

---

(Pernalonga começou a bater as mãos na bochecha, criando um som fraco)

Pesquisadora: A sua bochecha macia te ajuda a criar um som de tristeza? Por quê?

Pernalonga: Porque cria o mesmo som baixo.

---

A experiência social constitui a experiência musical das crianças, e elas são capazes de expressar isso por meio da palavra e de criações musicais. Portanto, quanto mais experiências a criança tiver, mais rico será o seu repertório cultural, e mais potentes serão as suas possibilidades de criação.

## 5.6 As crianças e a ansiedade

No início da pesquisa, algumas crianças afirmaram que não gostavam de samba e música de escola de samba. Com a intencionalidade de oferecer, além de música que elas gostavam, músicas que não gostavam, compartilhamos uma música de escola de samba para que ouvissem. Optamos, novamente, por apresentar uma música instrumental, evitando o uso de canções, tendo em vista que a maioria das músicas que elas gostam são com letras.

Vídeo 23 – Ouvindo “Bateria de Escola de Samba”



Fonte: acervo da pesquisadora

Disponível em: <https://youtu.be/Q9Nf3XzyvYA>

A música partilhada foi o Enredo de Escola de Samba da Portela (Sérgio, 2023). No momento da percepção musical, notamos algumas delas levantando-se para sambar, demonstrando experiências com o estilo musical apresentado. Outras, pegaram alguns instrumentos característicos do samba, de percussão, e movimentaram, criando sons concomitantemente à música.

Após ouvirmos o samba, conversamos:

---

Pesquisadora: O que vocês sentiram ao ouvir essa música?

Sonic: Ansiedade.

Homem-Aranha: Dá a sensação de que vai acontecer alguma coisa e não acontece.

Pesquisadora: Sonic, por que você acha que é uma música de ansiedade?

Sonic: Porque é uma música rápida.

---

---

Pesquisadora: Homem-Aranha, por que você tem a sensação de que vai acontecer alguma coisa que não acontece?

Homem-Aranha: Porque é meio que é uma música muito rápida, aí acontece uma coisa que eu pensei que ia acontecer, mas aí já acontece outra. E, também, porque é muito instrumento.

---

Foto 13 – Sambando e tocando instrumentos



Fonte: acervo da pesquisadora

O sentido emocional dado por duas das crianças, Sonic e Pernalonga, foi de que a música apresentada é uma música de ansiedade. As justificativas são diferentes, mas se assemelham, ambas dizem respeito, principalmente à forma da música, é possível perceber isso porque elas explicam que a música é rápida. Homem-Aranha também compartilha a sensação de expectativa que a música suscita, explicando que quando pensa que vai acontecer algo, acontece outra, porque muda rapidamente, e se refere à quantidade de instrumentos, ou seja, os materiais utilizados na estrutura musical são muitos, diversos, bem como a sua forma de ser criada, influenciam o modo como se sente. A criança relaciona-se com o material e a forma da música, que ao ser tocada por muitos instrumentos percussivos, rapidamente, a faz sentir ansiedade.

Notamos que muitos dos instrumentos escolhidos foram percussivos, como o tambor, o pandeiro, a castanholinha e o pau de chuva. Apenas um instrumento divergia, a sanfona, que é um instrumento de sopro. Pernalonga, a criança que estava com a sanfona, tocou de diferentes modos durante a execução da música de samba e, percebemos, em sua expressão facial, uma possível não satisfação, certa curiosidade e insistência ao tocá-la no ritmo da escola de samba. Por isso, em nossa conversa, tentamos explorar.

---

Pesquisadora: Será que com todos os instrumentos a gente consegue expressar ansiedade?

Pernalonga: Não. A sanfona não dá.

Pesquisadora: Por quê?

---

---

Pernalonga: Porque ele é mais calmo.

(Todos começaram a testar o som dos instrumentos)

Pernalonga: Também acho que não dá para fazer ansiedade na flauta, só calma.

---

O diálogo acima nos dá vestígios de que uma das crianças atribuiu um dos materiais da estrutura musical, o som da flauta, a determinado sentido emocional, de calma. Porém, como o próprio Vigotski (2001) diz, o material é apenas uma parte da estrutura artística que, por si só, não define a arte, tampouco a vivência estética. Ao ouvir a afirmação de Pernalonga, de que não daria como expressar a ansiedade na flauta, outra criança, Sonic, pegou a flauta e começou a testar. Primeiro fez um som de “calma”, depois fez um som de “ansiedade”, palavras usadas por ela mesma durante a criação musical.

Vídeo 24 – Ansiedade e calma na flauta



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/zZ47qd1hhrQ>

Relacionando-se com o material da estrutura, o som da flauta, Sonic modificou a forma de tocá-la, transformando a emoção que desejava expressar. Sobre isso, conversamos:

---

Pesquisadora: Sonic, o que você fez na flauta para a ansiedade e a calma ficarem diferentes?

Sonic: Um fica parando muito, e o outro é mais calmo. Eu também faço com menos força e, também, na ansiedade eu faço com mais força.

Pesquisadora: Qual fica parando muito?

Sonic: A ansiedade.

Pesquisadora: Quantas vezes você parou na ansiedade?

Sonic: Muitas.

Pesquisadora: E na calma?

(Sonic fez o som de calma para pensar...)

Sonic: Zero vezes.

---

Quando se refere a quantidade de vezes a flauta para de tocar para expressar calma ou ansiedade, Sonic refere-se à duração do som, uma das propriedades que caracteriza a forma da música, o modo como o material é enformado na produção musical. A criança expressa na flauta um som de

duração, que é curto, como uma respiração ansiosa costuma ser, de igual modo faz com a calma e, com isso, cria sons com duração longa. Ao ser perguntada sobre a sua própria afirmação, de ficar “parando” para expressar ansiedade, a criança explica que é na expressão da ansiedade que fica parando muito, diferentemente da calma. No aspecto da forma, Sonic ainda ressalva a força que utiliza para criar um ou outro som, a sua intensidade. Na ansiedade, o som é forte, na calma, o som é fraco.

Na relação com a arte musical, a criança vivencia diversas emoções, uma delas é a ansiedade, que se expressa de diferentes modos e em diferentes instrumentos, inclusive aqueles que socialmente atribuímos à calma e ao relaxamento, como a flauta. Por meio de suas palavras, a criança nos dá indícios de que atribui sentidos emocionais a partes da estrutura artística. Na criação musical, demonstra que expressa emoções na relação com instrumentos musicais, bem como o seu próprio corpo musical.

Após Sonic compartilhar a criação de sons de calma e ansiedade na flauta, outra criança quis fazer o mesmo, desta vez utilizando o pau de chuva, demonstrando que o compartilhamento de experiências amplia as experiências de todos os envolvidos no meio que estávamos inseridos:

Tirinha 4 – Expressando calma e ansiedade no pau de chuva



Fonte: acervo da pesquisadora

Vídeo 25 – Calma e ansiedade no pau de chuva



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/G2vir79r-Tk>

Neste mesmo dia da pesquisa, ao criarem coletivamente uma música de ansiedade, Lilo pegou o pau de chuva, Homem-Aranha o tambor, Sonic pegou a flauta e Pernalonga o triângulo. Notamos que apenas Sonic, que já criara um som de ansiedade na flauta, pegou um instrumento que não fosse percussivo.

Vídeo 26 – Criando música de ansiedade



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/oOej83iwSVA>

Sobre a escolha dos instrumentos, percebemos que Pernalonga havia escolhido inicialmente a sanfona, mas trocou, porque disse que o triângulo dava para bater mais rápido e, por isso, expressar ansiedade. Tentamos aprofundar essa ideia, não somente com Pernalonga, mas com todas as participantes da pesquisa:

---

Pesquisadora: Como vocês pensaram em expressar ansiedade nesta música?

Lilo: A gente fez rápido, porque quando a gente tá com ansiedade a gente quer terminar uma coisa mais rápido para fazer outra coisa mais rápido.

Pesquisadora: Por que vocês escolheram estes instrumentos?

Lilo: Esse aqui porque dá para chacoalhar.

Homem-Aranha: Esse aqui porque dá para bater e sacudir.

Pesquisadora: Por que vocês não escolheram outro instrumento?

Sonic: Podia ser outro instrumento, mas tinha que ser rápido assim.

(Sonic pegou um chocalho e tocou rápido)

Sonic: Homem-Aranha, pega outro instrumento aí que ninguém pegou e faz rápido.

---

De repente, sem que fosse solicitado a todas, elas começaram a pegar todos os instrumentos e tocar de modo rápido, tentando expressar aquilo que buscavam, a ansiedade. A rapidez no tempo da música, bem como a sua duração, parece algo crucial para a emoção definida pelas crianças como ansiedade. Além disso, o uso de instrumentos percussivos, que se aproximam das batidas do coração, tanto em seu movimento, bater, quanto em sua pulsação, também aparenta ser algo importante nesta criação musical para expressão da ansiedade.



As crianças demonstraram, também, a percepção de que a forma é tão importante quanto o material (neste caso, o instrumento que se escolhe), porque todos os materiais sonoros disponibilizados foram possíveis de criar uma música para a expressão do sentido emocional proposto, a depender a forma como era manipulado.

### 5.7 As crianças e o mistério

Em determinado dia da pesquisa, Pernalonga pegou os materiais (papel, canetinhas e giz de cera) disponíveis no espaço da pesquisa e desenhou um instrumento musical buscando um sentido emocional de mistério:

Desenho 1 – Instrumento misterioso



Fonte: acervo da pesquisadora

---

Pernalonga: Eu fiz eu perto desse instrumento. O som desse instrumento é misterioso, por isso eu desenhei vários pontos de interrogação. Eu tô fazendo um som misterioso.

Pesquisadora: Por que ele é um som misterioso?

Pernalonga: Ué, se você colocar esse áudio [tocando o instrumento] para alguém ouvir, a pessoa vai ficar pensando... Mas que som é esse? É um som misterioso. Ninguém vai saber que é esse instrumento que eu criei.

---

O instrumento é misterioso e foi criado por ela. A criança referia-se ao violão disponível na pesquisa sendo tocado com um canudo de diploma de formatura. O desenho apresenta o modo como a criança reúne diferentes signos para expressar a emoção que deseja, o mistério, além de desenhá-lo ao lado do instrumento que é misterioso e cria um som misterioso, ela desenha pontos de interrogação, que representam o desconhecimento, o mistério. A expressão emocional e o seu sentido ocorrem de diversos modos, por diversas vias e expressões artísticas, em integralidade. É necessário ressaltar isso, os materiais

estiveram disponíveis cotidianamente na pesquisa, no entanto, para o fim que Pernalonga desejava, era preciso desenhar, solicitando que as colegas tentassem descobrir o seu instrumento misterioso, para então criar o som que expressasse o mistério. Abaixo, é possível vê-la e ouvi-la tocar o seu instrumento juntamente com as outras participantes.

Foto 14 – Criança à esquerda tocando um instrumento misterioso



Fonte: acervo da pesquisadora

Vídeo 27 – Criando música de mistério



Fonte: acervo da pesquisadora

Disponível em: <https://youtu.be/gTf4UpCbOrM>

Observamos que as crianças pegaram outros instrumentos além do instrumento misterioso de Pernalonga, tais como: flauta, sanfona e tambor. Além disso, uma criança ficou repetindo o mesmo som com a sanfona, buscando não modificar o tempo, a velocidade e a duração. Ao ser questionada porquê repetir o mesmo som, explicou-nos que tentou fazer um som semelhante a outro som que ela conhece, e nos mostra:

Vídeo 28 – Expressando mistério na sanfona e na voz



Fonte: acervo da pesquisadora

Disponível em: <https://youtu.be/v6bcvHpptBw>

Conversamos sobre isso, porque nos interessou o fato da relação entre um som que é conhecido pela criança e que ela consegue expressar de duas diferentes maneiras: com a voz e com o instrumento.

