

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CLEUDET DE ASSIS SCHERER

Contribuição da Música para uma Formação Omnilateral de Crianças do 1º Ano do Ensino
Fundamental: Um Estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá

2019

CLEUDET DE ASSIS SCHERER

Contribuição da Música para uma Formação Omnilateral de Crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental: Um Estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia na Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana de Fátima Franco.

Maringá

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

S326c Scherer, Cleudet de Assis
Contribuição da música para uma formação Omnilateral de crianças do 1º ano de ensino fundamental: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural. / Cleudet de Assis Scherer. – Maringá, PR: UEM, 2019.
311f. : il; Color.

Orientadora: Profª. Drª. Adriana de Fátima Franco.
Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, 2019.
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.
Inclui Bibliografia

1. Metodologia-Ensino. 2. Psicologia Histórico-Cultural-Sensorial. 3. Música-Linguagem. I. Franco, Adriana de Fátima (orient). II. Universidade Estadual de Maringá – III. UEM. IV. Título.

CDD 21.ed. 001.42
152.157
780.77

CLEUDET DE ASSIS SCHERER

Contribuição da Música para uma Formação Omnilateral de Crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental: Um Estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção de título de Doutora em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco.
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/ Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Silvana Calvo Tuleski
PPI/ Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Matosinho Bernardes
Universidade de São Paulo - USP

Prof.^a Dr.^a Roberta Sant'Anna Kafrouni
Universidade Federal do Paraná- UFPR

Aprovada em: 22 de novembro de 2019.

Local de defesa: Bloco 118 – Sala de Vídeo, Campus da UEM

Dedico esta pesquisa a *todas as crianças* com as quais tive o privilégio de trabalhar desde o início da minha vida de “ser professora”, por me incitarem a estudar e a compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural com o qual a música em dadas circunstâncias pode contribuir imensamente.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi...
(Caminhos do coração / Gonzaguinha)*

A Deus, pelo dom da vida, toda honra, glória e gratidão

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco, pela dedicação, segurança, carinho, incentivo, mas, principalmente, *por ser humana* em todos os momentos na trajetória e encaminhamentos desta tese. Em especial, pela marca de amor às crianças desde a mais tenra idade e, por me aceitar, integralmente, com o meu objeto e experimento com tanta paixão e cumplicidade, minha eterna gratidão! “*É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar...*”

À Prof.^a Dr.^a Silvana Calvo Tuleski, pelos criteriosos ensinamentos que contribuíram imensamente para a realização da presente tese, pelo apoio nos direcionamentos metodológicos, por permitir aprender em seu Projeto de Medicalização, sou eternamente grata! “*Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas...*”

À Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci, pelos ricos ensinamentos nas bancas de qualificação e defesa em prol da formação de professores comprometidos com a humanização de seus estudantes, meu muito obrigada! “*E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente...*”

À Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Matosinho Bernardes, pela disponibilidade em participar das bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições teórico-metodológicas.

Não me esquecerei de suas arguições afetivas na banca de defesa, as quais tornaram o dia ainda mais especial, meu muito obrigada! *‘É tão bonito quando a gente vai à vida nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração...’*

À **Prof.^a Dr.^a Roberta Sant’Anna Kafrouni**, pelo aceite e pelas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa. Compartilhamos do mesmo amor pela música, meu muito obrigada! *“É tão bonito quando a gente entende que é tanta gente...”*

À Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade, à Val pela ajuda constante, e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pelas marcas do conhecimento compartilhado.

Às amigas, **Carol, Leticia e Flávia**, por tornarem minha caminhada mais leve. Ao Grupo de Estudos da Prof.^a Elenita, por partilhar comigo experiências e ensinamentos acerca da teoria e pelo acolhimento diário.

Aos colegas do Grupo de Estudos Ideia Palavra, pela cumplicidade e contribuições teórico-práticas, em especial, ao **Fernando** por suas relações teóricas com o meu objeto.

Às amigas, **Maria José, Ana Caroline e Rosângela**, pela leitura cuidadosa da tese, acalmando, assim, meu coração.

Aos amigos do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural da UNESPAR-Campus de Campo Mourão, pelos estudos e ansiedades compartilhados.

Aos acadêmicos e participantes do GEPSIC: **Alisson, Guilherme e Yohana Graziely**, fundamentais para o desenvolvimento do experimento, pelo apoio logístico, filmagens e transcrições, meu muito obrigada!

À **minha família**, meu porto seguro. Ao meu esposo, **Rudi**, pelo apoio e compreensão nos momentos de dificuldades. Ao meu filho, **Luís Fernando**, prolongamento de minha vida e ideais, por estar sempre próximo nos momentos mais cruciais.

Ao meu pai Ethanil (*In Memoriam*), por ter aprendido com ele o que é ser professor afetivo/cognitivo.

À minha querida mãe Juraci, melhor amiga, incentivadora, confidente e presença constante em todos os momentos.

A amiga/irmã Mara, pelas caminhadas diárias que me mantiveram com saúde mental para realização dos meus estudos.

Aos colegas, Reitoria e Direção da UNESPAR-Campus de Campo Mourão, que me propiciaram um tempo especial para estudar, o que foi fundamental.

À direção e professores da Escola Municipal, campo da pesquisa, pela disponibilidade e acesso e, em especial, às 23 crianças participantes do experimento que muito me afetaram cognitivamente e afetivamente, passando a fazer parte de minha vida, meu muito obrigada!

“E aprendi...”

Só pela aquisição da cultura musical, o homem pode desenvolver as habilidades musicais, da mesma forma que o domínio do conhecimento e os modos de pensar acumulados pela sociedade podem assegurar o desenvolvimento intelectual do homem (Zaporozhets & Elkonin, 1871, p. 20).

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar, se o movimento de mudança de funções psíquicas superiores foi acionado por meio da organização do ensino de música com vistas à formação omnilateral dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, período de transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar. Como hipótese para o objeto de estudo, pautamo-nos na possibilidade de que a música, como linguagem cultural, contribui para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, em especial, a atenção voluntária, a criatividade e a imaginação pela apropriação de signos musicais e da organização de um ensino intencional para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Para sua efetivação, empreendemos uma investigação teórico-conceitual e pesquisa de campo por meio de um experimento com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Desse modo, realizamos primeiramente a explanação do psiquismo humano e a contribuição da arte, em particular, da linguagem musical, como objeto cultural mobilizador desse desenvolvimento. Em seguida, estudamos a periodização, com destaque na transição da atividade guia de jogos de papéis para a atividade de estudo. E, por fim, investigamos a compreensão da relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a organização do ensino de música como possibilidade de trabalhar a unidade afeto/cognição. Como sujeitos do experimento, contamos com vinte e três alunos de uma escola pública do município de Campo Mourão-PR, que foram submetidos a aprendizagem de música, intencionalmente planejada em aulas experimentais de sessenta minutos, duas vezes por semana, por um período de três meses. Os dados foram coletados por meio de entrevista com a professora titular, vídeo-gravações e transcrições das atividades realizadas, e, posteriormente, foram organizados e analisados, utilizando critérios pré-estabelecidos e apresentando excertos relevantes qualitativamente significativos. Por intermédio das análises, foi possível perceber que a música, como linguagem cultural, se transformou em elemento mediador de vivências que integraram afetividade, racionalidade e mobilização de funções psíquicas superiores como: atenção voluntária, imaginação e criatividade, ao possibilitarmos às crianças envolvidas na pesquisa um ensino devidamente organizado. Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano, depende, principalmente, das apropriações culturais sob condições históricas, ou seja, forma-se pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social e pelos processos educativos. Assim, se pensarmos em uma formação humanizadora ou omnilateral, devemos protagonizar o ensino da música em espaços escolares como forma de produção humana, elaborada historicamente, promotora do desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos.

Desta feita, acreditamos que poderemos contribuir para ampliar a visão de mundo e para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, sobretudo em tempos difíceis como os vivenciados pela educação escolar brasileira, que, ainda, alija, principalmente, os estudantes advindos da classe trabalhadora, ao não lhes possibilitar o acesso à arte e à cultura, criações humanas, constituídas historicamente, legado, portanto, de toda humanidade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento do Psiquismo. Organização do Ensino. Linguagem Musical.

Abstract

The main objective of this research is to investigate and analyze if the movement of change in the higher mental functions occurred with students from the 1st year of Fundamental School, transitional period between preschool and school age, was triggered by an intentional and specific organization of music education aiming at the students' omnilateral formation. The hypothesis was that music, as a cultural language, could play an important role as a mediator in the constitution of the students' higher mental functions, especially, the voluntary attention, imagination and creativity. So that, a theoretical-conceptual investigation and a research field, as an experiment, were undertaken, based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology. Firstly, it was discussed how the human psyche and the Arts contribution, in special, the musical language, as a cultural object, can mobilize this development. After, the periodization was reviewed, focusing the transition from the role-playing activity to the study activity, investigating the understanding of the relationship between the human psyche development and the organization of music education as a way to work effectively the affection/cognition unit. The experiment took place in a public school in Campo Mourão city, in the state of Parana-BR. The subjects of the experiment were 23 first-year students, their two teachers and the researcher. They were all involved in Music teaching and learning, intentionally planned in sixty-minute experimental classes, taught twice a week, along three months. The data came from interviews with the teachers, video recordings and transcriptions of the activities carried out. Later on, the data were organized and analyzed, using pre-established criteria and presenting significant excerpts got either in a quantitative or qualitative way. The analysis demonstrated that music, as a cultural language, became a mediator element of experiences that integrated affectivity, rationality and mobilization of students' higher psychic functions such as: voluntary attention, imagination and creativity, through an adequate and organized teaching. It is possible to say that the development of the human psyche depends mainly on cultural appropriations under historical conditions. It is formed by the mediations consolidated by collective life, social practice and educational processes. Thus, if a humanizing or omnilateral education is the aim, Fundamental schools have to add to the curriculum the teaching/learning of music as a form of human production, historically elaborated, promoting the development of cognitive and affective processes. Besides, the research findings can contribute to broaden the worldview and to the

psychological development of the students, especially in difficult times such as those experienced mostly by Brazilian public schools which still deprives mainly students from the working class, not providing them with the access to art and culture, human creations, historically constituted, therefore, a legacy of all humanity.

Key-words: Historical-Cultural Psychology. Development of the Psyche. Organization of Teaching. Musical Language.

Résumé

Cette recherche a comme objectif enquêter et analyser, si le mouvement de changement des fonctions psychiques supérieures ont été actionnés à travers l'organisation d'apprentissage de la musique dans le but la formation omnilatéral des étudiants de 1er année de l'école primaire, période de transition entre l'âge préscolaire et l'âge scolaire. Comme hypothèse pour l'objet d'étude, nous nous guidons dans la possibilité de ce que la musique ainsi que langage culturel, contribue pour le développement des fonctions psychiques supérieures en particulier l'attention volontaire, la créativité et l'imagination par l'appropriation des signes musicaux et de l'organisation d'un apprentissage intentionnel pour le plein développement des individus. Pour son effectuation, nous avons entrepris une investigation théorique-conceptuel et la recherche sur terrain d'une expérience basé sur les hypothèses de la psychologie historique culturelle. De cette façon, nous avons fait d'abord l'explication de la psyché humaine et la contribution de l'art en particulier, dans la langage musicale comme l'objet culturel mobilisateur de ce développement. Ensuite, nous avons étudié la périodisation, en détachant l'activité de guide de jeux de rôle dans l'activité d'études. Et enfin, nous avons enquêté la compréhension de la relation entre le développement de la psyché et l'organisation de l'apprentissage de la musique comme possibilité de travailler l'unité affection/cognition. Comme sujets de l'expérience, nous avons eu vingt-trois élèves d'une école publique de Campo Mourão-PR, qui ont été soumis un apprentissage avec musique, intentionnellement planifiée en classes expérimental de soixante minutes, deux fois par semaine, pour une période de trois mois. Les données ont été collectée à travers des entrevues avec l'enseignant titulaire, des enregistrements vidéo et transcriptions des activités accomplies et plus tard, ont été organisés et analysés, employant critères pré établis et présenté des extraits pertinents sur le plan qualitatif. À travers des analyses, il était possible percevoir que la musique en tant que langage culturel, a tourné en élément médiateur des expériences qu' intègrent affection/rationalité et mobilisation des fonctions psychiques supérieurs comme attention volontaire, imagination et créativité, en permettant aux enfants participants de la recherche d'un apprentissage correctement organisée. Dans cette perspective nous comprenons que le développement de la psyché humaine, dépend surtout des appropriations culturelles sous les conditions historiques, c'est-à-dire est formée par les médiations consolidées par la vie collective, par la pratique sociale et pour le progrès éducatif. Donc, si nous pensons à une formation

humaniste ou omnilateral, nous devons utiliser l'apprentissage de la musique dans l'espace scolaires en forme de production humaine, élaborée historiquement, promoteur du développement des process cognitives/ affectives. Comme ça, nous croyons pouvoir contribuer pour agrandir la vision du monde et le développement psychique des élèves, surtout dans des moments difficiles comme ceux vécu par l'éducation scolaire brésilienne, que, encore, éloigne les élèves de classe ouvrière, en n'en leur permettant pas l'accès à l'art et a la culture, créations humaines, constituées historiquement, héritage, pourtant, de toute humanité.

Mots-clés: Psychologie historique culturelle. Développement de la psyché. L'organisation de l'apprentissage. Langage musical.