---

Pesquisadora: Você já ouviu esse som em algum lugar?

Homem-Aranha: Já ouvi em uns vídeos do *Youtube*, no canal chamado Jubiscreudo, e eu sinto mistério quando vejo esses vídeos.

Pesquisadora: Como você conheceu esse canal?

Homem-Aranha: Não sei, apareceu lá pra mim.

---

As crianças possuem, em seu cotidiano, experiências diversas, elas nos apresentam uma delas, as vivências culturais em canais da plataforma de vídeo chamada *Youtube*. No referido canal, Homem-Aranha afirma sentir mistério ao ouvir o som que expressou com a voz e com a sanfona. Ou seja, buscou transformar a sua emoção vivenciada com vídeos em uma emoção elaborada esteticamente na criação musical. As crianças são capazes de expressarem-se emocionalmente por meio da criação musical.

Além de relacionar outras experiências com vídeos, elas relacionam experiências musicais anteriores com a criação de novas músicas, como fizeram.

Vídeo 29 – Expressando mistério no tambor



Fonte: acerto da pesquisadora  
Disponível em: [https://youtu.be/-WnCP7Ka\\_n4](https://youtu.be/-WnCP7Ka_n4)

Foi a demonstração de Lilo, no vídeo anterior, afirmando que criou determinado som no tambor porque o ouviu em uma música e sentiu mistério. As emoções vivenciadas com outras músicas são impulsionadoras para a criação de novas músicas.

Antes de finalizar, compartilhamos que as crianças também criaram música de mistério sem a utilização de instrumentos musicais convencionais, e demonstraram manipular a estrutura musical em seu material e forma para expressarem emoções. Ao serem convidadas a criarem mistério em uma música

sem instrumentos convencionais, Lilo bateu palmas, Homem-Aranha usou a voz, Pernalonga estalou os dedos e Sonic bateu as mãos no chão.

## 5.8 As crianças e a nostalgia

Apresentamos, na pesquisa empírica, a música Tema de Abertura da série animada Pinky e o Cérebro (Stone; Ruegger, 1995), que fazia parte da lista de músicas sugeridas pelas crianças. Era uma das músicas preferidas de uma delas, e nos chamou a atenção por se tratar de uma canção que compunha a abertura de uma série animada, por isso, buscamos explorar isso.

Vídeo 30 – Ouvindo a música de abertura da série “Pinky e o Cérebro”



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/IHq5iowc-4Q>

---

Pesquisadora: Por que você escolheu essa música, Pernalonga?

Pernalonga: Porque eu gosto desse desenho e dessa música.

Pesquisadora: Por que você gosta dessa música?

Pernalonga: O meu pai assiste desde criança e eu gosto também.

Pesquisadora: O que você gosta dessa música?

Pernalonga: As vozes, porque são os dois personagens principais cantando.

Pesquisadora: Quando você assiste a esse desenho, você assiste com quem?

Pernalonga: Com o meu irmão. E o legal disso é que o desenho só passa à noite e quando eles vão dominar o mundo é sempre à noite.

---

Assim como em outras situações que envolvem as vivências das crianças com as músicas, notamos que suas experiências ocorrem com suas famílias, na situação descrita, Pernalonga partilha o fato da série animada Pinky e o Cérebro ser assistida por duas gerações, a do seu pai, e a sua e do seu irmão. Isso parece ser algo importante, porque quando foi perguntado **por que** gosta da música, ela respondeu que é porque o pai assiste (e ela gosta também). Na resposta sobre **o que** gosta na música, ela fala das vozes dos personagens que cantam, ou seja, é provável que o timbre das vozes o agrada. O timbre das vozes, além de compor a forma da estrutura musical, também compõe o material, porque é um som específico, neste caso, do corpo de algumas pessoas. Ressaltamos que

Pernalonga fala especificamente da voz, diferentemente das situações em que outras crianças falavam da letra, e não da voz.

Em continuidade, conversamos:

---

Pesquisadora: O que vocês [todos] sentiram quando ouviram essa música?

Pernalonga: Nostalgia.

Sonic, Homem-Aranha e Lilo: Eu também sinto nostalgia.

Pesquisadora: O que é nostalgia?

Lilo: É quando a gente sente saudades de uma coisa que já passou.

Sonic: Eu ouvi na música o trovão e senti nostalgia de uma coisa, de uma chuva gigante que teve lá em Guarapari [Espírito Santo]. Nessa coisa o meu tio foi o salvador, ele me salvou. O meu irmão também foi o salvador porque ele levou três pranchas e nove cadeiras. Era uma chuva que caiu um raio numa coisa elétrica.

Pernalonga: Eu sinto nostalgia porque sinto saudades dos episódios antigos, porque eram “mó” bom e foram excluídos.

---

Pela fala das crianças, o sentido emocional atribuído à música foi a nostalgia, todas concordaram com a definição que a participante Lilo deu: “é quando a gente sente saudades de uma coisa que já passou”. Sobre as experiências anteriores que guiaram a atribuição de sentido, notamos que uma das crianças, ao ouvir uma sonoridade que foi combinada na estrutura musical, lembrou-se de uma situação vivida em sua vida pessoal e familiar. Nos primeiros segundos da música Tema de Abertura da série animada Pinky e o Cérebro (Stone; Ruegger, 1995), antes de iniciarem os instrumentos, é possível ouvir sons de trovão. Com isso, Sonic disse sentir nostalgia de uma viagem que fez e choveu em determinada situação. Um signo sonoro utilizado numa criação estética, e que está presente na própria vida da criança, se cola a sua experiência, fazendo-a relacioná-lo com a emoção nomeada de nostalgia. O sentido atribuído é singular, outra criança poderia atribuir outro sentido emocional, porque depende de sua experiência.

Outra criança, Pernalonga, que disse o nome da música no início da pesquisa, afirmou sentir nostalgia porque alguns episódios antigos foram excluídos e, portanto, não consegue assisti-los mais. Ela disse sentir saudades. Nesse caso, o seu sentimento está relacionado ao próprio desenho que gosta de assistir e, como a música compõe o tema de abertura, ouvi-la fez com que sentisse nostalgia, saudade.

Na criação musical, a nostalgia se expressa de outros modos, elas não combinaram trovões ou o próprio tempo rítmico da abertura da série animada em

questão. Para expressarem-se, Lilo pegou o triângulo, Sonic a bateria, Pernalonga a sanfona e Homem-Aranha a flauta. Tentaram criar uma música nostálgica, mas pareciam não satisfeitos, até que expressaram isso em palavras.

---

Sonic: A gente não sabe não.

Pesquisadora: Por quê?

Sonic: Não sei.

Pesquisadora: Quais instrumentos podem nos ajudar a expressar nostalgia?

Sonic: Eu acho que o violão.

---

A pergunta “Quais instrumentos podem nos ajudar a expressar nostalgia?” soou como um convite à experimentação sonora. Sonic imediatamente deixou a bateria de lado e pegou um violão, movimentando os dedos nas cordas, em tom de melancolia, ela parecia ter encontrado o instrumento certo para expressar nostalgia. Com isso, as outras crianças movimentaram-se e trocaram seus instrumentos anteriormente escolhidos. Lilo trocou o triângulo pela bateria, Pernalonga a sanfona pelo triângulo e Homem-Aranha permaneceu com a flauta. Assim, criaram a música que nomearam de música de nostalgia.

---

Pesquisadora: Como foi a música que vocês criaram?

Todos: Baixa.

Pesquisadora: Por que vocês fizeram uma música baixa para criar a nostalgia?

Pernalonga: Porque quando eu estou lembrando de algo eu sempre estou quieto.

Sonic: Porque eu estou com saudades eu sempre fico falando baixinho.

---

A expressão da nostalgia no instrumento musical que compõe a estrutura musical, para Pernalonga e Sonic, surge de seus próprios corpos. A quietude que o corpo de Pernalonga fica, e a voz baixa de Sonic quando estão nostálgicas, é o retrato da música definida como “baixa”, característica da intensidade do som. As crianças manipulam a estrutura musical, em sua forma, a partir do uso de materiais, visando manifestar conteúdo específico, e demonstram a capacidade de expressar suas emoções a partir disso.

## 5.9 As crianças e a raiva

Entre as músicas apresentadas na pesquisa, nenhuma suscitou o sentimento de raiva nas crianças. Essa emoção foi citada em nossas conversas

quando, em um determinado dia, as participantes quiseram transformar uma música de calma, tornando-a uma música de raiva.

Lilo pegou o triângulo, Sonic a sanfona, Homem-Aranha o reco-reco e Pernalonga usou a bateria. Com isso, criaram uma música almejando expressar a emoção nomeada e escolhida por elas.

Vídeo 31 – Criando música de raiva



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/3NYSGMOy53Y>

Notamos que a música de raiva, diferentemente da música de calma que as crianças criaram, e partilhamos no subtítulo 5.4 de nosso trabalho, expressava-se por meio de uma música com duração menor e o tempo também se modificou, apresentando-se como mais acelerado. O que percebemos ao ouvir a música expressou-se na fala das crianças, que demonstraram ter também esta percepção.

---

Pesquisadora: O que vocês fizeram para transformar uma música de calma em uma música de raiva?

Lilo: A de antes faz devagar, a de agora faz rápido.

Pernalonga: Eu tenho que ir com força e mais rápido.

Sonic: Antes, eu fazia assim, o som era mais fino e eu fazia mais devagar. O de agora é bem mais grosso e rápido.

---

Vídeo 32 – Calma e raiva na sanfona



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/DB2PSSndlos>

Sonic chamou nossa atenção para outro aspecto, pois precisou modificar no instrumento musical para que conseguisse expressar raiva. Ela experimentou a sanfona, testando o som que gostaria de criar e, com isso,

modificou a altura do som, ao expressar calma usou um som mais fino e devagar, para expressar a raiva usou um som grosso e rápido, como mostrou.

A mesma criança, em outro momento, disse que ao lembrar da raiva, recorda-se de microfone e explicou:

---

Pesquisadora: O que o microfone tem a ver com a raiva?

Sonic: Porque eu posso cantar com raiva

Pesquisadora: Como é cantar com raiva?

Sonic: Gritando.

Pesquisadora: Como você sabe que cantar gritando é raiva?

Sonic: Porque no *rock* eles gritam e eu acho que é raiva.

Pesquisadora: E também porque o meu irmão grita comigo quando está com raiva.

Sonic: E também porque eu grito na almofada quando estou com raiva.

---

Em outro dia da pesquisa, que compartilhamos no subtítulo 5.3 de nosso trabalho, ao se referir à felicidade, Sonic disse que o grito expressava esta emoção. O que diferencia um grito de felicidade de um grito de raiva, em seu sentido emocional? Provavelmente, é a diferença é a experiência a que este signo sonoro se conecta, junto com os sentidos emocionais que marcaram a pessoa que vivenciou o grito em diversas situações.

Quando estava feliz, a criança sentiu vontade de gritar, quando quis expressar raiva em criações musicais, a criança lembrou-se do microfone e de gritos em determinadas músicas de *rock*. Lembrou-se ainda do irmão que grita com ela quando está com raiva, e de seu comportamento de gritar na almofada quando sente esta emoção. Assim, as experiências sociais, vivência, emoção, signo sonoro e estrutura musical formam um todo único, que não se dissociam, é a partir da experiência atribuída de sentidos que a vivência com determinados signos sonoros e estrutura musicais é refratada pelas emoções.

Ao ouvir um som, sobretudo em criações estéticas, a criança o relaciona com a sua vivência a partir de suas experiências anteriores e vivencia, assim, as suas emoções.