Lista de Figuras

Figura 1 – Dia	17
21/09.....	8
Figura 2 – Dia	17
28/11.....	9
Figura 3 – Atividade	11° 19
de registro	
Encontro.....	6

Lista de Gráficos

Gráfico 1 –	Desenvolvimento do trabalho pedagógico conforme categorias de análise do processo: movimento professor → aluno.....	16 8
Gráfico 2 –	Ocorrências gerais das três crianças nos 17 Encontros: Criança 11, 12 e 15....	19 1
Gráfico 3 –	Desenvolvimento do psiquismo X Organização do ensino.....	20 9
Gráfico 4 –	Música: diferença entre sons e silêncio.....	24 1
Gráfico 5 –	Nossa voz como instrumento musical.....	24 2
Gráfico 6 –	Sons dos animais: timbre.....	24 3
Gráfico 7 –	Sons dos instrumentos/elementos da música: timbre, intensidade e duração...	24 4
Gráfico 8 –	Sons dos instrumentos/elementos da música: timbre, intensidade e duração...	24 5
Gráfico 9 –	Os instrumentos podem ser de corda, sopro e percussão.....	24 6
Gráfico 10 –	Sons do nosso corpo.....	24 7
Gráfico 11 –	Conhecendo a Bandinha Rítmica.....	24 8
Gráfico 12 –	Os instrumentos musicais tem história.....	24 9
Gráfico 13 –	Trabalhando com instrumentos da Bandinha Rítmica.....	25 0
Gráfico 14 –	Poema Sinfônico “O Pedro e o Lobo” Sergei ProKofiev: Conhecendo a orquestra.....	25 1
Gráfico 15 –	Trabalhando com a música: Foi na loja do Mestre André – Domínio Popular.....	25 2

Gráfico 16–	Beethoven: o menino que ouvia o canto das árvores.....	25
		3
Gráfico 17 –	Trabalhando com a Bandinha Rítmica.....	25
		4
Gráfico 18 –	O menino Sinhô: vida e música de Hermeto Pascoal para crianças.....	25
		5
Gráfico 19 –	Construção de instrumentos.....	25
		6
Gráfico 20 –	Trabalhando com a Bandinha Rítmica.....	25
		7
Gráfico 21 –	Desenvolvimento do trabalho pedagógico conforme categorias de análise do processo: movimento professor → aluno.....	25
		8
Gráfico 22 –	1º Encontro: Criança 11.....	25
		9

Gráfico 23 – 1º Encontro: Criança 12.....	26 0
Gráfico 24 – 1º Encontro: Criança 15.....	26 1
Gráfico 25 – 2º Encontro: Criança 11.....	26 2
Gráfico 26 – 2º Encontro: Criança 12.....	26 3
Gráfico 27 – 2º Encontro: Criança 15.....	26 4
Gráfico 28 – 3º Encontro: Criança 11.....	26 5
Gráfico 29 – 3º Encontro: Criança 12.....	26 6
Gráfico 30 – 3º Encontro: Criança 15.....	26 7
Gráfico 31 – 4º Encontro: Criança 11.....	26 8
Gráfico 32 – 4º Encontro: Criança 12.....	26 9
Gráfico 33 – 4º Encontro: Criança 15.....	27 0
Gráfico 34 – 5º Encontro: Criança 11.....	27 1
Gráfico 35 – 5º Encontro: Criança 12.....	27 2
Gráfico 36 – 5º Encontro: Criança 15.....	27 3
Gráfico 37 – 6º Encontro: Criança 11.....	27 4
Gráfico 38 – 6ª Encontro: Criança 12.....	27 5
Gráfico 39 – 6ª Encontro: Criança 15.....	27 6

Gráfico 40	7º Encontro: Criança 11.....	27 7
Gráfico 41 –	7º Encontro: Criança 12.....	27 8
Gráfico 42 –	7º Encontro: Criança 15.....	27 9
Gráfico 43 –	8º Encontro: Criança 11.....	28 0
Gráfico 44 –	8º Encontro: Criança 12.....	28 1
Gráfico 45 –	8º Encontro: Criança 15.....	28 2
Gráfico 46-	9º Encontro: Criança 11.....	28 3
Gráfico 47 –	9º Encontro: Criança 12.....	28 4

Gráfico 48 – 9º Encontro: Criança 15.....	28 5
Gráfico 49 – 10º Encontro: Criança 11.....	28 6
Gráfico 50 – 10º Encontro: Criança 12.....	28 7
Gráfico 51 – 10º Encontro: Criança 15.....	28 8
Gráfico 52 – 11º Encontro: Criança 11.....	28 9
Gráfico 53 – 11º Encontro: Criança 12.....	29 0
Gráfico 54 – 11º Encontro: Criança 15.....	29 1
Gráfico 55 – 12º Encontro: Criança 11.....	29 2
Gráfico 56 – 12º Encontro: Criança 12.....	29 3
Gráfico 57 – 12º Encontro: Criança 15.....	29 4
Gráfico 58 – 13º Encontro: Criança 11.....	29 5
Gráfico 59 – 13º Encontro: Criança 12.....	29 6
Gráfico 69 – 13º Encontro: Criança 15.....	29 7
Gráfico 61 – 14º Encontro: Criança 11.....	29 8
Gráfico 62 – 14º Encontro: Criança 12.....	29 9
Gráfico 63 – 14º Encontro: Criança 15.....	30 0
Gráfico 64 – 15º Encontro: Criança 11.....	30 1
Gráfico 65 – 15º Encontro: Criança 12.....	

	22
	30
	2
Gráfico 66 – 15º Encontro: Criança 15.....	30
	3
Gráfico 67 – 16º Encontro: Criança 11.....	30
	4
Gráfico 68 – 16º Encontro: Criança 12.....	30
	5
Gráfico 69 – 16º Encontro: Criança 15.....	30
	6
Gráfico 70 – 17º Encontro: Criança 11.....	30
	7
Gráfico 71 – 17º Encontro: Criança 12.....	30
	8
Gráfico 72 – 17º Encontro: Criança 15.....	30
	9
Gráfico 73 – Comparação geral das ocorrências entre as três crianças nos 17 eventos....	31
	0

Lista de Quadros

Quadro 1 –	Conteúdos de ensino da linguagem musical organizados pela pesquisadora..	13 1
Quadro 2 –	1º Encontro – dia 12/09: Quadro de tarefas de ensino.....	13 6
Quadro 3 –	2º Encontro – dia 14/09: Quadro de tarefas de ensino.....	13 7
Quadro 4 –	3º Encontro – dia 21/09: Quadro de tarefas de ensino.....	13 8
Quadro 5 –	4º Encontro – dia 03/10: Quadro de tarefas de ensino.....	13 9
Quadro 6 –	5º Encontro – dia 05/10: Quadro de tarefas de ensino.....	14 1
Quadro 7 –	6º Encontro – dia 17/10: Quadro de tarefas de ensino.....	14 3
Quadro 8 –	7º Encontro – dia 19/10: Quadro de tarefas de ensino.....	14 4
Quadro 9 –	8º Encontro – dia 19/10: Quadro de tarefas de ensino.....	14 6
Quadro 10 –	9º Encontro – dia 24/10: Quadro de tarefas de ensino.....	14 8
Quadro 11 –	10º Encontro – dia 26/10: Quadro de tarefas de ensino.....	15 0
Quadro 12 –	11º Encontro – dia 30/10: Quadro de tarefas de ensino.....	15 2
Quadro 13 –	12º Encontro – dia 07/11: Quadro de tarefas de ensino.....	15 4
Quadro 14 –	13º Encontro – dia 09/11: Quadro de tarefas de ensino.....	15 6
Quadro 15 –	14º Encontro – dia 16/11: Quadro de tarefas de ensino.....	15 7
Quadro 16 –	15º Encontro – dia 21/11: Quadro de tarefas de ensino.....	15 8

Quadro 17 –	16º Encontro – dia 23/11: Quadro de tarefas de ensino.....	15 9
Quadro 18 –	17º Encontro – dia 28/11: Quadro de tarefas de ensino.....	16 0
Quadro 19 –	18º Encontro – dia 28/11: Quadro de tarefas de ensino.....	16 1
Quadro 20 –	19º Encontro – dia 30/11: Quadro de tarefas de ensino.....	16 2
Quadro 21 –	Subcategorias de Mediação.....	18 9

Lista de Tabela

Tabela 1 – Sujeitos participantes da pesquisa.....	12
	5

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO.....	28
2.1	APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO.....	28
2.2	O COMPORTAMENTO HUMANO TEM HISTÓRIA.....	32
2.3	SISTEMA INTERFUNCIONAL: FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	41
3	ARTE, FORMAÇÃO HUMANA E LINGUAGEM MUSICAL.....	62
3.1	ARTE COMO FONTE DE HUMANIZAÇÃO.....	64
3.2	EMOÇÕES ESTÉTICAS NA ARTE.....	72
3.3	A ARTE, EM ESPECIAL A MÚSICA COMO POSSIBILIDADE A TODO SER HUMANO.....	77
4	PERIODIZAÇÃO, TRANSIÇÃO DO JOGO DE PAPÉIS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS.....	93
4.1	PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	96
4.2	A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DE PAPÉIS NA INFÂNCIA E A TRANSIÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO.....	101
4.3	O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS....	110
5	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA: EXPERIMENTO.....	117
5.1	A ESCOLA, A TURMA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	122
5.1.	Sujeitos da	122
1	pesquisa.....	122
5.1.	O conteúdo do ensino.....	130
2	130
5.1.	Procedimentos e instrumentos de coleta.....	133

3		2
5.1.	Planejamento da atividade de	13
4	ensino.....	4
6	DOS EIXOS DE ANÁLISE PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS.....	16
		4
6.1	EIXOS-BASE PARA DOS QUAIS FAREMOS A EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO EXPERIMENTO.....	16
		4
7	CONSIDERAÇÕES	22
	FINAIS.....	2
	REFERÊNCIAS.....	23
		1
	APÊNDICES.....	24
		0

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a música e a formação da consciência tem sido foco dos nossos estudos na Graduação, Mestrado e, atualmente, no Doutorado. Contudo, muito provavelmente, o princípio da motivação pelo objeto tenha ocorrido, antes mesmo de termos cursado Pedagogia ou termos tido acesso aos conhecimentos teóricos de Psicologia, quando, então, exercíamos outra atividade profissional¹, com formação em nível médio de Piano, ministrando aulas deste instrumento, em um Conservatório Musical e, também, trabalhando como professora de musicalização em uma Escola de Educação Infantil por um período de dez anos. No exercício desta atuação, sentíamos necessidade de uma formação teórica efetiva que respondesse algumas inquietações, a saber: Como a criança aprende, se desenvolve? Qual seria a melhor forma de organizar conteúdos de música promotores de desenvolvimento? Estas questões, entre outras, levaram-nos a buscar uma formação universitária na educação. Estávamos diante de novos conhecimentos que vinham ampliar e complementar a área com a qual trabalhávamos profissionalmente há anos – a música. Assim, ainda na graduação, entrelaçamos conhecimentos musicais, adquiridos anteriormente, com aqueles advindos da Psicologia Histórico-Cultural e adentramos no ambiente acadêmico da pesquisa, que, aos poucos, transformou nossa vida. A professora de Piano, mediada por conhecimentos oportunizados pelos professores da graduação e autores estudados, cedia espaço à professora e pesquisadora universitária.

Nessa trajetória, ficava cada vez mais evidente o potencial educativo da música, enquanto uma modalidade de arte encontrada nas práticas sociais, que poderia contribuir para o desenvolvimento e constituição da subjetividade humana. Não o bastante, poderia, sobretudo, propiciar uma formação omnilateral² para crianças na Educação Infantil, uma vez que a linguagem musical possibilita situações de desenvolvimento, envolvendo a unidade afeto-cognição Vygotsky³ (2004b). Na concepção de Vigotski (1999), Lukács (1966) e Duarte (2016) a arte é uma das manifestações da vida humana que contribui para a verdadeira

¹ Optamos por escrever a presente tese na primeira pessoa do plural.

² Formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela s relações burguesas estranhadas. Formação do ser social nas dimensões humanas: no campo da ética, da moral, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção. No plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, dos valores, etc. que serão propriedades da formação e desenvolvidas socialmente. Segundo Marx e Engels (1987) “o homem rico é ao mesmo tempo o homem necessitado de uma totalidade de manifestações humanas” (p. 624).

³ No Brasil, ainda não existe uma padronização na forma de grafar o sobrenome desse autor russo. Adotaremos a grafia Vigotski, exceto quando se tratar de referências diretas às obras do autor, como nesse caso, quando reproduziremos a forma nelas presente.

formação dos sentidos e sensibilidades por meio da vivência estética, sendo fundamental para uma formação integral nas suas mais diversas possibilidades.

Conforme explica Leontiev (2017), no desenvolvimento histórico do homem aparecem necessidades não existentes nos animais, chamadas de necessidades superiores de caráter social, isto é, objetos ideais, “... tais como a arte, os conhecimentos ...” (p. 44), que estão determinadas pelas condições sociais de vida, isto é, condicionadas pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa nesse sistema de relações. Nesse processo, desenvolvem-se também as necessidades na atividade socio-laboral, e, com elas, formam-se sentimentos morais, intelectuais e estéticos. No entanto, como é possível observar nos dados do Sistema de Indicadores de Percepção Social⁴, abaixo descritos, nas condições da sociedade dividida em classe, os membros “... da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, e não podem ter um desenvolvimento amplo” (Leontiev, 2017, p. 44).

Nessa direção, o Indicador de Desenvolvimento da Economia e da Cultura, elaborado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2010), chama atenção para dados importantes sobre a ausência quase completa de orquestras e cinemas nos municípios brasileiros, apontando a perversa desigualdade no acesso aos bens culturais, Ratificando ser a arte e a cultura relegadas a um segundo plano em nosso país, o Indicador, antes citado, apresenta os seguintes dados: dos municípios de até 5 mil habitantes, “77,5% não possuem banda de música, 98, 8% não possuem orquestra, 92, 5% não possuem cinema” (p. 63). Já dos municípios de 20 a 100 mil habitantes, “66% não têm teatro ou casa de espetáculo, 84,6% não possuem cinema e 90, 4% não têm orquestra. Entretanto, 69,6% possuem banda de música” (p. 64). Dos municípios situados na faixa entre 100 a 500 mil habitantes, “21,1% não têm teatro e 23,9% não possuem cinema. 90,2% têm banda de música e 35% têm orquestra” (pp. 63-64). Somente os 32 municípios com mais de 500 mil habitantes, possuem equipamentos culturais importantes para uma formação plena dos indivíduos, negando aos demais a possibilidade social para seu desenvolvimento. No entanto, entendemos que o acesso à arte, em especial à música, como defendemos nesta tese, é fundamental como máximas produções humanas, uma vez que, ao condensarem o saber produzido historicamente, em sua forma e conteúdo, propicia, ao ser apropriado por indivíduos singulares, condições para o desenvolvimento das máximas potencialidades⁵.

⁴ IPEA, o Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) – Cultura, Brasília, DF: IPEA, 2010.

⁵ Pesquisas do Grupo de Pesquisadores (Shuare, Arias, Bernardes) discutem na atualidade a utilização do termo *potencialidades* propondo em seu lugar o termo *possibilidades humanas*. No entanto, nesta tese manteremos o termo *potencialidades* com base nos autores (Vigotski, 1996, Martins, 2013).

Coadunam com os dados acima apresentados, Duarte (2009, 2016), Martins (2004, 2011), Merkel (2018) e Saviani (2000, 2003), ao denunciarem que a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento de funções psíquicas de crianças em idade escolar, principalmente, daquelas oriundas de classes mais pobres da população, não são contempladas com o acesso a uma educação que promova essas potencialidades. Esses autores apontam a importância da educação escolar na produção de necessidades humanizadoras, as quais não ocorreriam apartadas da apropriação de conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, isto é, necessidades que vão além do pragmatismo e imediatismo da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, Saviani (2003), em defesa do ato de ensinar, explica que o trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo particular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens... a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (pp. 13-14). Assim colocado, fica evidenciado o caráter histórico-social da formação humana no desenvolvimento das funções psicológicas, entre elas a atenção voluntária e a capacidade criativa, situando a educação escolar e, nesse bojo, o ensino da música, como um espaço privilegiado na constituição do humano em cada sujeito. Segundo Martins (2007a):

Valendo para todas as funções, tenhamos claro que não é atenção que atenta, o pensamento que pensa, o sentimento que sente, e etc., é a pessoa, representada pela particularização de sua existência histórico-social denominada personalidade. A unidade afetivo-cognitiva é a mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos (p. 129).

Nesse sentido, o indivíduo reflete afetiva⁶ e cognitivamente as próprias experiências. No entanto, não se trata de tomar o afetivo como demonstração de atenção e carinho, mas como um processo presente em todo o pensamento e ação que ocorre no desenvolvimento psíquico. Conforme explica Vigotski (2001), “... a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais ...” (p. 16) por inviabilizar e fragmentar o seu desenvolvimento, afirmando que “... existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda a ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade

⁶ Para Vigotski (2001, 2004) o **afeto** corresponde a processos emocionais relacionados às necessidades e às atividades, podendo tanto orientar como desorganizar o comportamento.

representada nessa ideia”. Deixando claro que não são apenas processos cognitivos que interferem no domínio do comportamento, mas, também igualmente, a vivência⁷ que perpassa esse processo, afirmando que essa unidade permite “... revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo” (Vigotski, 2001, pp. 16-17).

Em outras palavras, a unidade afetivo/cognitivo demanda que, ao planejarmos nossas aulas, não devemos considerar apenas os objetos da cultura, mas também a forma como organizamos as tarefas de ensino, uma vez que a criança aprende, quando afetada pelos objetos da cultura que lhes são oferecidos. Vale lembrar que o interesse se forma nas relações que as crianças estabelecem com os conteúdos propiciados, isto é, a educação escolar tem a incumbência de promover o desenvolvimento de novos afetos, desejos e necessidades.

Os princípios que constituem a arte, em especial a música, no viés histórico-cultural defendido nesta tese, colocam-se como uma possibilidade de desenvolvimento a todos os seres humanos, a depender da qualidade das mediações de signos e instrumentos⁸, no nosso caso, a linguagem musical, que será propiciada aos educandos.

Segundo as educadoras musicais Tavares e Cit (2008), a linguagem musical contribui para o desenvolvimento da capacidade de concentração, de persistência, para dar respostas à constante variedade de estímulos, facilita, também, a aprendizagem, ao manter em atividade os neurônios cerebrais. Estimula também a memória verbal e escrita, pois uma canção pode ser o relatório de uma leitura e as notas ensejam o mesmo significado das palavras. Amplia o repertório de palavras e sua visão de mundo, com conhecimentos que fazem parte de sua vivência, por meio da apropriação de bens culturais produzidos socialmente.

⁷ O termo *perejivanie* (**vivência**), segundo Vigotski (2018), “... é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso” (p. 78, grifos do autor). Para maior compreensão desse conceito importante recorreremos aos estudos de Prestes (2010) que, em sua tese, explica que, para Vigotski, “*Perejivanie* não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas a relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes para as crianças em fase de vida diferentes. Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças – uma de cinco meses e outra de cinco anos – embora estejam no mesmo espaço, não vivenciam de modo equivalente o ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo... Ou seja, o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre” (p. 120).

⁸ Instrumentos são (objetos sociais elaborados por meio do trabalho humano) e signos / instrumentos psicológicos (linguagem oral, escrita, matemática, obras de arte, mapas, desenho etc.) culturais produzidos ao longo da história dos homens e dispostos na cultura da qual o indivíduo está inserido (Vigotski, 2004).

Vale o registro, contudo, da existência de uma outra visão sobre o tema que é predominante nos meios artísticos e escolares, com base em concepções biologizantes ou deterministas⁹, afirmando que a música e a criatividade são privilégios de alguns felizardos que possuem “dom” ou talento inato, portanto acessível a uns poucos escolhidos. No entanto, como demonstrado ao longo desta tese, que a linguagem musical não é dádiva dos deuses, bem como a sensibilidade musical não é algo que aparece em alguns privilegiados, mas que decorre das apropriações dos conteúdos de música como patrimônio cultural. Ou seja, a criança desenvolverá habilidades musicais e criativas, se lhes forem propiciadas atividades que lhes permitam desenvolvê-las. Enfim, como afirmam os autores, “só pela aquisição da cultura musical, o homem pode desenvolver habilidades musicais, da mesma forma que o domínio do conhecimento e os modos de pensar acumulados pela sociedade podem assegurar o desenvolvimento intelectual do homem” (Zaporozhets & Elkonin, 1971, p. 20).

Portanto, estudos que contemplem o caráter fundamental da cultura para o desenvolvimento de processos psicológicos presentes na atividade de aprendizagem escolar são importantes para a formação efetiva dos estudantes por eles afetados. Segundo Saviani (2000), os instrumentos (objetos sociais elaborados por meio do trabalho humano) e os signos (linguagem oral, escrita, linguagem musical, matemática, entre outros), transformam o psiquismo, modificando a realidade e objetivando seu pensamento nas ações efetivadas.

... a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par da manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada com o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (p. 40).

Nesse sentido, a música deve se fazer presente na vivência das novas gerações, por contribuir para a formação da consciência e subjetividade humanas e para se apropriar da realidade e a compreendê-la para além da cotidianidade. Ao trabalhar e elaborar sentimentos por meio do afetivo/cognitivo, elevamos os educandos para níveis muito mais ricos do que aqueles vivenciados em outros conhecimentos (Duarte, 2015).

⁹ As concepções biologizantes afirmam ser a capacidade intelectual, a personalidade e outras características da subjetividade dos indivíduos determinadas biologicamente, isto é, resultantes da herança genética. As concepções deterministas, por sua vez, afirmam haver um determinismo do meio na formação intelectual e no comportamento dos indivíduos (Sforni, Oliveira Júnior, 2018).

A partir desse percurso teórico, confirmamos o **objeto desta investigação** que é verificar a relação entre a atividade musical e a promoção da capacidade de criação e atenção voluntária como potencialidades, que podem ou não ser desenvolvidas pelos indivíduos. Temos a seguinte **pergunta** norteadora da tese: Em que condições e circunstâncias a atividade musical pode afetar o desenvolvimento do psiquismo, em especial a atenção voluntária e a imaginação no período de transição da idade pré-escolar para idade escolar?

Para responder a tal questionamento, apresentamos nosso **objetivo principal que é** identificar e analisar, a partir dos dados empíricos, coletados com base na Psicologia Histórico-Cultural, se o movimento de mudança de funções psíquicas superiores foi acionado por meio da organização do ensino de música com vistas à formação omnilateral dos estudantes do 1º ano.

Como **hipótese** para o problema investigado, pautamo-nos na possibilidade de que a música, como linguagem cultural, pode contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, em especial da atenção voluntária, criatividade e imaginação pela via da apropriação dos signos musicais e da organização de um ensino intencional como instrumento para o pleno desenvolvimento do psiquismo de crianças do 1º ano.

Para estudo e análise das questões apontadas acima, organizamos situações de **experimento**, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, como método de conhecimento, e nos da Psicologia Histórico-Cultural, como método de investigação, o que nos permitiu identificar a **unidade mínima de análise** do objeto em pauta: a afetivo/cognitivo. Tal unidade é a expressão da relação complexa entre a organização do ensino da música e o desenvolvimento de atitudes emocionais efetivas que poderão contribuir para a formação de elevados sentimentos, morais, intelectuais e estéticos. Utilizamos como instrumento para coleta dos dados empíricos a observação, o registro e a transcrição de filmagens da participação dos alunos nas atividades de aprendizagem organizadas.

Para investigação desse movimento, elegemos os conteúdos da linguagem musical apresentados por meio de tarefas de ensino destinadas a 23 alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em Escola Pública da periferia de um município do centro-oeste do Paraná. Ressaltamos que, além dos estudantes, foram envolvidos nesse processo, a pesquisadora, professoras da turma e três estagiários participantes do nosso grupo de estudos. Justificamos a escolha dos sujeitos do 1º ano para a coleta de dados devido ao interesse da pesquisadora em estudar também o momento de transição da Educação Infantil¹⁰ para o

¹⁰ “No Brasil as crianças iniciam o ensino fundamental com 5 ou 6 anos” (p. 157), no entanto, quando falamos sobre idade pré-escolar para a Psicologia Histórico-Cultural, estamos focando essa idade. “O jogo de papéis é a

Ensino Fundamental.

Com vistas à compreensão de nosso objeto, a pesquisa foi organizada em quatro seções, sendo que a primeira, intitulada “O desenvolvimento histórico cultural do psiquismo”, tem por objetivo a explanação dos princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e seu sistema interfuncional, fator importante para a discussão do objeto. A segunda seção, “Arte. Formação humana e linguagem musical”, intenta discutir as possíveis contribuições da arte, enquanto objeto cultural na formação do psiquismo, e a enunciação da música como possibilidade de trabalhar em unidade afeto e cognição. Já na terceira seção, “Periodização, transição de jogos de papéis para a atividade de estudo”, buscamos compreender a periodização do desenvolvimento, com enfoque na transição do jogo de papéis atividade guia do pré-escolar para a atividade de estudo. Na quarta seção, procuramos compreender como se estabeleceu a relação entre o desenvolvimento psíquico e a organização do ensino de música nas crianças participantes do experimento. Por fim, nas considerações finais, buscamos retomar o percurso teórico, anunciando as contribuições da pesquisa para a organização de um ensino histórico-cultural de música sob o olhar da Psicologia, tendo como norte a importância da arte, em particular da música, na formação do psiquismo.

atividade principal do pré-escolar e a atividade de estudo é a atividade principal da criança em idade escolar” (p. 157). Segundo as autoras é importante e necessária uma preparação da criança para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Martins & Facci, 2016). Retomamos esta questão ao longo desta tese.

2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO

Buscando compreender o desenvolvimento do psiquismo como um sistema interfuncional no qual a educação escolar tem um papel inalienável, apresentamos nesta seção a explanação dos princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, partimos, no primeiro momento, das questões fundamentais sobre o método que subsidia esta tese, ou seja, o Materialismo Histórico-Dialético, como possibilidade de investigar a historicidade dos fenômenos com vistas a uma práxis transformadora. Na sequência, localizamos o leitor sobre o caráter histórico do comportamento humano, isto é, a concepção de ser humano como produto e produtor de seu meio, e, por esta razão, considerado histórico e social. Posteriormente, nosso foco se volta para o sistema interfuncional e funções psíquicas superiores como capacidades exclusivamente humanas.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO

No início do século XX, conforme Vigotski (2004a), em contexto de crise, contradições e, principalmente, buscando dar sua contribuição para a formação de um novo homem para compor a sociedade socialista, esse autor elaborou os princípios metodológicos para a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético. Neste contexto, propôs pensar uma nova forma de analisar o homem e a sociedade por meio do historicismo, bem como de explicar o papel da cultura e da sociedade no desenvolvimento de funções complexas do pensamento. Buscava, além da ideia de transformação da sociedade soviética pós-guerra, também apresentar nas suas formulações o processo de desenvolvimento do psiquismo e a sua modificação, por meio de uma educação escolar planejada e orientada para aquele momento histórico.

No entanto, para Vigotski (2004a), a aplicação direta do Materialismo Histórico Dialético não seria possível, sugerindo construir “O Capital” para a Psicologia, ao examinar a relação entre a ciência geral e as ciências particulares. Aponta que “a aplicação *direta* da teoria do *materialismo dialético* às questões das ciências naturais, e em particular ao grupo das ciências biológicas ou à psicologia, é *impossível*, como o é aplicá-la *diretamente* à história ou à sociologia” (p. 392, grifos do autor).

Como resultado de suas pesquisas, Vigotski (2001) propõe duas premissas centrais para a concepção metodológica na área da Psicologia:

Primeira premissa: Princípios metodológicos necessários à investigação dos fenômenos psicológicos humanos, que incluem: 1- analisar processos e não objetos, isto é,

considerar o movimento histórico na constituição do processo; 2- explicar e não somente descrever o fenômeno. Em outras palavras, não se restringir a descrever o objeto, com base apenas nas aparências, mas ir a sua essência; e, por fim, 3- investigar comportamentos fossilizados, ou seja, pesquisar a gênese do objeto e levantar a história do comportamento.

Segunda premissa: O método de análise por unidades, propondo, em vez da decomposição em elementos, uma análise que decomponha a totalidade em unidades. Segundo Asbahr (2011), a unidade de análise pode ser definida “como o produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo, a parte indecomponível do todo que o explica por representar sua essência” (p. 104). Vigotski (1999) nomina esse movimento de ascensão do abstrato de “método inverso” e o define como o estudo da essência de determinado fenômeno, por meio da análise de sua forma mais desenvolvida. Com base neste pressuposto e com o intuito de entender o movimento de consubstanciar o objeto, qual seja, estabelecer a relação da atividade musical com o desenvolvimento do psiquismo a partir da unidade de análise afetivo/cognitivo, procuramos, nesta tese, fazer a análise da totalidade caótica com vistas às abstrações mais simples do fenômeno, isto é, sua singularidade particular.

Para realizar esse caminho, Vigotski (2004a) propõe o método instrumental, ao explicar que “por sua essência... é um método histórico-genético que proporciona à investigação do comportamento um ponto de vista histórico” (p. 98), ao superar o biológico no âmbito da investigação das funções psíquicas superiores. Como alternativa a essa investigação propõe a abordagem dialética.

Assim sendo, torna-se importante entender a categoria dialética, termo grego que significa a arte de argumentar. De acordo com Kopnin (1978), a dialética “é um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais como elas existem na realidade” (p. 100). Nesta perspectiva, a realidade é o ponto de partida e de chegada do processo de toda pesquisa, uma vez que, pela pesquisa em si, a realidade não muda, o que se transforma é a compreensão que se tem sobre ela, ou seja, uma nova leitura de mundo. Segundo o autor, as leis da dialética explicam o conhecimento como sendo um processo de desenvolvimento que incorpora saltos, interrupções do processo de graduação, aquisição de resultados, basicamente novos, à base da solução das contradições que surgem entre o sujeito e o objeto.

Quando queremos chegar à essência de uma determinada realidade de investigação, é necessário irmos para além de sua aparência primária imediata e investigar, minuciosamente, o objeto a ser estudado, em todas as suas dimensões. Desse modo, é fundamental entender as

ligações dialéticas existentes entre singular, particular e universal. Conforme explica Martins (2006)

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida) do conhecimento, em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social. Como opostos se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém completo, não universal (p. 11).