## 5.10 As crianças e a tranquilidade

Uma das crianças da pesquisa, no primeiro encontro, afirmou que gostava da música Aquarela (Toquinho; Moraes; Fabrizio, 1983), escolhemos apresentá-



la assim que possível, porque é uma música de um estilo musical diferente dos outros escutados até então.

Vídeo 33 – Ouvindo a música “Aquarela”



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/17I2J82Byq8>

Enquanto ouviam a música, três crianças estavam sentadas, acompanhando a canção enquanto tocavam algum instrumento que escolheram, e outra estava em pé, balançando o corpo, como se estivesse dançando. A criança que estava em pé, em determinado momento, faz os movimentos acompanhando o ritmo das cordas do violão.

Foto 15 – Criança em pé dançando no ritmo das cordas do violão



Fonte: acervo da pesquisadora

Após a escuta atenta da música, conversamos:

---

Pesquisadora: O que vocês sentiram ao ouvir esta música?

Lilo: Calma.

Pernalonga: Felicidade.

Sonic: Alegria e tranquilidade. Eu sinto alegria porque eu lembro de várias lembranças.

Pesquisadora: Quais?

Sonic: Tipo o meu biso. Ele ouvia muito essa música.

Pesquisadora: O que você acha que dá tranquilidade?

Sonic: O jeito que ele [o cantor] fala.

Pesquisadora: Como é o jeito que ele fala?

(Lilo começou a mostrar)

Sonic: Posso fazer junto?

Lilo: Sim!

---

## Vídeo 34 – O jeito do Toquinho cantar



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/Q9BtYUJfPVQ>

Nesse momento, não nos dedicaremos a explorar a relação que a criança faz entre a música e o seu biso, mas cabe reiterar que colada à música está a experiência da vida, a vida está na música e a música está na vida. Vamos aprofundar a ideia do modo como a música é cantada, algo que foi ressaltado por Sonic e que, depois, junto com Lilo, foi reelaborado e criado.

Quando Lilo e Sonic expressam “o jeito que ele fala”, tentando cantar e tocar, lentamente, a música Aquarela, elas demonstram que se relacionaram, de algum modo, com a velocidade da música, isto é, a maneira como forma, conteúdo e material se expressam, sobretudo a forma, na velocidade, tempo e duração. Utilizando a voz e instrumentos, elas tentaram expressar a tranquilidade que sentiram com a música e, junto à voz, balançaram seus corpos em movimentos suaves, expressando a sua musicalidade.

Aproveitando a criação de Lilo e Sonic, convidamos as outras crianças para que juntas expressassem a música Aquarela (Toquinho; Moraes; Fabrizio, 1983), apenas com a voz, tendo em vista que anteriormente o jeito de cantar foi ressaltado por duas crianças da pesquisa.

## Vídeo 35 – Cantando “Aquarela” com tranquilidade (só voz)



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/ggCUOIRFs7w>

Com a intencionalidade de compreender melhor os aspectos da voz, conversamos com as crianças, tentando criar um contraste entre a voz do cantor e outras possibilidades de timbres:

---

Pesquisadora: Se a voz dele mais fina [referindo-se a uma voz aguda], continuaria uma música de tranquilidade?

Sonic: Ia dar medo. Eu ia ficar com medo.

---

Após a fala de Sonic, que ficaria com medo, as outras crianças começaram a cantar o início da música com a voz bem fina, “Numa folha qualquer, eu desenho um sol amarelo [...]” (Toquinho; Moraes; Fabrizio, 1983). Sobre a emoção medo, e o modo como atribuem este sentido emocional a uma voz fina, trataremos a seguir, no subtítulo 5.11. No entanto, a partir das emoções das crianças em relação à tranquilidade e medo, notamos que elas atribuem sentidos emocionais aos timbres mais graves ou agudos, ou seja, relacionam-se com a estrutura musical nesse aspecto.

Em seguida, convidamos as crianças para criar a mesma parte da música, desta vez com os instrumentos musicais. Lilo pegou o violão, Sonic usou a bateria, Homem-Aranha a sanfona e Pernalonga pegou o pau da chuva.

Vídeo 36 – Criando “Aquarela” com instrumentos (tranquilidade)



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/kMFqw4ZTjts>

O compasso dos instrumentos acompanhou a emissão vocal das palavras da canção. Os instrumentos utilizados e o modo que foram manipulados tiveram a intencionalidade de expressar o que elas já haviam nos falado sobre a voz, no que diz respeito à velocidade, tempo e duração do som.

Sobre as experiências coladas à música em si, todas envolviam situações sociais com a família. Sonic já partilhara sobre a relação com seu biso, mas outras crianças trouxeram vivências familiares também.

---

Pesquisadora: O que vocês se lembram ao ouvirem esta música?

Lilo: Estar com a família, porque uma vez quando eu estava com a minha família eles colocaram essa música.

Pernalonga: Os meus pais sempre colocam essa música quando a gente vai viajar.

---

As crianças conheciam a música, haviam ouvido com algum familiar. Com as suas experiências prévias e a estrutura musical em si, atribuíram sentidos emocionais de tranquilidade... Com isso, conseguiram expressar tais sentidos não somente por meio das palavras, mas na expressão e criação musical, na manipulação da estrutura artística, sobretudo no material e na forma. As crianças demonstram que suas experiências as constituem neste sentido, nas suas relações com a arte da música.

### 5.11 As crianças e o medo

No dia em que as crianças falavam sobre a tranquilidade em relação à música Aquarela (Toquinho; Moraes; Fabrizio, 1983), as estruturas musicais e as suas experiências relacionadas a esta emoção, quiseram transformar o que seria música de tranquilidade/calma, em música de medo.

Sonic, Lilo e Homem-Aranha tentaram cantar a música Aquarela (Toquinho; Moraes; Fabrizio, 1983) com um timbre vocal mais agudo, enquanto isso Pernalonga observava e, em determinado momento, interrompeu a cantoria das colegas e disse que mostraria o jeito de expressar o medo:

Vídeo 37 – Pernalonga expressando “Aquarela” (medo)



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/bD8CinMUN1A>

No vídeo, observamos que Pernalonga expressa uma voz rouca, com um timbre vocal mais grave, e concomitante à expressão sonora, se expressa corporalmente, cantando com todo o seu corpo musical. É possível notar que Homem-Aranha se afasta de Pernalonga, como se demonstrasse medo, e diz que a colega “Virou Venon, virou Venon!”.

Sobre isso, conversamos:

---

Homem-Aranha: Virou Venon, virou Venon!  
(Homem-Aranha começou a se afastar de Pernalonga)

---

---

Pesquisadora: O que é Venon?

Homem-Aranha: É um personagem de terror.

Pesquisadora: Onde você conheceu o Venon?

Homem-Aranha: Numa série na Netflix, chama *Stranger Things*.

Pesquisadora: Por que a voz que o Pernalonga fez deu medo?

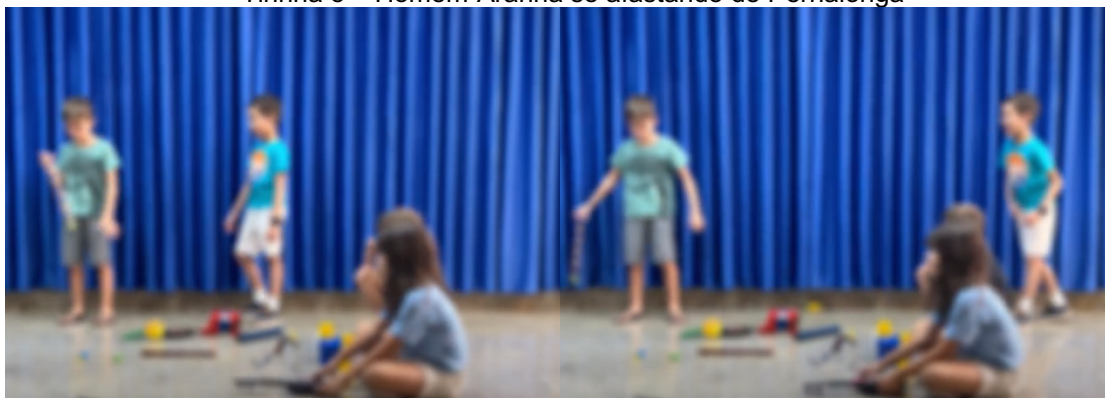
Lilo: Porque é uma voz grossa, rouca.

Pesquisadora: Você já ouviu uma voz assim em algum lugar?

Lilo: Circo, porque tem a hora do terror, que tem monstros e aí faz essa voz grossa.

---

#### Tirinha 5 – Homem-Aranha se afastando de Pernalonga



Fonte: acervo da pesquisadora

As participantes da pesquisa sentiram medo ao ouvirem uma voz rouca cantando uma música que, com outra intensidade, timbre, antes era considerada uma música tranquila. Ou seja, a mudança da forma na estrutura musical guiou a vivência estética para outras reações, na situação em questão transformou a tranquilidade em medo. Suas experiências com o rouco, o agudo, acontecem das mais diversas maneiras, nessa situação, foi narrada a vivência com uma série de televisão via *streaming* que teve sua 1ª temporada lançada em 2016, e fez bastante sucesso no Brasil. A relação da criança com as produções audiovisuais amplia suas experiências com as estruturas musicais, porque fornece vivências emocionais com diversos sons, que são matéria-prima da música. Assim como a vivência estética com séries de televisão, a vivência com manifestações artísticas e populares amplia o repertório de experiências culturais com fenômenos sonoros, diversificando possibilidades de atribuição de sentidos emocionais às estruturas musicais.

Após a conversa sobre a voz rouca, retomamos a voz fina:

---

Pesquisadora: A voz [fina] que vocês [Lilo, Sonic e Homem-Aranha] fizeram dá medo?

Lilo, Sonic e Homem-Aranha: Sim.

Pesquisadora: Tem algum local que vocês já ouviram esta voz?

Sonic: É voz de bruxa! Fina.

---

---

Pesquisadora: Por que essa voz dá medo?

Sonic: Porque é tipo uma voz de bruxa.

Lilo: Porque é fina e parece a voz da Annabelle.

Homem-Aranha: Parece a voz de um palhaço de filme de terror.

Sonic: E também tem uns filmes de terror que tem essa voz assim do monstro (e faz um som agudo, replicando a sílaba: ririririri)

---

Vídeo 38 – Voz fina de medo



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: [https://youtu.be/W39wT-Y\\_qZI](https://youtu.be/W39wT-Y_qZI)

No vídeo acima, é possível escutar outro modo, segundo a crianças da pesquisa, de criar a música Aquarela (Toquinho; Moraes; Fabrizio, 1983) expressando o sentido emocional do medo. O segundo modo é antagônico ao primeiro, apesar do ritmo ser igual, inclusive o mesmo da música original, no entanto, o timbre da voz, a sua intensidade, é completamente diferente.

Inicialmente, pensamos que a voz aguda não teria o sentido do medo, mas com as explicações das crianças, é possível compreendê-las. É comum que as vozes de bruxas em histórias, filmes, desenhos infantis, sejam extremamente agudas, finas. Além disso, como elas mesmas falaram, alguns monstros, palhaços e personagens de filmes de terror, como a boneca Annabelle, possuem um timbre de voz semelhante ao que elas criaram ao expressar o medo.

Uma mesma emoção pode se relacionar a diferentes conteúdos, formas e materiais da estrutura musical, porque o sentido emocional está intimamente conectado à experiência de cada pessoa. As crianças demonstram que suas vivências com as mais diversas expressões artísticas, a literatura, o cinema, por exemplo, ampliam suas experiências musicais. As expressões artísticas conectam-se de algum modo por seus signos sonoros.