Nesse sentido, ao percorrer, dialeticamente, esse caminho e analisar a relação entre o singular e o universal, pela mediação da particularidade, é possível chegar ao conhecimento concreto da realidade, uma vez que, segundo Oliveira (2001), para compreendê-lo nas suas múltiplas relações “é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)” (p. 4), constituindo-se na aplicação do método marxiano, uma vez que partimos empírico (real aparente), fazemos a análise (mediações abstratas) e retornamos ao concreto pensado. Segundo Martins (2006), esse retorno é “[...] à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração” (p. 15). Em síntese, a proposta implica pensar, metodologicamente, nas possibilidades de universalização da esfera humana, manifestada nas singularidades dos indivíduos, mediada pelas condições particulares, possibilitadas pela vida em coletividade.

Conforme explica Bernardes (2010), “trata-se da relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade” (p. 350). Dessa forma, concordamos com a autora que nosso estudo sobre o desenvolvimento histórico do psiquismo da criança pode ser investigado por meio do Materialismo Histórico Dialético, por este conceber que “... o conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas um processo histórico e dialético, complexo, regido por leis universais”. (p. 350)

Por conseguinte, ao caminhar do inferior para o superior, do externo para o interno, do evidente para o desconhecido, do aparente para o fundamental, do simples para o complexo, o método de investigação dialético parte do todo caótico – da aparência – e, por meio de abstrações e análises, busca chegar à essência do objeto investigado. Assim, ao atingir

novamente o ponto de partida, terá a elaboração de uma nova realidade concreta, não mais caótica, mas sim compreendida em suas múltiplas dimensões. Disso, decorre a captação do movimento do real no pensamento, ou seja, “uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento” (Martins, 2015, p. 363).

Para Vigotski (1995), a explicação científica deve superar procedimentos descritivos, fenomênicos, pois, devemos buscar a origem do fenômeno em detrimento às suas manifestações externas, tornando-se, portanto, importante analisar os processos e não os objetos, considerando o seu movimento histórico de constituição. Nesta perspectiva, a pesquisa em Psicologia deve explicar os fenômenos em lugar de descrevê-los, revelando sua gênese e não apenas sua aparência comum, externa, imediatamente perceptível, com vistas a apreender o fenômeno em sua essencialidade concreta.

Como explica Kosik (1976), é importante ir para além da pseudoconcreticidade, como concreto real, manifestação empírica do objeto, em direção à concreticidade como novo ponto de chegada, superando sua dimensão singular, isto é, atingindo a apropriação do concreto pensado por meio da mediação do abstrato. Nesse sentido, produzir conhecimento a partir do Materialismo Histórico-Dialético é um enfrentamento que nos permitirá superar a aparência imediata do fenômeno por meio da atividade do pensamento teórico e, deste modo, capturar e traduzir os dados, a fim de buscar a essência do fenômeno pesquisado com vistas à ascensão do abstrato ao concreto.

Na sequência, passamos ao desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo, apresentando seus fundamentos teórico-metodológicos, sua constituição e seu desenvolvimento social, como processo de humanização, proposto por Vigotski, Leontiev e Luria, sob a luz do Materialismo Histórico Dialético, elaborado por Marx e Engels, dos quais derivam os caminhos para análises e escolha dos procedimentos adotados nesta tese. Apoiamo-nos, também, em Georg Lukács (1885-1971) na Filosofia e Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) na Psicologia, por suas análises sobre a contribuição da arte, em particular da música, na formação humana. Em seus estudos, os autores enfatizam as artes como um dos poderosos recursos culturais para a subjetividade superar os limites da prática e do imediato da vida cotidiana, conforme discutimos mais detalhadamente na próxima seção.

Segundo Duarte (2015), para a formação omnilateral – formação plena – não existe hierarquia entre as ciências, sendo as artes e a filosofia igualmente formadoras nesse processo. O autor indica a educação musical escolar como contribuidora para formas mais elevadas da consciência das novas gerações, ao permitir que os estudantes se apropriem do que há de melhor das produções humanas.

A seguir, com a finalidade de explicitar as características relacionadas a esse processo, discutimos o desenvolvimento histórico do psiquismo humano.

2.2 O COMPORTAMENTO HUMANO TEM HISTÓRIA

Com o intuito de entendermos as afirmações anteriores, faz-se necessário compreendermos conceitos importantes da Psicologia Histórico-Cultural como subsídios para a discussão da importância da arte, em especial, da música na formação humana. Para tanto, partimos da compreensão do caráter histórico-social do psiquismo humano, que nos diferencia dos outros animais, e que, para este fenômeno possa ser explicado de maneira científica, é necessária a relação dos fatos objetivos: “1) com o substrato sociocultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação” (Vygotski, 1996, p. 19). Nesse sentido, os caminhos escolhidos para esta análise, já que nosso interesse recai sobre o estudo da constituição e desenvolvimento do psiquismo como formação da imagem subjetiva da realidade objetiva¹¹, da interação do homem com a realidade, optamos por traçar as exposições pela relação entre o trabalho, atividade humana, apropriação de signos e instrumentos como constituintes desse processo.

O estabelecimento de características da vida societária, da formação e desenvolvimento psíquico dos seres humanos é condizente com o modo como esses indivíduos exploram, cultivam e dominam a natureza pelo trabalho. Nesta ótica, o surgimento e o desenvolvimento do trabalho é fator primordial na criação do homem, sua transformação, na hominização do seu cérebro, na criação de sua consciência, na transformação dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido (Leontiev, 1978).

O homem, como ser histórico, produziu condições sociais de desenvolvimento que decorreram da sua relação com a natureza e com os outros homens, em busca da garantia de subsistência, fato este que repercutiu em transformações sobre o mundo e sobre si. Como exemplo, o órgão mais importante da atividade do trabalho, a mão humana, só pode chegar a sua perfeição pelo próprio trabalho, “só graças a ele, graças à adaptação a operações sempre novas... é que a mão do homem atingiu este alto grau de perfeição que pode fazer surgir o

¹¹ Segundo Martins (2013), é no procedimento de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam. A captação exige domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos para possibilitar a criação de uma imagem mental que cumprirá a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade completa. No entanto, “essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos” (p. 13).

milagre dos quadros de Rafael, as estátuas de Thorwaldsen, a música de Paganini” (Engels, 1979, p. 171). Desse modo, a necessidade levou o homem a estabelecer processos de relação com o mundo e, por meio destes processos e de seus resultados, adquiriu novas capacidades físicas e intelectuais, transformando o seu psiquismo, sua aparência física e sua organização anatômica e fisiológica.

Nesse sentido, Lukács (1966), citado por Ferreira (2010), analisa o ritmo, como modo artístico abstrato de grande relevância por ser um elemento essencial na e para a existência humana, uma vez que esse elemento encontra-se na natureza, por meio de processos rítmicos tais como movimentos terrestres, movimento das asas dos pássaros, no corpo do homem, por meio da fisiologia, como a respiração, batimentos cardíacos, permeando, desta forma, a vida cotidiana em todas as situações. Afirma, também, que o ritmo influenciou o trabalho humano, ao permitir a transformação da esfera natural para a social e suas implicações teleológicas. Lukács (1966) diz que “no trabalho, o homem toma um pedaço da natureza, o objeto do trabalho e o arranca da sua conexão natural, o submete a um tratamento pelo qual as leis naturais se aproveitam teleologicamente numa posição de fins” (p. 126), explicitando que o ritmo humano natural é o mesmo que possuem os animais e o ritmo humano social é desenvolvido e aperfeiçoado pelo homem por intermédio da prática consciente.

Conforme descreve Ferreira (2010),

Por meio do trabalho, o ritmo surge como predicado ontológico do ser social. Na verdade, o trabalho e a arte, de maneira geral, se cumprem como atividades teleológicas. Toando a cadência e dando compasso aos movimentos do trabalho, o ritmo remonta suas raízes originais na história do processo de hominização e humanização e segue diversificando-se, conforme o avanço das relações entre o homem e a natureza. O salto da natureza à vida social propiciado pelo trabalho possui dimensões histórico-universais, pois, por meio dele, o homem se diferencia dos demais seres vivos (p. 126).

Portanto, para Lukács (1966), a base do ritmo estético não é uma atividade inata, mas, sim, resultado da prática social dos homens e, fundamentalmente, uma criação humana socialmente condicionada. Ainda, segundo o autor, o movimento produtivo se torna fecundo e efetivo, se cadenciado por uma marcha ritmada, já que proporciona um menor esforço e uma maior produtividade, quando realizado coletivamente por meio de um ritmo cadenciado. Cita, como exemplo, a cadência das foices no campo, dos martelos na linha de produção, atividades

que não se concretizariam sem uma coordenação rítmica dos movimentos. Nesse sentido, é produto da atividade social, do trabalho, em seu fundamento.

A música, som e ritmo elaborados surgem em meio ao próprio trabalho ou atividade artística de sua organização e sistematização. Adveio de um princípio geral do trabalho físico pesado, cujo objetivo seria resolver pela catarse a tensão gerada por ele. Para existir como arte, a música e o ritmo nela contido requeriam elaboração, sem isso, seria natural e espontâneo, como vimos nas considerações de Luckács (1966). Quando a arte e trabalho se separaram e a música passou a existir como atividade independente, na sua produção foi introduzido o elemento (ritmo) que, anteriormente era constituído pelo trabalho. No entanto, mesmo perdendo sua relação direta com o trabalho, conservou as mesmas funções, já que sistematiza e organiza o sentido social, ao permitir a descarga e solução às tensões angustiantes, sendo, enfim, uma atividade importante para o desenvolvimento da subjetividade humana.

Para melhor compreensão do nosso objeto, buscamos entender os fundamentos histórico-ontológicos do trabalho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo humano encontra-se, essencialmente, determinado pela relação entre o trabalho e a produção de sua existência, cujo processo resulta na sua humanização.

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente (Duarte, 2003, p. 24).

Por meio de uma ação intencional e deliberada chamada trabalho, o homem foi se organizando e tornando cada vez mais complexo o modo de produzir e reproduzir sua existência e desenvolver faculdades que nele estavam adormecidas. Como explica Leontiev (1978), o trabalho se caracteriza por dois elementos correlacionados: o fabrico de instrumentos e a atividade comum e coletiva com membros de uma dada sociedade. Desta forma, “o trabalho é, portanto, desde sua origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (p. 74), tornando-se evidente não haver apenas uma relação do homem com a natureza, mas uma interação com outros homens.

À medida que os homens começam a produzir instrumentos utilizados para mediar sua relação com a natureza – ao utilizar pedras, galhos, por exemplo, para alcançar algo que está distante ou atingir uma presa – tem início a atividade prática, não mais instintiva, mas

racional, tendo como alicerce de toda e qualquer forma de pensamento, a produção da vida material.

Por esse viés explicativo, fica claro que a atividade de outros homens constitui a base material objetiva da estrutura da atividade do indivíduo humano, não refletindo, portanto, relações e ligações naturais, mas, sim, ligações e relações objetivas e sociais, apropriando-se, no percurso do seu desenvolvimento, de atributos e de possibilidades da sociedade na qual está em interação. Este processo de atividade submetida às relações sociais desde a sua origem, “é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo de realidade, a consciência” (Leontiev, 1978, pp. 78-79). Logo, a consciência não é, exclusivamente, o mundo das vivências internas, mas é o ato psíquico experienciado pelo indivíduo, é a expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo objetivo externo (Martins, 2013).

Nesse sentido, como afirmam Leontiev (1978) e Martins (2013), o desenvolvimento psíquico ocorre de forma dupla: primeiramente, apresenta-se na atividade, forma primária e objetiva do seu existir, para, em seguida, ocorrer na subjetividade, por meio da construção da ideia, da imagem, na consciência. Assim, atividade e consciência devem ser categorias nucleares para entender o psiquismo, como explica Martins (2013),

A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Os processos psíquicos incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação (p. 29).

Dessa forma, o homem vai, por meio da atividade humana, objetivando o mundo, apropriando-se dessas objetivações¹² e utilizando-as para mediar o processo de subjetivação, qual seja, a formação da consciência. Por meio dos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade para produzir condições de sua sobrevivência, ele forma o seu psiquismo como unidade material e ideal, como afirma Martins (2013) “graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real*” (p. 30, grifos do autor).

Como vimos, por essa perspectiva teórica, é possível entender que foi a necessidade de apreender a realidade e dela se apropriar que determinou a estruturação do psiquismo como

¹² Segundo Duarte (2013), objetivações (resultado da criação do coletivo dos homens) e apropriações (resultado da atividade individual de cada homem na captação das objetivações da humanidade).

uma junção desses dois processos, requeridos para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Leontiev (1978) e Martins (2012) afirmam que a atividade que estabelece o ser na realidade objetiva, ao mesmo tempo, converte-a em realidade subjetiva, isto é, em reflexo psíquico da realidade, todavia, não uma simples manifestação especular, mas um reflexo mais abarcante por ser mediado pela sua relação com o mundo.

Assim sendo, a interdependência das dimensões orgânica e cultural, desde o início da vida do indivíduo, é compreendida na unidade dialética entre a materialidade e a ideia, por intermédio das interações sociais, asseguradas sobre o suporte do trabalho social, bem como do desenvolvimento orgânico propiciado por ele. Nesse sentido, os produtos do trabalho humano tornam-se bens culturais objetivados nas relações sociais, entre eles os instrumentos (objetos sociais elaborados por meio do trabalho humano) e os signos (linguagem oral, escrita, linguagem musical, matemática, entre outros), transformando seu psiquismo, modificando a realidade e objetivando seu pensamento nas ações efetivadas.

Segundo Stefani (1989), o ser humano organiza a matéria sonora, a partir de modos diversos utilizados em outros materiais, por meio de seus cinco ou mais sentidos. Em outras palavras, pelos mecanismos da percepção que conseguiu formar e das operações que antecederam cada ação. Esse processo se utiliza de interesses individuais ou coletivos como imitar animais, comunicar-se à distância, estimular a marcha e a dança, construir arquiteturas sonoras, manifestar sentimentos, explorar vibrações do corpo, estimular processos biológicos, entre outros. Como resultado desse movimento, as sensações, percepções e operações mentais, implícitas na produção musical estão sempre ligadas a experiências culturais diversificadas, na relação entre o espontâneo e o mais elaborado. Nesse entendimento, a experiência musical pode ser traduzida por outros modos de expressão, como a palavra, o sinal gráfico, o gesto, o comportamento, sem, contudo, deixar de contribuir, original e indubitavelmente, para a efetiva experiência que os sons dão à vida humana social.

Portanto, é possível dizer que a música se estabelece por meio de uma prática social que se apropria de utilizações musicais, de comportamentos da fala, gestos vocais elementares que, embora travestidos por sistemas musicais ulteriores, conservam suas estruturas e nos remetem às referências culturais de origem. Nesse sentido, quantas dádivas a música tem para com a fala, no que se refere a expressar emoções para o desenvolvimento de funções complexas superiores.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o psiquismo humano não é produto do simples amadurecimento orgânico, mas é concebido na e pela atividade da criança. Assim, o desenvolvimento humano supera, por incorporação, os fatores biológicos com a apropriação

de ferramentas anexadas à sua atividade vital. Segundo Luria (1979), “por isso, as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘*alma*’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (p. 75, grifo do autor). Desta forma, uma atividade de interesse social submete o indivíduo que a executa à relações com outros homens e com a natureza, concorrendo, assim, para a formação da consciência, à medida que a realidade é refletida em seu pensamento.

Conforme Vigotski (1995), as funções complexas do pensamento (memória, percepção, atenção, imaginação, sentimentos, raciocínio, dentre outras) são desenvolvidas nas interações entre as condições sociais – estas históricas e em constante transformação – e a base biológica do comportamento humano, deixando, essa base biológica, de ser natural, espontânea ou imutável. O biológico é transformado, historicamente, adquirindo novas características em razão do trabalho humano, em um processo em que os homens, apropriando-se dos instrumentos e do resultado do trabalho coletivo das gerações anteriores, reelabora-os de acordo com suas necessidades.

Ainda de acordo com Vigotski (1995), o psiquismo humano se estabelece, a princípio, por meio da atividade apoiada no legado filogenético da espécie, isto é, nos processos denominados de funções psíquicas elementares (propriedades naturais). Entretanto, no decorrer do desenvolvimento histórico, instauram-se outras propriedades psicofísicas decorrentes das condições do trabalho social dos indivíduos, isto é, da sua vivência cultural. Essas propriedades são denominadas funções psíquicas superiores (culturais). É importante ressaltar, que essas funções psíquicas elementares e superiores, articulam-se em um sistema único, interfuncional, como explica Martins (2012)

... uma vez que nenhuma delas, isoladamente, se revela apta e suficiente à representação subjetiva do objeto, isto é, à estruturação da consciência. Do exposto resulta a definição histórico cultural do psiquismo humano como unidade dialética matéria/ideia graças a qual se institui a imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional altamente complexo (p. 2).

No entanto, Vigotski (1995) deixa claro que, para ocorrer o processo de humanização, as funções elementares, providas pela natureza, carecem ser superadas pelos processos superiores, resultados e condições de formação de comportamentos complexos culturalmente formados, uma vez que as primeiras (funções elementares) não diferenciam o homem dos animais superiores. Na visão dialética do desenvolvimento humano referendada pelo autor, a

referida superação é resultado das contradições internas entre a natureza e a cultura, entre o substrato biológico e a existência social. Vigotski (1995). em contradição às concepções naturalizantes do desenvolvimento psíquico, propõe o que chamou de lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, afirmando que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos distintos: primeiro como função interpessoal e intersíquica, e, em segundo, como função intrapessoal, intersíquica” (p. 150).

Assim sendo, o desenvolvimento do psiquismo é um processo em que o indivíduo apreende formas de ser, pensar e agir socialmente produzidas, existindo apenas as funções herdadas da espécie no plano intrapessoal, que não tenham fundamentos nas condições objetivas de vida. Desta forma, cabe à educação, como processo socio-histórico de mediação entre os indivíduos e a sociedade, promover as apropriações requeridas à vida social. Conforme explica Vigotski (1995):

Todas as funções superiores não são produtos da biologia e nem da história da filogênese pura, senão que o próprio mecanismo subjacente nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade (p. 150).

Portanto, para o autor, o intrasubjetivo não é a reprodução fiel do intersubjetivo, não é mera transferência do plano social para o individual, mas o resultado da relação entre indivíduos. Explica ser necessário entender que o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente, tanto de estratégias e conhecimentos dominados, quanto de relações sociais em contexto interativo. Para tanto, é importante identificar o meio e o veículo por meio do qual os fenômenos sociais psíquicos se transformam em processos intrapsíquicos. O autor propôs também a internalização de signos – a linguagem como sistema simbólico mais desenvolvido – e objetos físicos, como mecanismo principal dessa transformação. Utilizando-se desses instrumentos, os indivíduos apropriam-se das experiências produzidas e acumuladas pela humanidade. Como esclarece Martins (2012), “os signos, na condição de representantes semióticos da cultura humana, se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles, condicionantes da humanização do psiquismo” (p. 2).

No entanto, a natureza da mediação exercida pelos signos é, extremamente, diferente daquela realizada pelos objetos físicos, pelo fato de atuarem, de diferentes maneiras, no

comportamento dos indivíduos. Como um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio ser humano, não modifica em nada o objeto da operação psicológica, ou seja, é orientado internamente. Já o instrumento tem como função servir de condutivo da influência humana sobre o objeto da atividade, ser orientado externamente e levar a mudanças nos objetos. Por esta razão, Vigotski (2004a) afirma que “todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser instrumento. Mas nem todo estímulo é um instrumento” (p. 98), uma vez que o estímulo necessita vir carregado de significação para se tornar, de fato, um instrumento.

O que são instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas? Segundo Vigotski (2004a), “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc.” (pp. 93-94). Conforme o autor, esses instrumentos modificam de forma global a estrutura das funções psíquicas superiores, já que são mediados e não naturais, exigem voluntariedade, desenvolvimento e ocorrem nas relações com outros seres humanos. Portanto, não há como internalizar um sistema simbólico sem interação social, já que é na relação com o outro que os significados surgem e são apropriados, possibilitando ao indivíduo a internalização dos sistemas enquanto formas organizadas.

Entendemos que, em se tratando da linguagem musical, os primeiros significados ocorrem, geralmente, de ordem afetiva, uma vez que os aspectos positivos ou negativos da mediação entre a música e a criança não dependem de uma qualidade musical, mas, sim, de uma forma de relação afetiva. Assim sendo, as relações de sentido com a música são ou não estabelecidas, dependendo de como as tarefas musicais lhe são apresentadas, uma vez que o interesse, o gosto são sociais e são, desta maneira, desenvolvidos e apropriados.

Vigotski (2004a) explica ser importante distinguir atos e processos de comportamento, formas naturais ou biológicas (funções elementares) de formas artificiais ou instrumentais (funções psíquicas superiores),

Os primeiros surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais ao longo do processo de evolução e são comuns ao homem e aos animais superiores; os segundos constituem uma realização posterior da humanidade, um produto da evolução histórica e são a forma específica de comportamento do homem (p. 94).

Como já discutimos anteriormente, essas funções, em suas propriedades elementares (naturais) e superiores (culturais), entrelaçam-se em um sistema único, interfuncional, porque

não podem, isoladas umas das outras, representar subjetivamente o objeto, isto é, a estruturação da consciência.

Quanto aos objetos físicos, os indivíduos, de acordo com as necessidades produzidas no próprio movimento do trabalho, criam e aperfeiçoam, a cada dia, novos instrumentos. Nesse processo, outras necessidades são geradas, exigindo esforço do homem e novas operações mentais para supri-las. Podemos observar que, subentendido ou explícito, nesses objetos encontra-se um conjunto de operações, tanto físicas quanto intelectuais que, socialmente, os homens produziram. No entanto, a transmissão do processo de elaboração, bem como a utilização em uma determinada cultura, não acontece pelo simples fato de entrar em contato com objeto. Seu significado social só será conhecido nas relações com outros seres humanos, visto que, vê-lo, tocá-lo ou ouvi-lo nos permite apenas apreender o aspecto objetivo e não o saber objetivado no objeto. Enfim, como enfatiza Vigotski (2004a), precisamos nos atentar para a diferença entre signos ou instrumentos psicológicos e ferramentas ou instrumentos técnicos. O primeiro orienta para a psique, para o comportamento, refletindo a atividade relacionada a nós mesmos e ao outro. Por sua vez, o segundo, os instrumentos técnicos, são introduzidos para modificar o próprio objeto externo ou a realidade, exigindo adaptação do comportamento a eles.

É importante ressaltar que, devido às especificidades funcionais tanto dos instrumentos psicológicos como instrumentos técnicos, eles se fundem no conceito de atividade mediada, na qual se colocam como uma “uma influência recíproca entre sujeito e objeto, da qual depende a própria consecução das finalidades da ação” (Martins, 2012, p. 3). Nesse sentido e com base em Vigotski (1995), o conceito de mediação é crucial para entender a natureza social do psiquismo, por condensar a sociedade que utiliza os signos, o indivíduo que o porta por interiorização e as transformações provocadas nas ações sociais dos homens de determinada sociedade. Esclarecendo melhor, segundo Martins (2012), o conceito de mediação como “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele ‘prático’ ou teórico” (p. 3). Portanto, podemos dizer que, enquanto os instrumentos físicos potencializam externamente a ação do homem, os signos ampliam as ações psicológica como: a capacidade de pensamento, de atenção, de percepção, de raciocínio, de memória, de abstração, dentre outras, permeados pela função mediadora que os caracteriza como sistemas funcionais.

2.3 SISTEMA INTERFUNCIONAL: FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Segundo Vigotski (2004a), ao utilizar o método instrumental, levamos em consideração não somente o estudo da criança que se desenvolve, mas também aquela que se educa, o que contribui, imensamente, para diferenciação da história do filhote humano, uma vez que “a educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento” (p. 99), não influenciando apenas em alguns processos, mas reestruturando as funções psíquicas em toda a sua profundidade, unindo em um mesmo processo, as funções naturais de um indivíduo as quais, em um determinado nível de educação, são reestruturadas. O autor enfatiza ainda que, qualquer tipo de desenvolvimento infantil, quer positivo ou negativo, tem como foco a incapacidade da criança utilizar, sozinha, suas próprias funções naturais e de dominar instrumentos psicológicos, portanto, ter o autodomínio da conduta. Coloca também, como marco determinante para estudar o desenvolvimento, o período no qual não há linguagem e aquele no qual a linguagem se faz presente.

A perspectiva histórico-cultural nos indica ser imprescindível a função social da educação escolar, por promover, por meio da mediação do ensino, a interiorização dos signos da cultura, com vistas à modificação radical do psiquismo, que, por sua importância, detalhamos na próxima seção.

Nesse momento, pensamos ser importante entender o significado de função que, segundo Luria (1991), “se constitui numa *complexa atividade, exercida pelo trabalho conjunto de todo um sistema de órgãos*, cada um dos quais integra esse ‘*sistema funcional*’ em seus próprios papéis, assegurando esse ou aquele aspecto desse sistema funcional” (p. 89, grifos do autor). São, portanto, capacidades ou propriedades de ação de que dispõe o psiquismo humano no processo de captação objetiva: funções psíquicas elementares (comuns a homens e animais) e funções psíquicas superiores (exclusivamente humanas).

Nessa direção, o psiquismo humano não é considerado como mero amadurecimento orgânico, como já vimos anteriormente, mas, sim, como relação dialética existente entre o cérebro, como base material orgânica, organizado a partir de um sistema interfuncional cortical, e a apropriação da atividade humana, objetivada nos vários tipos de produção humana. Vygotski (1996) coloca que existem dois princípios básicos para compreender a natureza social do psiquismo, ou a relação entre os processos de desenvolvimento do sistema nervoso e a conduta complexa humana. O primeiro postula que

...à medida que se desenvolvem os centros ou estruturas superiores, os centros ou estruturas inferiores cedem uma parte essencial de suas antigas funções às formações

novas, as transferem para ditas instâncias superiores, graças às quais as tarefas de adaptação, que nas etapas mais inferiores de desenvolvimento correspondiam aos centros ou funções inferiores passam a ser desempenhadas, nas etapas superiores, pelas funções superiores (Vygotski, 1996, p. 117).

Evidenciando, o movimento do psiquismo por meio de um sistema que permite a articulação e reconstrução de tais funções. Já o segundo princípio explica que

O desenvolvimento das funções superiores se rege por leis totalmente distintas das inferiores ou elementares; seu desenvolvimento não transcorre paralelamente ao desenvolvimento do cérebro, à aparição nele de novas partes ou ao incremento das velhas. Seu tipo de desenvolvimento é distinto, pertence a outro tipo de evolução psíquica... não estruturam-se ao lado das funções elementares, como membros novos da mesma linha, nem tampouco por cima delas, como um nível cerebral superior por cima do inferior; se estruturam a medida que formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas (Vygotski, 1996, p. 118).

O autor coloca, também, que, somente estudando com cuidado as funções psíquicas superiores como produto de tais sínteses, é possível compreender a relação entre os aspectos biológicos, que formam as funções elementares, e os aspectos culturais, fundantes das funções superiores, que se unem em uma complexa formação de novo tipo. Explica, ainda, que as funções elementares são superadas pelas superiores ou culturais, no qual cada estágio inferior nega o anterior sem destruí-lo, mas suplantando-o.

Assim, entendemos ser o psiquismo humano um sistema interfuncional caracterizado pela superação dos processos naturais, elementares em direção a novas possibilidades superiores. Nesse sentido, Luria (1991), Vigotski (1996) e Martins (2013) defendem que os processos funcionais, responsáveis pela formação do reflexo subjetivo da realidade objetiva, como unidade de contrários são: sensação, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos, constituindo-se, ainda, como traço essencial da suplantação das funções psíquicas superiores, exclusivamente humanas: o autodomínio da conduta, por meio da internalização dos signos da cultura.

Neste estudo, apresentamos uma breve descrição dos processos acima nominados, detendo-nos, com maiores detalhes, nos processos da linguagem, atenção e imaginação, por serem estes, o foco de discussões e análises das atividades envolvidas na presente pesquisa.

Vigotski (1995), quando se refere a um sistema interfuncional na base das funções psicológicas superiores, salienta que o curso do desenvolvimento de cada função e suas relações não é linear e uniforme, ocorrendo um movimento psíquico proporcionado pelas características das mesmas e pelo papel que representam nas atividades desenvolvidas pela criança, ao longo da sua formação. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo como sistema “é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento” (Martins, 2013, p. 70). Desse modo, a superação das funções elementares ocorre por meio da atividade na qual o cérebro e as mãos são acionados por meio de signos, conferindo-lhes um desenvolvimento cultural, isto é, formas de comportamentos complexos ou funções psíquicas superiores.