Uma das crianças manipulou o pau de chuva, expressando som de medo e de calma. Notamos que não somente a velocidade do movimento se modificou, mas a maneira como o instrumento musical, material da música, foi manipulado. Pernalonga mostra no vídeo abaixo, seguido do diálogo sobre os sons:

## Vídeo 39 – Calma e medo no pau de chuva



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/jWtbiW2ebco>

---

Pernalonga: Quando eu fiz a calma eu fiquei virando esse negócio, mas quando eu fiz o medo eu fiquei balançando ele. Quando vira faz menos som, quando balança faz mais som.

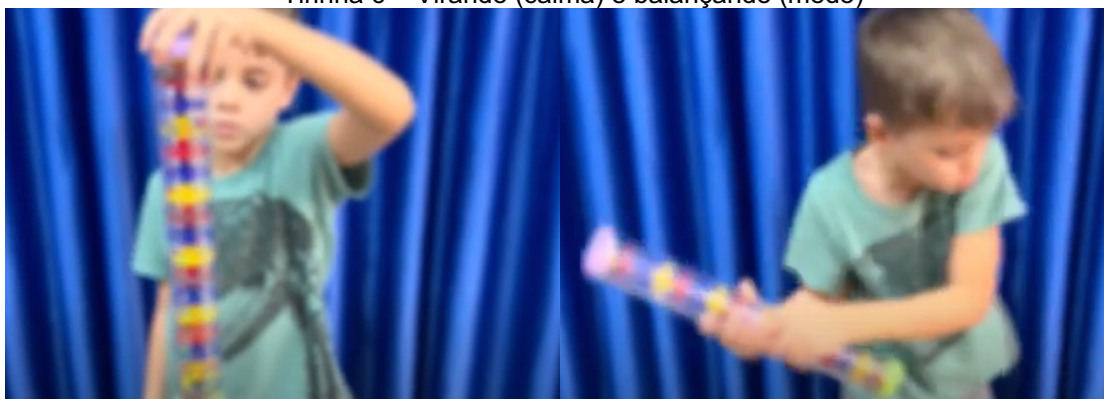
Sonic: Quando vira, faz barulho de chuva e quando balança faz barulho de trovão. Chuva é tranquilidade, trovão é medo.

Pesquisadora: Por que chuva é tranquilidade e trovão é medo?

Lilo: Porque a chuva é fraca e o trovão é forte.

---

## Tirinha 6 – Virando (calma) e balançando (medo)



Fonte: acervo da pesquisadora

Na ação de movimentar o instrumento de dois modos diferentes parece não haver consciência alguma, no entanto, é preciso ouvir as crianças, elas nos explicam, por meio das palavras, o sentido e a consciência que possuem sobre o que fazem. Para expressar o medo havia a necessidade de criar mais sons, por isso, balançar seria o movimento mais adequado, em vez de apenas virar o pau de chuva, segundo a criança que criou o som. As outras também fazem uma análise semelhante, mas comparando com o som da chuva e do trovão. Quando o pau de chuva é manipulado apenas virando, o som parece com chuva, que é calma, fraca. Quando o pau de chuva é manipulado balançando, o som parece com trovão, que é medo, forte. As crianças tratam de aspectos da estrutura musical como timbre, intensidade, altura, mesmo que não nas palavras técnicas, elas nos dão indícios de que se relacionam com a arte musical a partir de suas experiências anteriores.

## 5.12 As crianças e o amor

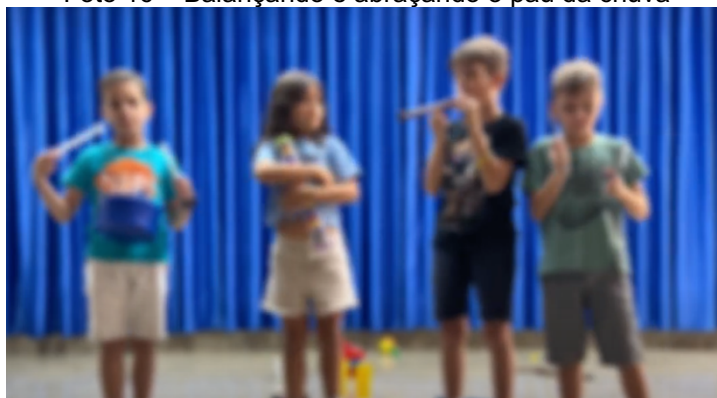
No dia em que as participantes criaram música de ansiedade, no campo da pesquisa, criaram, em contraste à ansiedade, uma música de amor. Para criar a música, Lilo usou o pau de chuva, Sonic a flauta, Homem-Aranha o tambor e Pernalonga pegou o triângulo:

Vídeo 40 – Criando música de amor



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/np2DuZlZj8s>

Foto 16 – Balançando e abraçando o pau da chuva



Fonte: acervo da pesquisadora

---

Pesquisadora: Sonic, qual som você fez na flauta?

Sonic: Um som demorado, devagar.

Pesquisadora: Lilo, qual som você fez no pau de chuva?

(Lilo mostrou o som que criou)

Pesquisadora: E por que você ficou fazendo o som e balançando?

Lilo: Como se fosse uma música tranquila para as pessoas ficarem juntas.

---

O som demorado, característica da forma (duração) da estrutura musical, e devagar, característica da forma (tempo, velocidade) da estrutura, para uma criança, caracteriza uma música de amor. Outra criança insere um elemento a mais em sua criação musical, o balançar do corpo abraçado no pau de chuva, que se movimenta no ritmo da música, e explica que era uma música tranquila para as pessoas ficarem juntas (referindo-se ao amor, estar junto). A expressão



da musicalidade ocorre de corpo inteiro, inclusive quando se trata dos sentidos emocionais atribuídos às estruturas musicais, no aspecto da criação.

Outro comportamento nos chamou atenção, quando Pernalonga arrastou a baqueta no triângulo, em vez de bater, como vinha fazendo em outras criações:

Vídeo 41 – Expressando amor no triângulo



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/73T3c936QXM>

---

Pesquisadora: Pernalonga, por que você arrastou a baqueta no triângulo? Qual é a diferença entre bater e arrastar?

Pernalonga: Arrastar é mais o amor.

Lilo: Quando você vai arrastando vai dando mais calma, lembra mais o amor.

Pernalonga: Bater é mais ansiedade.

Sonic: Mas se bater rápido que é ansiedade, bater devagar não é ansiedade.

---

A ideia de Pernalonga era arrastar, vagorosamente, para expressar amor. Apesar de não ter falado que arrastou devagar, ela afirma que arrastou porque era “mais o amor”. Ela também diz que bater é ansiedade, ressaltando a questão do timbre do som, que batendo e arrastando se diferem.

Sonic acrescenta um elemento na conversa, tratando do tempo da música. O rápido e o devagar são inseridos no diálogo, para compartilhar com Pernalonga que não somente o modo que se toca faz a diferença, mas também o tempo, a duração do som. Com isso, Pernalonga expressa a ansiedade no triângulo, contrastando com o amor, emoção anteriormente partilhada.

Vídeo 42 – Expressando ansiedade no triângulo



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/aHBrnxb1jI0>

### 5.13 As crianças e o nojo

Um dos sentidos emocionais relatado pelas crianças foi o nojo, que possibilitou a expressão musical abaixo, a criação de uma música de nojo. Lilo pegou a sanfona, Homem-Aranha a flauta, Pernalonga a bateria e Sonic usou duas colas coloridas. Pela primeira vez uma criança escolheu as colas coloridas, materiais escolares e, nessa situação, instrumentos musicais não convencionais, e isso nos chamou atenção, aprofundaremos posteriormente.

Vídeo 43 – Criando música de nojo



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/opSiHpxa3Ug>

Notamos que uma das crianças, pela primeira vez nos encontros da pesquisa, arrastou a baqueta na bateria, em vez de batê-la. Conversamos sobre isso, buscando compreender qual é a relação da forma com a emoção.

---

Pesquisadora: Pernalonga, porque você escolheu arrastar e não bater [a baqueta na bateria].

Pernalonga: Porque arrastar faz um som tipo de nojo.

Pesquisadora: Por que esse som é de nojo?

Pernalonga: Quando eu escuto ele, eu acho que ele é muito ruim e me deu nojo. É um som agonizante.

Pesquisadora: Mas o que tem a ver sentir nojo e ser ruim?

Pernalonga: Tem uma comida que você odeia, que é ruim e você sente nojo. E isso é ruim, vai que a comida é muito saudável, é ruim você não comer ela.

---

O modo como se toca a bateria, ou seja, a forma da estrutura musical, bem como o timbre do instrumento pode fazer com que uma criança se sinta de diversas formas na relação com a estrutura musical, e elas percebem isso. Assim como são capazes de expressar-se, nestes aspectos, em suas criações musicais. O arrastar é diferente do bater e elas sabem disso, é o que nos mostra Pernalonga. O som agonizante do arrastar da baqueta remeteu a criança a algo ruim, que é o nojo.

Foto 17 – Arrastando a baqueta para expressar nojo



Fonte: acervo da pesquisadora

Pernalonga mostrou como é o seu som agonizante, que expressa nojo:

Vídeo 44 – Expressando nojo com a bateria



Fonte: acervo da pesquisadora

Disponível em: <https://youtu.be/t7aQ3pvYtas>

No entanto, como nos disse Pernalonga, o nojo como um aspecto ruim não é por lembrar de algo que ela possui nojo ou não gosta, o ruim se refere ao fato de ser ruim você deixar de comer algo porque tem nojo, sendo que o alimento pode ser saudável e fazer bem para a saúde. As crianças relacionam seus modos de ver e viver o mundo com as estruturas musicais, surpreendem e têm muito a nos ensinar.

Retomando outro aspecto que nos interessou, o fato de Sonic usar as colas coloridas pela primeira vez. Um material sonoro incomum, que necessita de usar ainda mais a imaginação e a experimentação sonora, criando uma nova função para o objeto em si, característica possível graças a ação semântica da criança, não somente visual, característica de crianças a partir da idade pré-escolar, aproximadamente (Vigotski, 1995; Elkonin, 2012).

---

Pesquisadora: Sonic, por que você escolheu usar as colas?

Sonic: Foi literalmente sem querer, quando eu vi a cola e ela era verde e me lembrou nojo.

Pesquisadora: Mas por que o verde te lembrou nojo?

Sonic: Porque me lembrou brócolis.

---

---

Lilo: Pera aí, a gente não fez a música tristeza? O Sonic escolheu a cola azul. A gente não fez a música de nojo? O Sonic escolheu a cola verde [do filme *Divertida Mente*].

---

A criança atribui sentido emocional a cor da cola e isso é possível porque percebe o signo artístico em outros materiais. As cores azuis e verdes foram utilizadas como signo artístico em um filme<sup>34</sup> da atualidade das crianças da pesquisa. Na arte cinematográfica em questão, azul era a cor da personagem chamada Tristeza, e verde a cor da personagem nomeada Nojinho. Apesar de verde e azul não serem signos artísticos próprios da música, servem de repertório para a criação da arte da música, porque influenciam nas escolhas, no material para a composição artístico-musical.

A criança deste tempo histórico, do ano de 2024, é uma criança que possui vivências diversas na cultura, inclusive com a arte cinematográfica, o audiovisual. Ela não somente ouve<sup>35</sup>, mas ela vê, sente, imagina, cria, e relaciona a vivência estética as suas experiências de vida. É uma criança em movimento, que se transforma cotidianamente a partir da sua constituição histórico-cultural.