As sensações são os principais canais pelos quais o recebimento de informações dos fenômenos do mundo exterior e do nosso próprio corpo chegam ao cérebro, permitindo a sua compreensão e também a do meio ambiente, sendo, portanto, a porta de entrada do mundo na consciência. Como explica Sokolov (1969):

O desenvolvimento das sensações na criança está relacionado com os diferentes aspectos de sua atividade: com o desenho e a escultura, em que se desenvolvem as sensações visuais e cinéticas; com a música, que educa as formas mais complicadas e perfeitas das sensações auditivas; com o esporte que é o meio para o desenvolvimento da sensibilidade proprioceptiva, que julga um papel importantíssimo na vida do homem, etc. (p. 143).

As nascer, os órgãos dos sentidos já possuem um dado desenvolvimento, possibilitando à criança respostas motoras, visuais, táteis, auditivas, gustativas, olfativas, interoceptivas e proprioceptivas. Essas repostas ocorrem, a princípio, por meio de reflexos incondicionados, que, apenas gradativamente, se tornam reflexos condicionados, quando acionados por diferentes estímulos, levando-nos a concluir que, graças às experiências sociais e ao desenvolvimento das estruturas cerebrais, as sensações se complexificam e se aperfeiçoam.

A criança recém-nascida vê os objetos apenas quando estão bem próximos ao toque e ao tato, o que indica a ausência da perspectiva visual, que poderá ser estimulada por meio da atividade guia comunicação emocional direta. Esse período é marcado pela manifestação da atenção a estímulos sensoriais, aos movimentos, aos sons em geral, o que contribui para o desenvolvimento da atividade sensório-motora. Por esta razão, os estímulos sonoros, sensoriais e a presença de outra pessoa se tornam fundamentais. Segundo Martins (2012),

graças à sensação, as propriedades isoladas dos estímulos são alcançadas por ação do substrato neurofisiológico, denominado de analisadores, que serão unificados por intermédio da percepção, a qual compete a formação total da imagem do objeto.

Desse modo, **a percepção** é o reflexo do conjunto de qualidades e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos do sentido. Para Sokolov (1969), “a percepção é uma imagem subjetiva do mundo real” (p. 144), portanto, necessita do apoio de experiências anteriores, uma vez que, aquilo que não se pode relacionar com conhecimentos que tenham sido adquiridos, torna-se impossível ser identificado como uma categoria de objetos. Da relação existente entre sensação e o desenvolvimento da percepção, os reflexos incondicionados cedem lugar aos reflexos condicionados, possibilitando aprendizagens sociais. Por esta razão, o autor coloca que as percepções humanas são resultantes da prática social dos homens, bem como o resultado de uma complexa atividade analítico-sintética do cérebro. Nesse sentido, segundo Mukhina (1996), o cérebro da criança é sensível às vivências às quais é submetido, decorrendo, disso, a importância de conhecer a forma e o conteúdo educacional a ser proposto. Como exemplo, a autora relata que um casal, por não ter com quem deixar o filho para trabalhar, deixava-o sozinho com o rádio ligado para entretê-lo. No entanto, por ser uma ação monótona e prolongada, isso produziu na criança uma inibição dos setores estáveis auditivos do cérebro, levando a uma perda auditiva. Desta forma, entendemos ser importante a comunicação emocional direta com outro humano para que se processe a unidade indissociável da percepção e da sensação, na percepção global e confusa da criança, uma vez que as impressões exteriores estarão sempre unidas aos afetos. A criança percebe o que lhe dá prazer, o que lhe causa medo e, assim, sucessivamente, uma vez que o caráter afetivo é uma peculiaridade da percepção.

No intuito de contribuir para a discussão, entendemos ser relevante esclarecer a dinâmica e a característica do desenvolvimento, por meio do conceito de neoformação, com base em Vygotski (1996), quando diz que:

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um dado período (p. 255).

As neoformações ocorrem por meio de mediações sociais nas quais o sujeito está inserido, que exigem dele determinadas ações, mobilizando funções ainda não desenvolvidas

a se colocarem em movimento para dar conta das necessidades sociais externas. Nesse sentido, como já vimos, o desenvolvimento da percepção, que na primeira infância está focado na atividade com objetos, na idade pré-escolar, vai se complexificando e, aos poucos, vai se separando das ações com objetos. É uma função psicológica superior primordial para a apropriação de conhecimentos em relação aos objetos naturais e às realizações humanas, e, portanto, uma função importante para o desenvolvimento do pensamento infantil. Como contributo para esse desenvolvimento, encontra-se a percepção auditiva, que ocorre de forma diferente da percepção visual, já que nesse âmbito, o objeto é um dado concreto e estável no decorrer do processo perceptivo. Na percepção auditiva, o objeto sonoro também é um dado concreto, mas passa por constantes modificações, enquanto é percebido. Para isso, envolve o processo de captação dos sons, sua memória enquanto percepção musical e o registro de eventos sonoros do discurso musical.

Assim, ao trabalharmos com sons ambientais, questionamentos como: O que eles nos informam? Onde estamos? Como é possível orientar-nos por meio dos sons de cada hora do dia? podem contribuir para neoformações, uma vez que a percepção musical baseia-se em ampliar a interpretação dos sons com vistas à organização e à viabilização da linguagem musical. A aprendizagem dessa percepção se aperfeiçoa à medida em que se enriquecem as experiências da criança, pois o mundo está repleto de sons, sendo preciso ouvi-los, percebê-los bem, contextualizá-los, para entrarmos em conexão com o mundo sonoro. Neste sentido, a educação musical pode, sem dúvida, contribuir e permitir as neoformações (Scherer, 2010).

Na primeira infância, temos a percepção como eixo das demais funções psíquicas, as quais se subordinam e se ampliam, a partir de seu desenvolvimento, tornando-se, portanto, a primeira neoformação da criança. Isso vai ao encontro de uma lei fundamental do desenvolvimento infantil, que diz que as funções mais importantes servem de base para as demais. No entanto, segundo Martins (2012), a criança é exposta a uma infinidade de estímulos perceptuais, o que tornaria impossível apreender e organizar o pensamento a um fim determinado, necessitando, pois, da percepção do desenvolvimento da atenção. Com a ajuda da atenção, a criança pode selecionar imagens e inibir as concorrentes para se concentrar em um conteúdo específico. Não o bastante, a inter-relação das funções e o desenvolvimento psíquico humano ficariam comprometidos, se as imagens selecionadas desaparecessem sem deixar vestígios, sendo necessário ativar a memória para evocar as experiências anteriores.

Sokolov (1969) explica que **a memória** é como o reflexo do que existiu no passado, o registro, a conservação, a reprodução dos vestígios da experiência anterior, possibilitando

operar com esses vestígios mesmo após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais marcas. Sem a fixação dos fatos por meio da memória, o ser humano não poderia acumular experiências para utilizá-las em outras atividades, não reconheceria os objetos em sua volta, nem poderia representá-los, nem pensar sobre eles quando não presentes, não poderia, portanto, orientar-se no meio que o rodeia. Sem fixar a experiência na memória, não seria possível nenhum ensino, nenhum desenvolvimento intelectual e nem prático.

Todavia, tanto a memória quanto a atenção, estudadas adiante nesta tese, aparecem ligadas a bases naturais, orgânicas, manifestando-se, primeiramente, de modo involuntário, para, ao longo do processo de desenvolvimento cultural, superar essa condição, assumindo possibilidades complexas, ou seja, voluntárias.

Luria (1991) explica a função da **atenção** não como um processo meramente biológico (atenção imediata), mas como um ato social, ligado ao desenvolvimento cultural e ao desenvolvimento da conduta organizada, voluntária (atenção mediada), definindo-a como a “seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de controle permanente sobre elas” (p. 1). Ao exercer uma função primordial sobre o caráter seletivo da atividade consciente, a atenção contribui para a organização do direcionamento e da seletividade dos processos mentais.

Como esclarece Martins (2013),

Vigotski anuncia que o percurso de formação cultural da atenção voluntária compreende distintos momentos: a atenção imediata, natural, se transforma por apropriação dos signos externos, em atenção mediada; a atenção mediada se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, pela sua conversão em operações internas, e se converte novamente, em atenção “imediata”. Porém, agora, não mais orientada pelo campo exógeno, mas diretamente determinada pelo motivo da atividade, sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de “estímulos” aptos a dirigir suas ações, colocando a atenção a serviço das suas finalidades (p. 153).

A autora destaca bem a relação da atenção voluntária com os motivos da atividade, apontando para o aspecto principal na formação das funções psíquicas superiores e sua relação com a estrutura da atividade consciente. Desta maneira, a atenção aparece na concepção dos demais processos psíquicos, como a memória, a percepção, e é responsável por regular e controlar a atividade do indivíduo.

As propriedades descritas acima tem sua origem na primeira ação voltada a uma finalidade, no primeiro ato humano de produção intencional de uma ferramenta, ou seja, no trabalho. Nesse sentido, segundo Leontiev (1978), os homens das tribos primitivas precisavam submeter o controle do próprio comportamento e atenção, de acordo com a organização estabelecida pelo grupo na atividade de caça, dando destaque à relação dialética existente entre a atividade de trabalho e o desenvolvimento da atenção, uma vez que uma foi indispensável para o desenvolvimento da outra nos povos primitivos. No plano ontogenético, a atenção voluntária se desenvolve por meio das mediações que a criança recebe na sua vivência diária. Nos primeiros anos, é na interação com os pais ou cuidadores, os quais direcionam a atenção dela para os objetos e pessoas. Ao apontar, ao dar instruções, entre outras ações, que a atenção voluntária começa a se desenvolver, assim como os estímulos externos reorganizam seu comportamento e passam a ser internalizados pela criança.

Referindo-se a esse processo Vygotski e Luria (2007) apontam que “graças à função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando novos centros estruturais da situação percebida” (p. 44), afirmam também que, junto com a fala, o gesto é fundante como fator social utilizado pelos adultos, com vistas a mobilizar a atenção da criança.

Isso sinaliza que é necessário considerar a qualidade das mediações, os signos e instrumentos culturais a que a criança terá acesso no decorrer de seu desenvolvimento, uma vez que, para os autores, a atenção voluntária é um processo de atenção mediada, que se desenvolve por intermédio da interiorização gradativa dos dispositivos culturais que compõem as formas superiores de conduta. Desse modo, cabe ao adulto, inicialmente, dirigir e orientar a atenção da criança, sobretudo, por meio da linguagem, até que ela possa se apropriar desses instrumentos culturais, passando a dirigir sua própria atenção, seus próprios processos psíquicos. Nesse movimento, ocorre um processo de superação da fase mais primitiva, por incorporação às mais complexas, decorrente da interação da criança com seu ambiente sociocultural, que lhe coloca tarefas para as quais terá necessidade de regular efetivamente sua conduta.

Como explica Martins (2013), o desenvolvimento da atenção voluntária “se realiza não a partir da atenção em si mesma, mas do lugar que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, à memória, aos afetos, entre outras, ou seja, das inter-relações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural” (p. 154). Enfim, quando a criança internaliza os signos da cultura na qual está inserida, desenvolve mecanismos para dominar seus próprios processos psíquicos. Nessa perspectiva, o signo pode ser um gesto, uma imagem, um objeto, uma forma, uma posição, uma palavra cantada, entre outros,

prevalecendo, no entanto, a linguagem como o sistema de signos, fundamental. A palavra é o principal signo. Ainda, segundo a autora, o processo ontogenético, que diferencia essencialmente o homem dos demais animais, decorre da conversão das imagens psíquicas em signos e a construção do sistema de signos, ou seja, da linguagem, da qual nos ocupamos a seguir.

A linguagem transforma nosso psiquismo e possibilita que as gerações seguintes possam continuar o processo de transformação, apropriando-se do universo simbólico criado pela humanidade. Conforme explica Luria (1991), a linguagem,

atividade consciente do homem... permite designar os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras,...permite *discriminar esses objetos, para dirigir atenção para eles e conservá-los na memória*. Resulta daí que o homem está em *condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando estão ausentes*.... as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias... assegura o processo de *abstração e generalização*.... A linguagem é o *veículo fundamental de transmissão* de informação, que se formou na história social da humanidade (pp. 80-81, grifos do autor).

De acordo com a citação, com o surgimento da linguagem, ocorreram três mudanças psíquicas essenciais, sendo a primeira, a possibilidade de discriminar e conservar na memória os objetos e lidar com esses objetos, quando ausentes, valendo o dito por Luria que o ser humano “duplica o mundo perceptível” ao criar um mundo de imagens interiores. Já a segunda mudança é a afirmação que, por meio dos processos de abstração¹³ e generalização¹⁴, a linguagem se torna o canal mais importante do pensamento, ao garantir a transição do sensorial ao racional. Por fim, a terceira e importantíssima mudança permite ao homem assimilar e dominar conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, bem como transmitir aos outros indivíduos essas complexas informações produzidas pela prática social, ao longo da história humana.

¹³ A abstração, segundo Rubinstein (1973) “consiste na divisão, desmembramento e separação de um determinado aspecto, de uma qualidade, de um dado fator, de um fenômeno ou de um objeto, enquanto essenciais de algum modo” (p. 156).

¹⁴ A generalização, conforme Rubinstein (1973) “pode efetuar-se mediante a comparação que destaca o geral de uma série de objetos ou fenômenos, e mediante, também a abstração deste geral. De fato, a generalização efetua-se desta maneira nas suas formas mais elementares, nos níveis inferiores. O pensamento atinge as formas superiores da generalização através da mediação, isto é, da descoberta das relações, nexos e normas da evolução” (p. 159).

Conforme Luria (2001), não é possível saber com segurança como a fala se desenvolveu, no processo de humanização, mas supõe-se ter sido precedida por uma comunicação, por meio de gestos e de mistura de sons. É provável, explica Luria (2001), que a linguagem falada tenha surgido por uma emancipação da palavra em situações práticas até um sistema de significados próprios. Nessa direção, o autor coloca que, ao denominar as coisas e individualizar suas características, a palavra se torna o elemento principal da linguagem, pois ela “*codifica nossa experiência*” (p. 27, grifos do autor). Desse modo, conforme argumenta o autor, apoiado em bases materialistas, a palavra nasceu do trabalho humano e da comunicação, como signo que denomina um objeto e das ações com esse objeto.

Conforme apresenta Luria (2001),

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra esse ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, *é a célula do pensamento*, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização... a palavra não é apenas instrumento do pensamento, também é meio de comunicação (p. 37, grifos do autor).

Desta maneira, a palavra, por meio dessa função, torna a consciência individual acessível aos outros por meio da verbalização do pensamento. Conforme conclui Mendonça (2018), ela “vai carregando o pensamento e a ideia de todo o processo de criação e trabalho pensado pelos homens. A palavra organiza, significa e objetiva a atividade, conferindo a esta a peculiaridade de ser produto da cultura” (p. 50). Dessa forma, a linguagem relaciona-se à transmissão de um conteúdo dotado de significado social e resultante da prática do homem em seu meio, constituindo-se uma forma de comunicação adequada para tornar a consciência individual acessível aos outros por meio da verbalização do pensamento.

Zinkin (1969) explica que é por intermédio da linguagem que o idioma e seus diferentes tipos de comunicação se preservam. A permuta de pensamentos é uma necessidade vital do indivíduo, assegurando uma ação coletiva: o que fala expressa seu pensamento e o que ouve compreende o pensamento expressado. Assim, entendemos que a apropriação de um idioma ocorre de forma diferente quando ouvimos, quando lemos ou quando escrevemos.

Dessa forma, Zinkin (1969) ao descrever o movimento de interiorização do idioma pelo ser humano, identifica três tipos diferentes de linguagem que constituem o pensamento: o idioma ouvido, o pronunciado e o visual, que se relacionam entre si. Explica que somente

percebemos e reconhecemos bem uma palavra, se antes a tivermos pronunciado, pois a pronúncia da linguagem está ligada à sua percepção auditiva. Por esta razão, o autor denomina a linguagem ouvida e a falada de “linguagem oral” (p. 293), apontando, também, que a comunicação por meio desta linguagem é limitada pelas condições materiais de tempo e espaço, necessitando da linguagem visual para ampliar a comunicação.

Nesse sentido, a linguagem visual se apresenta, de acordo com Zinkin (1969), por três características: “quando se lê o texto para si, quando se lê o texto em voz alta, e quando se escreve” (p. 293), que podem ser agrupados com o nome geral de “linguagem escrita” (p. 293). Outro fator importante é que a escrita amplia os limites de relacionamentos entre os indivíduos, uma vez que, graças a ela, os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores podem alcançar um maior número de pessoas. O autor afirma, também, que a linguagem escrita tem como base de desenvolvimento a linguagem oral, já que escrevemos um texto com palavras que são ouvidas e/ou pronunciadas, enfatizando que a percepção visual da linguagem está relacionada à percepção auditiva. É importante ressaltar que a linguagem oral coordenada não se desenvolve espontaneamente na criança, sendo necessária, para tanto, a mediação dos adultos. Conforme explica Zinkin (1969):

A linguagem das crianças se desenvolve sob a influência sistemática dos adultos. Para que se aprimore é indispensável que estes saibam falar com a criança.... se ela não escuta a pronúncia correta dos sons, não aprende novas palavras e não conhece movimentos novos e complicados da linguagem (p. 303).

Como, por exemplo, crianças entre quatro a cinco anos não conseguem expor coordenadamente seus desenhos, todavia conseguem responder questionamentos sobre eles. Se o professor lhes explica, por meio de orações curtas, o conteúdo das suas produções, a criança consegue repetir o ouvido, no entanto, não consegue retransmitir com orações diferentes seu conteúdo. Neste caso, para contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, o adulto deve solicitar às crianças que não respondam as perguntas com orações de uma só palavra, mas com orações mais complexas. Zinkin (1969) enfatiza também a importância desse trabalho com as crianças para que, mais à frente, na idade escolar, aprendam a ler e a escrever com maior rapidez e facilidade.

A linguagem oral, isto é, as palavras, a combinação de palavras e as conexões entre as palavras se constitui no segundo sistema de sinais, sendo considerada como um instrumento mediador na realização da atividade humana. De acordo com Luria (1969), esse sistema de sinais “... introduz mudanças significativas na atividade nervosa superior do homem, na

análise e síntese dos sinais, e na criação de novas conexões temporais” (p. 52). Portanto, a palavra dá a possibilidade ao ser humano de orientar-se na realidade que o rodeia, influenciando, essencialmente, nas neoformações. O estímulo incondicionado inicial, presente também nos animais, pode ser substituído pela palavra, que se torna o agente principal, em cuja base se organiza qualquer conexão temporal. Já, o primeiro sistema de sinais diz respeito aos estímulos condicionados, ou seja, aos objetos do mundo exterior e suas manifestações e é responsável pelo reconhecimento dos símbolos, e pela realização de determinada ação que a criança se proponha a fazer, como por exemplo, lembrar, comparar, pensar, planejar, entre outras (Luria, 1969).

A aquisição da linguagem oral inicia-se pela fala social, na forma de linguagem externa, a qual tem, como função principal, possibilitar que a criança pequena tenha acesso aos códigos linguísticos que permitem a comunicação entre os membros de uma cultura. Nesse processo, altera-se a dinâmica entre a fala e a ação. Primeiramente, até por volta dos três anos de idade, a fala acompanha as ações da criança, apresentando-se dispersa e caótica (Vygotsky, 1989, 2001). No período que vai dos três aos sete anos, a linguagem externa passa se organizar de forma diferenciada, devido a sua nova estrutura e função. As crianças falam antes de efetuar a ação, ou seja, a fala se desloca para o início da ação. Esta nova fase é identificada como linguagem egocêntrica, que resulta do pensamento egocêntrico, e tem, prioritariamente, a função de organizar as ações da própria criança, mas ainda é manifestada na forma de linguagem social¹⁵. É vocalizada, sendo uma fala para si mesma, na medida em que ela tem a função de auxiliar na resolução de problemas. Não possui tanta coerência para aquele que ouve, uma vez que não precisa ser expressa com todos os elementos gramaticais que compõem a frase. Começa a desenvolver características predicativas que, mais tarde, culminarão na fala interior. Sobre esse processo, Vigotski e Luria (1996), explicam que,

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, *se volta para si mesma*, quando, em lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução passa desde a

¹⁵ Vigotski (2001) toma os estudos de Piaget para a discussão de linguagem egocêntrica. Segundo Vigotski (2001) “Piaget constrói a sua hipótese fundamental de trabalho... O pensamento egocêntrico da criança é considerado forma transitória entre a forma autística e a realista de pensamento” (p. 49). No entanto, após estudos, Vigotski conclui que Piaget tomou alguns conceitos da Psicanálise e fica na fronteira entre o “idealismo e o materialismo”. Vigotski (2001) explica que existem dois momentos importantes a serem referendados “a ausência de realidade e a relação da criança com a realidade, isto é, a ausência da atividade prática” (p. 89). Esse divórcio com a realidade, não consideraria a prática social da criança, deixando de lado o “historicamente infantil” (p. 96).

categoria de *função intersíquica* à *de função intrapsíquica*. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que antes aplicava ao outro, organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta. A fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos não é conseqüentemente a invenção de algum tipo de lógica pura, mas a aplicação de uma *atitude social para consigo mesma*, a transferência de uma forma social de conduta de sua própria psique (p. 181, grifos dos autores).

É importante ressaltar que, na linguagem interna, a princípio, ocorre simplesmente uma conexão externa entre a palavra e o objeto, e não uma conexão interna entre o signo e significado. A palavra, paulatinamente, “vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo” (Martins, 2013, p. 173). Nesse processo a criança descobre a função social dos signos e, desse modo, a palavra passa a ocupar um novo lugar na vida da criança, tornando-se intrapsíquica. Nessa nova etapa, podemos perceber a predominância do sentido sobre o significado da palavra, fato que a caracteriza como tendo uma função de dirigir-se para si mesma, não assumindo só a função comunicativa, mas, também, a organizadora da ação.

Vigotski (1989, 2001) explicita que o aparecimento e a utilização da fala egocêntrica na criança não é resultado de situações em que ela se encontra sozinha, pelo contrário, ela ocorre em situações grupais, nas quais ela imagina ser compreendida. As características predicativas tendem a aumentar na fala interior e, à medida que as vocalizações vão cedendo, a transição para fala interior vai acontecendo. Para que isso ocorra é necessário pensar palavras em vez de pronunciá-las, isto é, desenvolver conexões com o pensamento.

Quando a fala está internalizada, ela passa ser o elemento controlador das atividades mentais e comportamentais do indivíduo, não só refletindo a realidade prática, como cumprindo o papel de planificar a ação, complexificando as funções do pensamento.

Dessa forma, Luria (1981) explica que a fala, meio de comunicação que se utiliza da linguagem, é entendida “... como uma *forma complexa e especificamente organizada de atividade consciente* que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe” (p. 269, grifos do autor), distinguindo-se por duas formas de atividade: a fala expressiva e a fala compreensiva.

Explica o autor que a fala expressiva deve começar com o “... motivo ou ideia geral da expressão, que é codificada em um esquema de fala e posta em operação com o auxílio da fala

interna” para, posteriormente, advir a fala compreensiva ou impressiva, que “... segue o caminho oposto, começando pela percepção de um fluxo de fala recebido de outra frente, processo este seguido por tentativas de decodificar o referido fluxo.” (Luria, 1981, p. 269). Essa atividade de fala (seja expressiva ou comunicativa) possui uma estrutura psicológica altamente complexa de comunicação social, tornando-se um mecanismo de atividade intelectual, isto é, “um método a ser usado em operações de *abstração e de generalização* e uma base para o pensamento categórico” (Luria, 1981, p. 270, grifos do autor).

Deste modo, quando o indivíduo comunica seus pensamentos a outras pessoas por meio da linguagem oral, em primeiro lugar, se utiliza de um “método de *análise e generalização de informações recebidas* e, em segundo, como um método de *formular decisões e tirar conclusões*” (Luria, 1981, p. 270, grifos do autor). Logo, é por meio da fala que se constituem as complexas formas de pensamento abstrato e a generalização sem os quais não seria possível adquirir experiências das gerações anteriores e desligar-se da experiência imediata que assegura o desenvolvimento da imaginação.

Segundo Mendonça (2018), ao entender a linguagem como um instrumento cultural humano que garante o acesso às máximas produções da humanidade, desenvolvidas pela produção no trabalho e não transmitidas naturalmente as gerações, “essa linguagem necessita ser ensinada, por ser um produto histórico-cultural” (p. 51). O adulto precisa ensinar a criança a pensar, porque, para desenvolver a linguagem, ela “precisará aprender toda a dimensão sonora e significativa que a palavra carrega em sua especificidade... apreender os sons, as pronúncias e os significados e, também, apreender as atividades inerentes aos objetos que as palavras representam” (Mendonça, 2018, p. 51). Dessa forma, a criança começa a entender as exigências formuladas, verbalmente, pelas pessoas mais experientes que a rodeiam, sua aprovação ou censura, bem como a função dos objetos e sua utilização para, enfim, organizar e orientar a sua própria ação perante uma determinada tarefa.

É importante ressaltar que na Educação Infantil (educação das crianças de zero a cinco anos) é fundamental o trabalho com a linguagem oral para além de seu aspecto fonético-articulatório, devendo também ser enfatizado o significado das coisas e realizar um confronto da palavra com uma imagem objetiva determinada. Segundo Luria (2001), significado é o “sistema de relações que se formou objetivamente no processo e que está encerrado na palavra... o significado é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas” (p. 45). Já o sentido é o “significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dados” (p. 45). Nessa direção, devemos

apresentar à criança uma variedade de signos na tomada de consciência e na compreensão de seus significados, entre eles, a música como uma linguagem que se faz presente em todos os momentos da vida e em todas as culturas, e que possui seu significado vinculado ao ser humano e sua relação com a humanidade.

Nesse sentido, a mesma palavra possui um significado, produzido ao longo da história, que se conserva para todas as pessoas falantes daquele idioma. No entanto, com o significado, cada palavra tem um sentido, que, conforme explica Luria (2001), é tido com uma separação deste significado, daqueles aspectos ligados a uma situação dada e com as vivências afetivas do indivíduo. Assim,

na palavra e junto ao significado (que inclui a referência objetal e o significado propriamente dito, a generalização e introdução do objeto em determinada categoria) existe sempre um sentido individual, em cuja base encontra-se a reelaboração do significado, a separação de relações que é atual no momento dado (p. 46).

Dessa maneira, em um processo histórico-cultural, a linguagem se estrutura e se realiza nas diferentes funções assumidas. Como sintetiza Martins (2012), ao explicar a relação pensamento e linguagem, “...verifica-se no desenvolvimento das funções psicológicas um trânsito de superação contínua que implica: captação do real – imagem – signo = palavra – ideia” (p. 5).

Nesta perspectiva, a linguagem escrita ou palavra escrita surge como um novo salto qualitativo no desenvolvimento psíquico da criança, diferenciando-se da oral em sua estrutura e modo de funcionamento. Segundo Vigotski (1982), diferenciam-se, também, pelo “caráter abstrato da linguagem escrita, o fato de que esta linguagem só pensa e não se pronuncia, o que constitui uma das maiores dificuldades com que tropeça a criança durante o processo” (p. 229). Sendo assim, é uma linguagem sem interlocutor, situação difícil com a qual não está acostumada. Chamada pelo autor de “linguagem-monólogo” (p. 230), ou de conversação com uma folha de papel em branco ou, ainda, com um interlocutor imaginário, este tipo de conversa exige da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro e do interlocutor.

Segundo o autor, os motivos que nos levam a recorrer à linguagem escrita são diferentes dos motivos para o uso da linguagem oral, qual seja, a necessidade de comunicação verbal, que se desenvolve no transcurso de toda a idade infantil. Os motivos da linguagem escrita são mais abstratos e intelectuais, mais separados da necessidade, sendo “a forma mais difícil e complicada de atividade verbal intencional e consciente” (p. 232). É difícil, porque, no início da linguagem escrita, as funções psíquicas que a fundamentam não estão completas,

algumas nem começaram seu verdadeiro processo de desenvolvimento. Como por exemplo: o ensino da gramática, signo muito específico que parece, a princípio, ser pouco necessário e pouco útil para a criança. No entanto, ela sabe pronunciar um som qualquer, porém, não sabe fazê-lo voluntariamente. Essas operações não são conscientes, são espontâneas, automáticas em determinadas situações, mas para escrever, terão que passar do plano automático para o “voluntário, intencional e consciente” (p. 232).

Luria (1988) adverte que a palavra escrita é uma função que se realiza culturalmente por meio da mediação, uma vez que para a criança utilizá-la como um

‘signo auxiliar’ para lembrar-se de algo, é necessário que possua algumas habilidades. Como ressalta o autor “o escrever pressupõe, a habilidade para usar alguma insinuação (como por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar (p. 145).

Portanto, para escrever a palavra, é necessário ser substituído o uso direto, natural de técnicas, por um modo cultural que se utiliza de instrumentos técnicos e psicológicos para registrar e transmitir a cultura, como função social que lhe é delegada. Nesta perspectiva, entendemos que a música, como uma linguagem cultural, produto da interação do locutor com o ouvinte, e não somente como transmissora de uma mensagem exata, propicia a complexidade das relações humanas e, nesse percurso, pode ser considerada portadora de interlocuções e de conhecimentos (Tavares & Cit, 2008). Diferenciando-se, portanto, da linguagem verbal, mas mediada por ela.