#### **5.14 As crianças e a socialização da arte musical**

Sabemos que a arte é comumente espetacularizada no cenário educativo, especialmente na escola (Martinez, 2015), e em nosso trabalho expomos duras críticas a sua espetacularização, sobretudo quando ela se torna a sua função, desviando-se daquela que Vigotski (2001) defende, que é a de ser a ferramenta das emoções. O nosso posicionamento crítico a respeito do espetáculo nas artes, na educação, não exclui a existência de apresentações artísticas. Defendemos a sua elaboração a partir da vontade, do sentido e da criação advinda das próprias crianças envolvidas com a criação estética, sobretudo se a iniciativa for delas.

---

<sup>34</sup> O referido filme da atualidade chama-se *Divertida Mente* e foi lançado em 2015, com continuidade (parte 2) lançada em 2024, ano da pesquisa. É uma animação produzido pela *Pixar Animation Studios* e lançado pela *Walt Disney Pictures*. Na produção, há algumas personagens que representam emoções, tais como: alegria, raiva, medo, nojo, tristeza, inveja, tédio, ansiedade e vergonha.

<sup>35</sup> Aqui, nos referimos aos diversos modos de vivência das expressões artísticas, por todos os sentidos, independente do desenvolvimento típico ou atípico.

Quando as crianças, na pesquisa, mostraram interesse em apresentar uma música aos seus colegas de turma, demonstram um aspecto da arte relacionado ao que Vigotski (2001) afirma, que a arte é o social em nós. As crianças mostram que a socialização da arte é importante para elas. A arte é uma atividade humana que, por sua natureza, é social.

Nos primeiros dias de pesquisa, as participantes pediram para que a pesquisadora principal colocasse a música *We Will Rock You* (May, 1977), elas não sabiam o nome da música, mas expressaram com palmas e batuques o ritmo do refrão com as mãos e, a partir disso, sabíamos a música que queriam. Neste dia, elas tocaram e cantaram a música, ao seu modo, acompanhando com os instrumentos disponíveis em nosso encontro. Em determinado momento, uma das crianças teve a ideia de apresentar esta música para colegas de turma (que não estavam participando da pesquisa). Depois de compartilhar a ideia com as outras participantes, elas sugeriram fazer como estávamos fazendo em nossos encontros, perguntar, após a apresentação: **o que vocês sentiram ao ouvirem essa música?**

---

Pesquisadora: E o que a gente vai fazer? Apresentar?

Lilo: Perguntar o que eles acharam.

Sonic: Que sentimento vocês sentiram?

Lilo: Qual emoção vocês sentiram escutando essa música?

Pesquisadora: Quais emoções vocês acham que eles vão sentir?

Lilo: Alegria.

Pesquisadora: Vamos descobrir... Será que todos vão sentir a mesma emoção?

Pernalonga: Eu acho que não...

---

Assim, todos os dias, por vontade própria, elas lembravam e pediam para que a música fosse colocada. Elas pegavam os seus instrumentos, aqueles que escolheram, e tocavam. Com o passar dos dias, a produção musical foi ficando mais elaborada, além de escolher a música, os instrumentos, a maneira de tocar para acompanhar a estrutura musical (forma, conteúdo e material), elas começaram a pensar em: iluminação, uso do palco, posicionamento do palco, figurino, *performance* da apresentação e outros. As participantes mostram que a vivência estética das expressões artísticas não está dissociada, tendo em vista a preocupação com os aspectos para compor a apresentação são comumente utilizados em outras expressões artísticas, como o teatro e o cinema.

Por exemplo, a escolha da roupa para a apresentação foi das participantes, a partir do estilo musical que seria apresentado:

---

Pesquisadora: Qual roupa vocês vão usar?

Lilo: Roupa preta.

Pesquisadora: Por que roupa preta?

Lilo: Porque é roupa de *rock*.

Pesquisadora: Como vocês sabem que roupa preta é roupa de *rock*?

Lilo: Eu vi no *rock*.

Sonic: Eu vi na TV, no show de *rock*.

Pernalonga: Pode ser vermelha ou branca também.

Pesquisadora: Como vocês sabem?

Pernalonga: Quando o meu pai era jovem ele ia pra um *show* de música e a guitarra deles era vermelha, preta e branca. Ele me falou.

---

As crianças dão indícios que as experiências culturais ampliam o seu repertório a respeito dos signos artísticos não somente da música, o som, por exemplo. Elas atribuem sentido a outros signos estéticos, como as cores, e vivenciam as artes em sua integralidade, unindo os signos próprios da música, artes visuais, teatro, cinema etc. Além disso, devolvem para a realidade suas criações, a partir da experiência e imaginação, o que Vigotski (2018a) nomeia de círculo completo da atividade criativa da imaginação.

A seguir, compartilhamos o vídeo da apresentação que as quatro participantes da pesquisa fizeram para as colegas, naquele que seria o nosso último encontro de pesquisa. Relembramos que a iniciativa de realizar a apresentação foi das crianças, bem como a música, o figurino e todos os outros aspectos da *performance* e criação musical.

Vídeo 45 – Apresentando uma música para colegas



Fonte: acervo da pesquisadora  
Disponível em: <https://youtu.be/sfPjVdPC0Ao>

Após a apresentação, as crianças, envergonhadas, pediram para que eu, em vez delas, fizesse a pergunta, aquela pergunta que em todos os nossos encontros anteriores eu fazia, e que foi a centralidade das nossas conversas: o

**que vocês sentiram ao ouvirem esta música?** Os/as colegas de turma deram respostas diversas, entre elas: alegria, felicidade, animação e ansiedade. Uma criança da plateia devolveu a pergunta para as participantes da pesquisa e perguntou: **e vocês, o que sentiram?**

À primeira vista, parecem duas perguntas simples, no entanto, abriram oportunidades para um diálogo sobre aquilo que comumente não é falado/ouvido no cotidiano, sobre as emoções, especialmente na relação com a arte. Enquanto as crianças que ouviram a música afirmaram sentir alegria, felicidade, animação e ansiedade, aquelas que apresentaram disseram que sentiram vergonha. A maneira como organizamos o espaço da pesquisa possibilitou que as participantes ampliassem suas experiências com a arte musical, sobre aquilo que é (ou deveria ser, na prática) a função da arte. Além disso, possibilitou que organizassem o espaço educativo da escola, ao seu modo, para o diálogo sobre seus sentimentos, com seus/as colegas.

A música, a arte, é uma atividade para ser vivida com as outras pessoas. Não é uma atividade da pessoa para a pessoa, somente, é uma atividade que precisa do outro. É uma experiência social de compartilhamento e, nesses termos, é valorizada pelas crianças. Criticando o modo com a música tem sido estudada, Pederiva (2009, p.61, grifo nosso) explica que “[...] a música tem sido estudada como apenas um produto ou de indivíduos ou da sociedade. Raramente é estudada como produto de indivíduos **em** sociedade, o que muda todo o seu entendimento”, mas as crianças nos mostraram que a música, o produto, é resultado de suas experiências musicais, e não o produto delas mesmas. A partir desse sentido atribuído por elas, o espetáculo, a partilha do produto, passa a fazer sentido.

Além de ser uma atividade social, a arte possibilita a vivência de nossas emoções, em essência. As produções artísticas são (ou deveriam ser), em primeira instância, para sentir, sermos afetados e vivenciarmos todas as emoções, sem exceção. Isso significa que, na relação pessoa-arte, deveríamos nos preocupar com: “o que você sentiu após ouvir essa música?”, substituindo as perguntas mais comumente realizadas após uma vivência estética, que é: “o que você achou dessa música?”. Enquanto a última pergunta direciona para uma análise superficial da arte (somente a técnica, o procedimento, a forma, o

material, o conteúdo, sem separado – por exemplo), a primeira pergunta direciona para a sua função, a vivência das emoções.

### 5.15 As crianças e a vivência singular de suas emoções

Todas as emoções citadas neste trabalho foram nomeadas pelas crianças a partir dos sentidos emocionais que atribuem às músicas, a partir de suas experiências. Quando se referiam à música “de nojo”, afirmavam com base na sua vivência pessoal, não necessariamente na generalização da emoção a todas as pessoas. Elas perceberam que, numa mesma música, há diferentes modos de se sentir, porque muitas vezes divergiram do sentido que atribuíram a determinada estrutura musical apresentada no campo da pesquisa.

A consciência da particularidade (Pederiva, 2009) está presente na vida das crianças, elas possuem consciência sobre isso. A vivência singular de suas emoções é percebida quando, em determinada estrutura musical, cada pessoa atribui um sentido emocional diferente.

No último dia de pesquisa, conversamos sobre todas as emoções citadas neste trabalho, e perguntamos sobre a generalização/particularidade dos afetos, em outros termos:

---

Pesquisadora: Sobre quais emoções nós falamos nos nossos encontros?

(Todos listaram as emoções...)

Pesquisadora: Quais outras emoções existem e nós não falamos?

(Todos listaram outras... Preguiça, vergonha, inveja...)

Pesquisadora: Vocês acham que existem músicas dessas emoções?

Lilo: Não.

Sonic: Sim.

Pesquisadora: Como seria uma música de preguiça, por exemplo?

Sonic: Batendo bem devagar, tocando desafinado.

Pesquisadora: Será que existem músicas de todas as emoções?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Quando nós criamos música, nos nossos encontros, nós escolhemos diversas emoções. Mas será que todos sentem a mesma emoção?

Todos: Não.

Pesquisadora: Como vocês sabem disso?

Lilo: Porque cada pessoa tem uma coisa diferente no seu coração.

Sonic: Porque cada pessoa tem o seu jeito, seu jeito de pensar.

Pesquisadora: Isso aconteceu aqui [nos nossos encontros]?

Lilo: Já.

---



As pessoas são diferentes, nós sabemos e as crianças também (!), elas sabem que “cada um tem uma coisa diferente no seu coração”, que “cada pessoa tem o seu jeito, seu jeito de pensar”. A criança reconhece que o modo como cada ser humano é, como pensa, o que sente, influencia no seu modo de vivenciar a arte musical. É a consciência da particularidade (Pederiva, 2009) nas palavras das crianças, no seu modo de ver o mundo, de se reconhecerem como pessoas diversas, singulares e, portanto, com múltiplas possibilidades de vivência dos afetos a partir da relação com a música.

## 6 VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: MÚSICA, EDUCAÇÃO E VIDA

A tese defendida neste trabalho surgiu a partir de indícios evidenciados em Oliveira (2020): que as crianças indicaram que atribuem sentidos as suas vivências sonoras com as paisagens sonoras, em Vigotski (2001): que a arte é a ferramenta das emoções, e em Pederiva (2009): que a vivência da atividade musical possibilita a consciência das emoções.

A partir disso, nos questionamos: de que maneira as crianças vivenciam suas emoções ao experienciarem as músicas que ouvem? A partir de quais experiências? Com isso, defendemos a tese de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música**, buscando o âmago da relação criança-música e da educação musical.

No primeiro capítulo, intitulado **O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**, propusemos um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e outras teorias, explicitando, em função da tese proposta, nestas bases, a constituição cultural instituída por Vigotski como um salto qualitativo no campo da ciência psicológica e educacional. No segundo capítulo, intitulado **EMOÇÕES, ARTE, MÚSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA**, elucidamos alguns princípios histórico-culturais que fundamentam este trabalho, especificamente sobre arte, emoções, música, musicalidade e educação musical histórico-cultural. No terceiro capítulo, intitulado **A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS CRIANÇAS**, aprofundamos o conceito de criança na Teoria Histórico-Cultural, elucidando que as crianças se constituem como seres histórico-culturais e, portanto, possuem experiências com a arte da música.

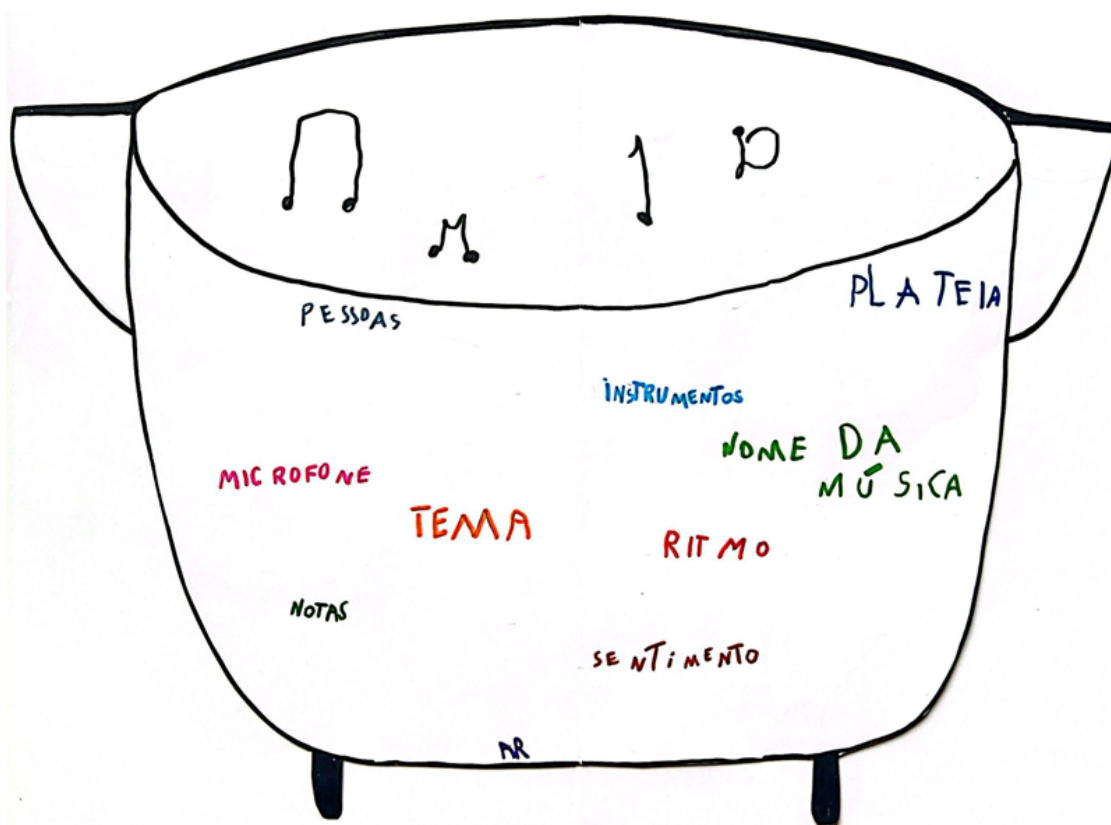
Especificamente sobre o percurso da pesquisa empírica, no quarto capítulo, intitulado **CAMINHOS DA PESQUISA: SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA**, explanamos o método e a metodologia escolhidos para a demonstração da tese, a nossa concepção de ciência, o percurso da pesquisa empírica, suas ferramentas e procedimentos, e as unidades de análise selecionadas. No quinto capítulo, intitulado **A RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA: VIVÊNCIAS E EMOÇÕES**, compartilhamos os resultados da pesquisa,

analisando-os à luz da Teoria Histórico-Cultural. Com isso, buscamos a essência, além da aparência, do fenômeno a que nos dedicamos – a relação criança-música, essência esta que acreditamos ser a vivência dos afetos a partir de suas experiências com a arte musical na cultura.

Quem nos mostrou a essência da relação criança-música e da educação musical foram as crianças, no decorrer da pesquisa, e com mais consciência, no nosso último encontro, quando perguntamos:

### 6.1 Qual é a receita para criar música?

Desenho 2 – Receita para criar música



Fonte: acervo da pesquisadora

As crianças falaram que para criar uma receita, precisamos de uma panela e os ingredientes. A pesquisadora desenhou a panela e, em seguida, as participantes falaram e escreveram os ingredientes na ordem a seguir, indicando a sua função<sup>36</sup>, como apresentamos no quadro abaixo.

<sup>36</sup> As crianças falaram a função a partir da pergunta realizada pela pesquisadora: O que é? Para que serve?

Quadro 7 – Ingredientes para fazer música

INGREDIENTE	FUNÇÃO
INSTRUMENTOS	Lilo: Serve para tocar e criar som na música
NOTAS <sup>37</sup>	Sonic: É a nota da música. É um papel que você coloca a nota e os caras que tocam conseguem ler a nota e cada nota é um som e eles fazem o som Pernalonga: Eu sei uma nota, eu sei uma nota, me dá a caneta (Pernalonga desenhou uma nota, em seguida as outras desenharam)
RITMO	Sonic: É uma hora certa de bater, de falar Lilo: Você não pode sair batendo em todo lugar de qualquer jeito, tem que bater no lugar certo e na hora certa (Lilo mostrou com as mãos, batendo no chão)
MICROFONE	Sonic: Serve para cantar
TEMA	Sonic: O tema é tipo assim, o tema de cada ritmo. O tema dos caras do sertanejo é um tema tipo de..... Sertanejo. Tipo, um assunto de adulto [namoro]
SENTIMENTO	Pernalonga: O que a pessoa sente quando tá tocando ou ouvindo música
PESSOAS	Lilo: São pra criar a música
NOME DA MÚSICA	Pernalonga: Para dar o nome da música Sonic: Mas tem música que não tem nome. Eu posso criar uma música que não tem nome
AR	Lilo: Serve pra gente respirar Sonic: Precisa do ar dentro da sanfona
PLATEIA	Pernalonga: Se ninguém tiver te assistindo você não vai ter apoio. É tipo todo mundo te conhecer. Ninguém vai te conhecer se você não tiver plateia
PALCO	Sonic: Serve pra todo mundo te enxergar quando você tiver apresentando

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As crianças demonstraram que reconhecem, a partir das suas experiências, partes que compõe a estrutura musical, seja no conteúdo, forma ou material. Também evidenciam outros aspectos da arte musical que são importantes, tais como: notações musicais, pessoas, nome da música, plateia, palco, ar e... **SENTIMENTO (!)**.

**As crianças legitimam a nossa tese, porque reconhecem que para criar música é preciso emoção.** Elas nos mostram mais... Perguntamos o que era obrigatório para criar música, aquilo que realmente não dava para “tirar” da receita, e elas nos disseram:

<sup>37</sup> Ao serem perguntadas sobre como sabem o que são notas musicais, Lilo explicou que aprendeu na aula de música da sua outra escola, quando tinha 4 anos e o professor ficava ensinando, disse que era muito chato, que ele pedia para a desenhar as notas. Sonic falou que o tio toca piano e tem as notas escritas, e que já viu. Pernalonga explicou que viu na casa de seu primo, que toca instrumentos musicais.

Quadro 8 – Ingredientes obrigatórios para criar música

NOME DO INGREDIENTE	É OBRIGATÓRIO?
INSTRUMENTOS	-
NOTAS	-
RITMO	-
MICROFONE	-
TEMA	sim
SENTIMENTO	sim
PESSOAS	sim
NOME DA MÚSICA	-
AR	sim
PLATEIA	-
PALCO	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Elas nos indicam o que é indispensável para criar música: tema, **sentimento**, pessoas e ar. Elas explicaram algumas das respostas, como apresentado abaixo:

---

Lilo: A gente criou música sem instrumento [se referindo a criar com o corpo].

Lilo: Dá pra criar música sem ritmo, mas não é uma música muito legal.

Homem-Aranha: Não dá pra criar música sem ar, porque se não a gente não consegue respirar.

---

Sobre as emoções, nós ouvimos **“Toda música vai expressar um sentimento, mesmo que não queira”** (Pernalonga, 7 anos). A criança histórico-cultural que vivencia a arte musical no seu cotidiano, atribuindo-lhe sentidos emocionais, identifica que a vivência com a música está imbuída de emoção, mesmo sem querer. A criança vivencia a essência da música, que é a vivência das emoções, a música em sua função, que é ser a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001) e nos mostra isso nesta afirmativa.

A fala de Pernalonga é uma síntese da comprovação da nossa tese, que foi demonstrada pelos resultados da pesquisa empírica analisados no capítulo anterior.

Quando as crianças, no campo da pesquisa, afirmaram sentir neutralidade, alegria, felicidade, calma, tristeza, ansiedade, mistério, nostalgia, raiva, tranquilidade, medo, amor, nojo, entre outras emoções ao se relacionar com as diversas estruturas musicais apresentadas na pesquisa, demonstram que vivenciam emocionalmente a arte musical. No entanto, quais aspectos da

estrutura musical elas identificam e atribuem tais sentidos emocionais? A seguir, elaboramos um quadro-síntese que endossa a comprovação da nossa tese.

Na primeira coluna, “Com o que se relacionaram”, organizamos os aspectos da estrutura musical com que as crianças se relacionaram em nossa pesquisa empírica, com uma breve definição oriunda do que observamos e ouvimos. Tais aspectos tratam de conteúdo, material e forma, a partir da definição de Vigotski (2001). Posteriormente, em “Emoções”, constam as emoções nomeadas pelas participantes no processo de pesquisa, como compartilhamos em nossas análises. Por fim, em “Experiências anteriores das crianças”, estão as experiências musicais nas quais, partilhadas no processo de pesquisa, as crianças demonstraram que se relacionam com a estrutura da arte musical (conteúdo, material e forma), atribuindo sentidos emocionais **a partir das suas experiências.**

Quadro 9 – Conteúdo, material, forma, emoções e as experiências anteriores das crianças

COM O QUE SE RELACIONARAM	EMOÇÕES	EXPERIÊNCIAS ANTERIORES DAS CRIANÇA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavra: conteúdo expresso na letra de uma canção cantada (a compreensão do idioma faz diferença no acesso ao conteúdo)</li> <li>• Som: cada material sonoro possui suas características, o que faz um som ser diferente do outro – timbre (além da forma como é tocado)</li> <li>• Instrumentos musicais (convencionais ou não): podem suscitar diferentes emoções, depende da forma como são tocados</li> <li>• Corpo: pode ser utilizado como instrumento musical</li> <li>• Duração: som curto ou longo</li> <li>• Tempo: som rápido ou devagar</li> <li>• Velocidade: música rápida ou devagar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neutralidade</li> <li>• Alegria</li> <li>• Felicidade</li> <li>• Calma</li> <li>• Tristeza</li> <li>• Ansiedade</li> <li>• Mistério</li> <li>• Nostalgia</li> <li>• Raiva</li> <li>• Tranquilidade</li> <li>• Medo</li> <li>• Amor</li> <li>• Nojo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não compreendeu o que estava sendo cantado porque está em outro idioma (no qual não possui fluência)</li> <li>• Irmã cantava música no carro</li> <li>• Ouvia músicas em festas, com a família, em momentos diversos</li> <li>• Tocou a bateria e a guitarra de um jogo musical, em casa, com a família</li> <li>• Escutou um violino em um concerto de música clássica que foi com a família</li> <li>• Vivenciou o próprio corpo musical: maneira como respirava, como o coração pulsava etc</li> <li>• Assistiu a vídeos de <i>shows</i> de bandas musicais disponibilizados em plataformas <i>on-line</i></li> <li>• Familiares ouviam músicas no cotidiano e a criança ouviu junto</li> <li>• Ouvia uma música que o primo tocou no piano e, no dia, sentiu-se triste</li> <li>• Assistiu a filmes em que pessoas tocavam violão</li> <li>• Assistiu a filmes, desenhos, séries animadas, espetáculo de circo, peças de teatro (sozinha ou com familiares)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade: som forte ou fraco</li> <li>• Altura: som grave (grosso ou baixo) ou agudo (fino ou alto)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequentou locais em que pessoas tocavam violão</li> <li>• Assistiu a um festival de competição musical</li> <li>• Viajou com a família e, na situação, choveu e trovejou. Com isso, atribuiu determinado sentido emocional a este signo sonoro</li> <li>• Cantou usando o microfone de um jogo musical, em casa, com a família</li> <li>• Irmão gritou com ela quando estava com raiva</li> <li>• Gritava na almofada quando estava com raiva. Gritava quando se sentia feliz</li> <li>• Fazia aulas de música na antiga escola, quando tinha 4 anos</li> <li>• Viu notas musicais convencionais na casa de familiares que tocam instrumentos</li> </ul>
--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No quadro, observamos que o conteúdo da música, sobretudo quando enformado por meio da palavra, nas canções, é identificado nas estruturas musicais, e possibilita a atribuição de sentidos emocionais diversos, que se dão a partir das suas experiências culturais com a família, amigos e situações sociais variadas. A letra da música é apenas um dos aspectos identificados pelas crianças, uma porta de entrada para o reconhecimento de outras partes da estrutura musical que foram se desvelando no decorrer da pesquisa. O conteúdo também é enfatizado como algo importante quando as participantes afirmam que não é possível criar música sem um tema, em nossa receita de música.