Assim, torna-se um processo complexo, no qual os signos sonoros são substituídos por signos gráficos, por isso uma linguagem abstrata, elevando o desenvolvimento do psiquismo ao nível do pensamento e da linguagem mais interior. Nessa direção, a aprendizagem da palavra escrita, por ser um ato instrumental complexo, não um tipo de hábito motor espontâneo, revela-se um salto qualitativo importante do psiquismo. À vista disso, segundo Dangió (2018), “*a necessidade de escrever precisa ser engendrada em situações volitivas no processo de aprendizagem, requerendo um alto grau de consciência desse processo de apropriação da escrita como complexo instrumento cultural*” (p. 68, grifos da autora).

Conforme Vigotski (1995), a história da escrita na criança tem seu início bem antes da primeira vez que ela tem contato com o lápis e letras para formar uma palavra com significado. Ela se inicia, no primeiro momento, “quando aparecem os primeiros signos visuais... o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da

criança” (p. 186). Assim sendo, ela se expressa por meio de gestos visuais, que são representados, graficamente, a princípio por garatujas, não como uma expressão motora, mas a sua representação gráfica no papel, uma vez que, de acordo com o autor, “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida” (p. 186). Nessa direção, o autor explica que as garatujas, primeiros desenhos da criança são mais gestos do que desenhos no real sentido da palavra.

O segundo momento que forma a relação genética entre o gesto e a linguagem escrita, sugerido por Vigotski (1995), são os jogos infantis. Durante o jogo, os objetos utilizados passam a representar outros objetos, que os substituem, convertendo-se em seus signos. Para o autor, a importância do objeto não está na sua semelhança com o objeto que representa, mas na sua utilização funcional, isto é, na possibilidade de realizar “com sua ajuda o gesto representativo” (p. 187). Com o aperfeiçoamento dos jogos, o signo adquire um desenvolvimento objetivo, que não mais depende do gesto para ser realizado, tornando-se importante para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Outro fator importante a ser considerado, é sobre a ideia vigotskiana do desenho infantil como uma etapa prévia da linguagem escrita. Vigotski (1995) pontua que o desenho da criança, no seu início, ocorre de memória, quando desenha um cão, por exemplo, ela não precisa olhar em um modelo original de cão, pois representa não o que vê, mas o que sabe, o que tem na memória. Assim, ela pode omitir partes importantes do ser representado, tal como, deixar de fazer as pernas ou mesmo fazer as patas saírem diretamente da cabeça, deixando claro que desenha da mesma forma que fala, sendo, portanto, um relato gráfico de alguma coisa, uma forma diferente de linguagem escrita, nascido da linguagem verbal.

Se partirmos do princípio de que a música é a utilização humana de diferentes sons e silêncios (Tavares & Cit, 2008) e que tem por base um sistema de signos (timbre, ritmo, intensidade, harmonia, entre outros), podemos ter o entendimento de que por meio dessas características, ocorrem neoformações, novos signos e sentidos, sempre, permeados pela história da humanidade, levando-nos a pensar que a linguagem musical não é representada por palavras, no entanto, ao educar nossos sentidos, contribui para a nossa humanização.

A diferença da escrita é que, nessa fase, o desenho é uma linguagem simbólica de primeiro grau, pois a criança não representa palavras, mas objetos e as representações dos tais objetos é muito importante para o aprendizado da escrita, porque a criança descobre que as linhas e curvas por ela traçadas podem representar ou significar algo, que tem semelhanças com os objetos que tenta desenhar e, nesse sentido, seu desenho adquire função de signo. Ao reconhecer a semelhança do objeto com seu desenho, ela o acha parecido, mas não ainda

como uma representação do símbolo e, sim, como outro objeto parecido com o seu. Somente um pouco mais tarde, o desenho se converterá em uma linguagem escrita de fato. Nessa direção, Vigotski (1995) complementa que se observa “no desenho manifestações de gestos (mãos estendidas, dedos indicadores, etc.), e linhas que os substituem... a função imaginativa e indicadora da palavra” (p. 194).

Vigotski (1995) concorda com Luria (1988), ao dizer, em seus experimentos, que quando a criança se propõe a memorizar certo número de palavras e se convence de que não consegue de forma mecânica, surge à necessidade de anotar a quantidade e este, talvez, seja o primeiro impulso para aprender a escrever. No entanto, o autor adverte que

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não só se pode desenhar coisas, senão também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao de palavras (p. 197).

Vigotski (1995) ressalta ainda o importante momento de viragem que se produz no desenvolvimento cultural da criança que é a passagem da linguagem escrita de ser simbólico de segunda ordem para um novo símbolo de primeira ordem, ao se utilizar de símbolos da escrita para designar os verbais. Dito de outra forma, o domínio da linguagem escrita permite, graças à possibilidade de ler, conseqüentemente, de se apropriar de todas as produções do gênio humano. Por esta razão, temos que levar a criança a sentir a necessidade de ler e escrever como vital para o seu desenvolvimento, “unicamente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos e sim como um tipo realmente novo e complexo de linguagem” (p. 201). Enfim, a linguagem escrita precisa ser entendida como um processo de aprendizagem ligado a um complexo sistema de desenvolvimento de funções psíquicas no decorrer do trajeto histórico cultural da criança. Nesse sentido, podemos dizer que, quando ouvimos ou fazemos música, dialogamos com outros seres humanos de várias partes do mundo, por meio da apropriação de uma história escrita pela humanidade, ou seja, para além do fenômeno físico (Tavares & Cit, 2008).

Outra função importante ligada ao sistema interfuncional vinculada à construção da imagem subjetiva da realidade é **a imaginação**. Segundo Martins (2013), essa função se processa por meio de imagens e é, fundamentalmente, alinhada ao desenvolvimento da “linguagem, do pensamento e dos sentimentos” (p. 116). Nesse sentido, para adiante das ideias que apresentam a imaginação como expressão natural e livre da consciência, a

imaginação é discutida nesta tese como uma apropriação do legado cultural e das vivências que o ser humano possa ter. Vigotski (2009) afirma que,

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (p. 14).

Ignatiev (1969) apresenta contribuições esclarecedoras, ao dizer que o processo de criação de imagens como uma nova forma e a representação das ideias, que depois se transformam em coisas materiais e em atos práticos do homem, são a base da imaginação. Tiveram sua origem e desenvolvimento no processo de trabalho, ao construir, mentalmente, nesse percurso, a imagem antecipada do produto material da atividade. Em sua relação com a natureza, o homem, para o atendimento de suas necessidades, exigiu do psiquismo uma especialização da função imaginativa, que permitiu diferenciá-lo dos animais, visto ser capaz de, previamente, elaborar em sua mente o que se propõe a fazer, os atos que tem que realizar para conseguir seu objetivo e o resultado de sua conduta, o que é impossível aos animais.

Todo o novo, de significação admirável, se existe criação é grande o trabalho. Os descobrimentos da ciência e da técnica (Popov, Pavlov, Michurin e outros), as grandes obras da literatura e da arte (PushKin, Tostoi, Repin, e outros), se tem criado, como resultado de um intenso trabalho (Ignatiev, 1969, p. 117).

Por isto, a imaginação não é um fenômeno orgânico, nem um potencial individual inato, nem fruto de interações espontâneas com o ambiente ou com a cultura. O ser humano possui possibilidades de desenvolvimento, que serão ou não desenvolvidas, de acordo com as mediações que lhe forem propiciadas. Seguindo este pensamento, podemos nos contrapor a ideia de que as capacidades humanas são hereditárias, que são qualidades de algumas famílias ou grupos escolhidos, afirmando que, para seu desenvolvimento, dependem de “um grau decisivo das condições histórico-sociais da vida do homem, e das condições da vida material em sociedade” (Leites, 1969, p. 435). Dito de outra forma, a imaginação depende da divisão do trabalho e das condições de cultura que foram proporcionadas ao indivíduo. No entanto, em uma sociedade de classes, só alguns poucos têm amplas possibilidades para desenvolvê-la.

Com vistas a essa compreensão, o autor diferencia aptidões de capacidades, definindo aptidões como “particularidades anátomo-fisiológicas, que formam as diferenças inatas das pessoas” (Leites, 1969, p. 436). O autor exemplifica que a qualidade dos analisadores auditivos são aptidões imprescindíveis para as capacidades musicais. Já as capacidades, diferentemente, podem desenvolver-se “unicamente em determinadas condições de vida e atividade das pessoas” (p. 436). Assim, as aptidões não incluem as capacidades, mas são fundamentais para desenvolvê-las. No entanto, “as aptidões são somente uma das condições para a formação das capacidades; por si mesmas nunca as predeterminam. Se um indivíduo, inclusive tendo as aptidões mais brilhantes, não se ocupa da atividade correspondente a elas, nunca desenvolverá suas capacidades” (p. 436).

Portanto, não podemos considerar a imaginação como resultado de propriedades metafísicas oferecidas a alguns dos seres humanos, na forma de dons especiais, mas sim decorrente da assimilação de métodos corretos e de conhecimentos que oportunizarão o desenvolvimento das capacidades artísticas mobilizadas pela imaginação. Desse modo, a falta dos conhecimentos e dos hábitos necessários para que as aptidões artísticas se tornem capacidades artísticas são os maiores impedimentos para que ocorra esse desenvolvimento.

Vigotski (2003) explica que a concepção de que a imaginação da criança é mais rica e fértil do que a do adulto não encontra respaldo científico. Uma vez que, seus interesses e experiências são mais pobres e elementares do que a do adulto. A imaginação da criança se amplia durante o seu processo de desenvolvimento, alcançando sua maturidade somente na idade adulta. Ainda com base no autor, a dita superioridade da imaginação infantil se deve ao fato de ser expressão do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, prevalecente nesse período de desenvolvimento infantil. No entender de Martins (2013), “os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos¹⁶ formulados pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade” (p. 239).

De acordo com Vigotski (2003), a atividade criadora é toda aquela em que se cria algo novo, independentemente se essa criação vem do mundo externo ou é determinada por construções cerebrais ou dos sentimentos. A atividade pode ser reconstituidora ou

¹⁶ “O pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis” (Vygotsky, 1989, p. 59).

reprodutiva, quando ligada à memória, como por exemplo, quando ouvimos uma música e a reproduzimos seguindo um modelo, representamos o que ouvimos ou vivenciamos. Assim, nosso cérebro conserva e seleciona experiências anteriores e as utiliza em ações posteriores, facilitando a sua reprodução. A atividade também pode ser combinatória ou criadora, de acordo com o autor, quando o cérebro humano combina, reelabora e cria novos elementos, com base em experiências anteriores, não se limitando apenas à reprodução das experiências. Nesse sentido, a linguagem musical pode contribuir para o desenvolvimento da atividade criadora ao promover as três dimensões da experiência musical “... históricas (de gerações passadas), culturais (alheias) e individuais” (Gonçalves & Pederiva, 2019, p. 22), nas quais perpassa todos os modos de existência humana.

Como explica Vigotski (2003), a imaginação,

como base de toda atividade criadora, se manifesta em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (p. 10).

Assim, o autor evidencia que, quanto maior forem os elementos da realidade que compõe à experiência da criança, maior será sua base para a atividade criadora, isto é, mais significativa e produtiva será a sua criatividade, o que contribuirá, efetivamente, para o desenvolvimento de um psiquismo criativo, uma vez que, entre as crianças em idade pré-escolar, a imaginação é considerada como uma das condições mais importantes para a apropriação da experiência social.

Segundo Petrovsky (2017), a principal particularidade da imaginação é a emocionalidade, ou seja, “a imagem, a situação e a troca inesperada do sujeito que surge na cabeça do escritor são filtradas por uma espécie de dispositivo enriquecedor, que é constituído pela esfera emocional da personalidade criadora” (p. 195). Ao experimentar sentimentos, materializá-los em imagens artísticas, o escritor, o artista, o músico, caso deste estudo, por sua vez, permite que, ao mesmo tempo, leitores, ouvintes ou espectadores experimentem, sofram e alegrem-se. Como por exemplo, “os tormentosos sentimentos do genial Beethoven, representados, musicalmente, em suas sinfonias e sonatas, promovem sentimentos de resposta em muitas gerações de músicos e ouvintes” (p. 196). Portanto, promovem ao executor e ao fruidor sofrimentos extraordinariamente dolorosos em situações imaginadas propiciadas por suas composições.

Nessa perspectiva, a imaginação tem um papel importante na criação artística por sua influência emocional, como por exemplo, a escuta de uma obra musical que tem imagens vivas que podem motivar tais emoções. Conforme os estudos de Vigotski (2003, 2009), Martins (2013), Ignatiev (1969), Petrovsky (2017) e Leites (1969), entendemos que, por meio da educação escolar, pode-se produzir em cada ser humano particular a imaginação objetivada pelo conjunto dos homens. Nela, a imaginação contém a possibilidade psicológica, e, se for desenvolvida efetivamente, a semente para fazer de sua história o produto de sua imaginação.

Assim, após as reflexões teóricas acima discutidas, fica claro que a educação não só contribui para um ou outro processo de desenvolvimento, mas “... reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude” (Vigotski, 2004a, p. 99). Dessa maneira, educar por meio da música é propiciar experiências educativas de sons culturais dos mais diversos contextos, dos mais variados estilos e das propriedades sonoras do que existe à sua volta, dando às crianças a possibilidade de dominar artificialmente os processos naturais de desenvolvimento psicológico, entre eles, atenção, imaginação e criatividade.

3 ARTE, FORMAÇÃO HUMANA E LINGUAGEM MUSICAL

Após discorrermos, na seção anterior, sobre o desenvolvimento histórico-cultural do ser humano, nessa seção, objetivamos refletir sobre as possíveis contribuições da arte na formação do psiquismo, com base em autores alinhados à nossa perspectiva teórica. Para tanto, o olhar sobre a arte como objeto cultural ocorre à luz de estudos que indicam ser pela sua estrutura específica, por sua possibilidade de duplicar o real na esfera intrapsíquica, e, fundamentalmente, por movimentar emoções e sentimentos não cotidianos que permitem que o desenvolvimento afetivo/cognitivo nos indivíduos por ela afetados aconteça.

Primeiramente, buscamos entender a arte como objeto cultural por estar em contínua relação com a realidade objetiva. Segundo Vigotski (1999), “a arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (p. 308). Assim sendo, mesmo a obra de arte não se constituindo em cópia fiel da realidade objetiva, ela se transforma em algo