Os materiais da música, os instrumentos musicais e suas sonoridades, são notados pelas crianças, e isso ficou explícito quando, em diversos momentos, as crianças identificaram suas características de determinada música, nestes quesitos. Reconheceram o timbre do violino, da bateria, a composição realizada por diversos instrumentos na bateria de escola de samba etc. Identificaram signos sonoros que compunham as músicas, como sons de trovão. Nas suas criações, escolhem os modos como querem criar música, incluindo o material sonoro, seja ele um instrumento convencional ou não. Manipulam o material, experimentam sons e escolhem o modo como querem expressar-se, a partir de qual material, e de que forma, que trataremos abaixo. As crianças relacionam-se com o material da estrutura musical porque possuem

experiências histórico-culturais diversas, isso ficou evidenciado em nossas análises.

A forma das músicas, o modo como a produção musical é elaborada, é notada pelas crianças e elas demonstram isso quando nomeiam forte e fraco, rápido e devagar, fino e rouco, alto e baixo, por exemplo. Elas vivenciam a arte musical e percebem aspectos relativos à forma. Ao seu modo, as crianças se referem às propriedades do som e, a tais características, atribuem sentidos emocionais diversos, a partir de suas experiências, sejam elas no convívio social, na vivência estética com as expressões artísticas como o cinema, o teatro, as artes plásticas etc. Em suas criações, as crianças demonstraram que na criação musical, além do conteúdo e do material, a forma é relevante. Na produção de uma música, não era qualquer instrumento tocado de qualquer maneira que atendia as suas necessidades, era preciso ser o instrumento escolhido, tocado de uma determinada maneira, expressando aquilo que elas desejavam. A criança considera a forma da música como primordial em sua criação.

Além dos aspectos descritos no quadro-síntese, outros relacionados à vivência estético-musical foram citados pelas participantes, demonstrando ser crucial na relação criança-música: a socialização das artes, ou seja, além de criar música, compartilhar com outrem; a particularidade das emoções, ou seja, cada um sentirá algo diferente; e a relevância de enfatizar, nas vivências musicais, o sentido emocional.

Esse último aspecto, sobre a relevância do sentido emocional, as crianças demonstram quando solicitaram fazer uma apresentação musical aos(às) colegas de sala, e perguntar o que sentiram ao ouvir a música, como fazíamos em nossos encontros. Elas colocaram em centralidade a função da arte, que é ser a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001).

O esquema abaixo sintetiza o que seria, desta maneira, a essência da relação criança-música e da educação musical: a vivência das emoções. Dialeticamente e, por isso, em espiral, criança, cultura, estrutura musical (forma, conteúdo e material), experiências, vivências e sentidos se relacionam, de modo que um sempre está vinculado ao outro. Perpassando essas relações estão um colorido de emoções, ou seja, uma diversidade de sentimentos que ali estão, mesmo que a criança não queira, ou não tenha consciência deles.



Esquema 3 – Essência da relação criança-música e da educação musical



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Se as crianças se relacionam com as estruturas musicais e atribuem sentidos emocionais a elas a partir de suas experiências, por qual motivo isso não está organizado em processos educativos? Como diz Vigotski (2001), a técnica, o procedimento, bem como a forma, o conteúdo ou o material, são apenas partes produção artística, no entanto, a criação, especificamente a musical, está em função de quê? Da vivência das emoções.

A arte, organizada em processos educativos na sua própria função, é uma ferramenta cultural e um instrumento psicológico imprescindível para a complexificação das emoções, desenvolvimento da consciência, reestruturação das funções psíquicas superiores, estruturação do comportamento, ampliação de experiências individuais, sociais e alheias. Portanto, é essencial que a vivência das emoções seja o âmago dos processos educativos em música. A música organizada em espaços educativos para a vivência das emoções amplia a consciência sobre os afetos, isso deveria ser do interesse da educação.

Processos educativos em música organizados com centralidade na vivência das emoções, sem desconsiderar os aspectos expressivos imaginativos e criadores, a partir das experiências das crianças, ao mesmo tempo em que

possibilitam a vivência dos afetos a partir de suas próprias vidas, suas vivências, potencializam as oportunidades de engendrar comportamentos, realidades e vidas novas, a partir da reestruturação psíquica que o aprofundamento consciente das emoções.

A tese de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música**, foi demonstrada pelos resultados analisados, as experiências histórico-culturais das crianças possibilitaram que atribuíssem sentidos emocionais às estruturas musicais. Cabe ressaltar que os encontros da pesquisa de campo, apesar de não terem intencionalidade educativa, nesses termos, configurou-se como um espaço educativo, de compartilhamento e ampliação de experiências, do surgimento de novos comportamentos, como a educação dever ser, e nas palavras de Vigotski (2013, p.69), *“La educación no solo influye en unos u otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud”*.

A isso devemos nos dedicar, como professores(as) no âmbito da educação musical, a organizar o espaço educativo para o compartilhamento de experiências musicais diversas, possibilitando a ampliação das experiências individuais, sociais, histórias das pessoas envolvidas no processo, sobretudo no âmbito da criação, ressaltando que **a essência da relação criança-música e da educação musical é a vivência das emoções.**

## 6.2 “O que ela quer da gente é coragem”

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”  
(Guimarães Rosa, em Grande sertão: veredas, 1986)

Em 2019, no auge da realização da minha dissertação de mestrado, disseram-me que a problemática do meu trabalho acadêmico já estava superada, que eu estava fazendo “mais do mesmo”, apenas “renovando o velho”.

Cinco anos se passaram, e a instrumentalização da música a serviço de outras funções segue viva nas escolas. Já se passaram 16 anos desde a

sanção<sup>38</sup> da Lei nº 11.769, que tornou obrigatório o ensino de música em todas as etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e basta adentrar os mais diversos espaços educativos, com um mínimo de olhar crítico, que a música estará lá, a serviço de outras funções, instrumentalizada, deturpada daquela que deveria ser a sua essência, a vivência das emoções.

A área da educação musical, no Brasil e no mundo, tem passado por constantes transformações, reconhecemos. No entanto, no espaço escolar, é perceptível que ano após ano, a música ainda é uma atividade educativa esvaziada de sentido, distante das experiências da vida. Uma das participantes da nossa pesquisa escancarou isso quando afirmou que aprendeu notas musicais com 4 anos, na Educação Infantil, e que o professor pedia para que as crianças copiassem as notações inúmeras vezes para aprender sua representação gráfica. A temática desta tese [que é a da minha dissertação] está superada?

Em 2022, fui questionada de o porquê escolher pesquisar sobre arte, especificamente educação musical, considerando que sou licenciada em pedagogia. A minha relação com a temática já foi explanada no início deste trabalho, mas escolher essa temática para aprofundamento acadêmico foi uma escolha consciente de **lutar** para que o cenário narrado pela participante da pesquisa, além de outros, seja transformado.

Transformar o contexto da música para decorar o conteúdo, para aprender sobre um contexto histórico, para aprender estritamente a técnica, para organizar espaços educativos (organização da fila ou lanche escolar, por exemplo), para sentir prazer (como se não houvesse desprazer), entre outros. Transformar em quê? **Música para a vivência das emoções.**

O que a vida quer da gente é coragem e, desde 2016, tive a coragem de escolher lutar pela música como atividade educativa, aquela que atua sobre o campo dos afetos. Entre tantas temáticas importantes da Educação, escolhi a arte, a música, e para isso precisei de coragem, por sua tamanha desvalorização e exclusão dos espaços acadêmicos, pela imensa quantidade de educadores/as

---

<sup>38</sup> Posteriormente, dia 02 de maio de 2016, foi publicada a Lei nº 13.278 que altera a lei anterior nos currículos da Educação Básica, incluindo as artes visuais, a dança e o teatro, além da música.

que, infelizmente, desejam sobrepor outros conhecimentos às vivências com as expressões artísticas. Eterna gratidão a minha orientadora Patrícia Pederiva por abrir as portas desta trajetória, por oportunizar espaços para lutarmos juntas. Por inaugurar uma educação musical histórico-cultural e a partir de estudos com o GEPPE, orientações de diversas dissertações e teses, viabilizar que novas realidades em educação musical sejam sonhadas e, mais que isso, engendradas, como tem acontecido paulatinamente...

Seguirei com a coragem de dedicar-me à educação musical sob o viés da Teoria Histórico-Cultural, dedicar-me à arte como atividade educativa, buscando espaços de formação de outros/as educadores/as, em especial na Educação Superior, para que juntos possamos fortalecer a luta e a transformação da realidade da arte na educação.

Neste trabalho, demonstramos a tese de que **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música** e, com isso, novos questionamentos surgiram, a saber:

- (1) De quais maneiras deveria ser organizada a formação docente, tanto a inicial, quanto a formação continuada, para guiar a atuação de professores(as) pedagogos(as) em educação musical, considerando a música como ferramenta das emoções?
- (2) De quais modos professores(as) poderiam organizar espaços educativos com a música enquanto atividade educativa para vivência das emoções nas mais diversas etapas na Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio?
- (3) A longo prazo, a vivência consciente das emoções na relação com a música possibilita quais transformações no desenvolvimento das crianças, se experienciado desde a mais tenra infância?

Tais questionamentos e seus possíveis desdobramentos são possibilidades para pesquisas futuras, que podem contribuir com a produção científica da temática a que este trabalho se dedicou e, principalmente, com o cenário da educação brasileira.

## QUANTO DE NÓS CABE EM UM TRABALHO ACADÊMICO?

### A gestação, o nascimento e o cuidado

Em 2023, eu gestava o doutorado, cursando os créditos de disciplinas necessários para a conclusão do doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – enquanto isso, eu gestava Francisco. Gestava o trabalho acadêmico que envolve a escrita de artigos e capítulos de livro, organização de livros e participação em eventos acadêmicos – enquanto isso, gestava Francisco. Gestava os estudos coletivos da obra vigotskiana com o GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – enquanto isso, gestava Francisco. Gestava a atividade laboral, trabalhando pela manhã em uma escola privada em Brasília/DF e pela tarde e/ou noite na Universidade de Brasília, como professora substituta do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação – enquanto isso, gestava Francisco. Gestava a minha vida pessoal, buscando estar perto daquelas pessoas que amo – enquanto isso, gestava Francisco. Gestava muitas emoções.... Felicidade, calma, ansiedade, medo, insegurança, além de gestar sonhos e expectativas – enquanto isso, eu gestava Francisco.

Dia 07/12/2023 Francisco nasceu... Daí em diante...

Em 2024, eu gestava o trabalho de campo desta tese de doutorado – enquanto isso, eu cuidava de Francisco. Gestava as análises, considerações finais e revisão deste trabalho – enquanto isso, eu cuidava de Francisco. Continuava gestando a atividade laboral com o fim da licença maternidade em junho e o retorno do trabalho pela manhã, como professora alfabetizadora em uma escola privada em Brasília/DF – enquanto isso, eu cuidava de Francisco. Gestava a participação nos encontros de orientação coletiva do GEPPE, nosso grupo de pesquisa – enquanto isso, eu cuidava de Francisco. Gestava o estudo individual da obra de Vigotski, lendo livros, artigos... – enquanto isso, eu cuidava de Francisco. Gestava a escrita de artigos acadêmicos, reunindo as minhas ideias às de parceiras de caminhada, em coletivo – enquanto isso, eu cuidava de Francisco. Gestava as minhas relações com família, amigos e amigas – enquanto isso, eu cuidava de Francisco.

Nessa relação gestação-nascimento-cuidado, formava-se não somente um novo ser humano, Francisco, mas uma nova Daiane, que se tornou mãe, e além de pertencer a uma família e a um círculo de amizades, é professora, pesquisadora e agora, doutora (?). Quem eu fui antes de tantas gestações, do doutorado ao Francisco, ainda me constitui, mas é apenas uma parte de mim. As outras faces transformam-se diariamente, das leituras de Vigotski à rotina cotidiana com um bebê, todos os dias eu me transformo e, com isso, continuo gestando sonhos... Pessoais e acadêmicos.

Quanto cabe de nós em um trabalho acadêmico? Cabe muito, mas costuma não caber tudo. Cabe muito, porque certamente em cada página escrita, em cada ação acadêmica, estamos nós por inteiro/a, com inúmeras gestações, nascimentos e cuidados. Não cabe tudo, porque em determinados ambientes, as produções, o título ou o *status* se sobressaem em relação ao quanto somos além disto.

Nesta tese coube tudo e sou grata por isso. Que outras mulheres mães tenham a oportunidade que tive – uma orientadora e um grupo de pesquisa, o GEPPE, que me sustentaram durante todo o processo; colegas acadêmicos que cruzaram o meu caminho na Faculdade de Educação/UnB; e uma família, principalmente o Léo, que partilhou comigo a gestação, o nascimento e o cuidado do nosso filho.

## REFERÊNCIAS

ABDULLAH, Agnaldo Batista de Figueiredo; MORAES, Cacá. Fico assim sem você [música]. 2002.

Acoustic Rush Trio ART. COTTON Eye Joe [música instrumental]. Disponível em: [Cotton Eye Joe \(violin, double bass, guitar\) Acoustic Rush Trio ART \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=BH_LN9m4un4)

ALESSI, Rodolfo; SOARES, Raphael; FÉLIX, Mateus; CAMPEIRO, Renato; NORMANI. Tô voltando [música]. In: Boiadeira internacional [DVD]. Paraná: Sete4, 2023.

ALVES, M. O.; COELHO, J. D. Tecnologia e relações sociais de produção no extrativismo da carnaúba no nordeste brasileiro. In: **Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER)**, 2006, Fortaleza, Anais... Fortaleza: 2006. p.44.

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.

BARCELOS, Jorge. Jorge & Mateus. O mundo é tão pequeno [música]. In: O mundo é tão pequeno [CD]. Goiânia: Universal Music, 2009.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

CANDEIA, Antônio. Preciso me encontrar [música]. Cartola. In: Cartola [CD]. São Paulo: Marcus Pereira, 1976.<sup>39</sup>

CARDOSO, Ana Claudia Vieira. Reflexões sobre o desenvolvimento auditivo. **Verba Volant**, p. 104-116, 2013.

CASTAÑON, Gustavo Arja. O que é construtivismo. In: **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 209-242, 2015.

CHOPIN, Frédéric. Sonata, Opus 35, No. 2. França, 1840.

---

<sup>39</sup> Versão apresentada: Orquestra Petrobras Sinfônica. Preciso me encontrar. Rio de Janeiro: Petrobrás, 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BH\\_LN9m4un4](https://www.youtube.com/watch?v=BH_LN9m4un4)

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C; MARCHESI, A, & PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2. pp.19-42.

CORDEIRO, Everton Fernandes. O inconsciente em Sigmund Freud. In: **Psicologia**. pt. 2010.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.43, p.149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cad. CEDES** [online]. 2004, vol.24, n.62, p.64-81.

FONTEERRADA, Marisa. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**. Tradução de Saulo Krieger; prefácio de Guilherme Marconi Germer. São Paulo: Cienbook, 2019. Edição do Kindle. 1140 posições.=

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.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

MAY, Brian. Queen. We Will Rock You. In: News of the World. Londres: EMI Records, 1977.

NEVES, Gustavo da Hungria. Hungria Hip Hop. Amor e fé [música]. In: Cheiro do Mato (Acústico), 2020.

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 de. **Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças**. 2020. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes 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; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. In: **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v.2, n.2, pp.314–338. 2018.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINK, Sarah. **Doing Sensory Ethnography**. Second Edition. London. SAGE, 2015.

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.

REZENDE, Murilo Silva. **A folia do palmital: experiências que tecem musicalidades**. 2018. 153 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

REYNOLDS, Dan et al. Sharks [música]. Imagine Dragons. In: Mercury – Atos 1 e 2. Califórnia: Kidinakorner e Interscope Records, 2022.

ROSA, Matheus Aleixo Pinto; FILHO, Osvaldo Pinto Rosa. Matheus & Kauan. Te assumi pro Brasil [música]. Intensamente Hoje!. Universal Music, 2018.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSI, Darci; MARCIANO, José. Fio de cabelo [música]. 1982.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

SÉRGIO, Nilo (mestre de bateria da Portela). Ensaio técnico da Escola de Samba Portela. Rio de Janeiro, 2023.

SKINNER, Burrhus. F. **Reflections on Behaviorism and Society**, capítulo 4. Prentice – Hall: Englewood Cliffs, N. J. 1978. Trabalho apresentado na Humanist Society, São Francisco, maio/1972.

SOUZA JÚNIOR, Eustáquio; CIRINO, Sérgio. Revisitando a reflexologia soviética. In: **Mnemosine**. v.5, n.2, pp.131-161, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Bilingue Latim-Português. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STONE, R.; RUEGGER, T. Tema de Abertura da série animada Pink e Cérebro, Warner Bros. [música]. Versão Brasileira: Herbert Richers. In: Pinky and the Brain. Nova Iorque: Warner Bros, 1995.

STRAPASSON, Bruno Angelo. Watson, o cuidado psicológico do infante e da criança: possíveis consequências para o movimento behaviorista. In: **Fractal, Ver. Psicol**, v.20, n. 2, pp.629-636, dez. 2008.

TOQUINHO; MORAES, V. de; FABRIZIO, M. Aquarela [música]. In: Aquarela. Rio de Janeiro: Ariola, 1983.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, pp.285-314, jan./abr. 2009.

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, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [VIGOTSKY] **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, pp.863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas I**. Madrid: A. Machado Libros S. A., 2013.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas II**. Madrid: A. Machado Libros S. A., 2014.

VIGOTSKI, L.S [VYGOTSKI]. **Obras Escogidas VI**. Madrid: A. Machado Libros S. A., 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

WATSON, John B. Watson. A psicologia como o behaviorista a vê. In: **Temas em Psicologia**, v.16, n.2, pp.289-301, 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice A – 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 **“VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: A ESSÊNCIA DA RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA E DA EDUCAÇÃO MUSICAL”** de responsabilidade de Daiane Aparecida Araújo de Oliveira, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar que, **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música**

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 organizados na escola em que o(a) seu(sua) filho(a) estuda, no contraturno. Haverá o compartilhamento e escuta de músicas, com rodas de conversas e atividades de criação musical.

Inicialmente, as crianças serão convidadas a participarem da pesquisa, e somente após o assentimento delas e de sua permissão, as convidarei a compartilharem suas vivências, por meio da partilha de músicas. Posteriormente, serão realizadas rodas de conversas, com atividades de criação musical.

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, videogravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Espera-se, com esta pesquisa, a ampliação das possibilidades educativas, mais especificamente sobre música e emoções, com respeito o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, 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 Consentimento Livre e Esclarecido, 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 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## Apêndice B – Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa atualmente intitulada como **“VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: A ESSÊNCIA DA RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA E DA EDUCAÇÃO MUSICAL”** de responsabilidade de Daiane Aparecida Araújo de Oliveira, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar que, **na cultura, as crianças vivenciam a arte da música atribuindo sentidos emocionais às estruturas musicais a partir de suas experiências, e essa deveria ser a essência do processo educativo em música.**

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 organizados na escola em que o(a) seu(sua) filho(a) estuda, no contraturno. Haverá o compartilhamento e escuta de músicas, com rodas de conversas e atividades de criação musical.

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, videogravações, 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, possíveis 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 educativas, mais especificamente sobre música e emoções, com respeito o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, 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 encontrados 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/ Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis de Consentimento Livre e Esclarecido, 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 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## **Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças**

Às crianças,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa atualmente chamada de **“VIVÊNCIA DAS EMOÇÕES: A ESSÊNCIA DA RELAÇÃO CRIANÇA-MÚSICA E DA EDUCAÇÃO MUSICAL”** em que eu, Daiane Aparecida Araújo de Oliveira, aluna de doutorado da Universidade de Brasília, sou responsável. Eu estou fazendo essa pesquisa porque quero entender como as crianças se relacionam com as músicas.

Em primeiro lugar, quero te dizer que este documento foi elaborado em duas vias. Caso queira, eu posso ler todo o documento para você e no final você dá o seu assentimento, escrevendo o seu nome neste documento.

Sua participação acontecerá nos momentos em que observarei os modos como você se relaciona com as músicas, o compartilhamento de suas falas em rodas de conversa e sua participação em atividades musicais, que pode incluir, ou não, desenhos. Eu farei essas atividades duas vezes por semana, durante um mês.

Durante a pesquisa, pode ser que algumas fotografias e videografações sejam realizadas, mas em todos os casos, seu rosto não ficará à mostra, ele estará sempre embaçado, isso é para proteger você. Todas as informações sobre isso foram dadas aos seus responsáveis, para eles(as) também assinarem, caso concordem.

Essa pesquisa seguirá as orientações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente e da Resolução 466/12. Esses documentos protegem as crianças nas pesquisas realizadas, exigindo de mim, que deixe tudo bem explicado para você.

Você pode desistir a qualquer momento de participar, mesmo que seus responsáveis tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Inclusive, se você não quiser mais ser filmado(a), é só me avisar, que sua decisão será respeitada. É importante que você saiba que esta pesquisa não traz nenhum risco. Eu apenas quero conhecer mais sobre educação musical, estudar sobre como as crianças se relacionam com as músicas.

Espero que, com esta pesquisa, eu consiga auxiliar outros(as) pesquisadores(as) que estudam sobre educação, principalmente sobre emoções e música.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através dos telefones (61)xxxxx-xxxx ou pelo *e-mail*: [daiane.aao@gmail.com](mailto:daiane.aao@gmail.com).

No final da pesquisa, darei um texto para você e seus pais, com tudo o que aprendi com você e as outras crianças participantes da pesquisa. Depois esse texto pode ser publicado para outros estudiosos da área.



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 Assentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos das pessoas da pesquisa podem ser obtidos através do *e-mail* do CEP/IH: [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br), em que eu já informei para seus responsáveis.

Brasília, DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora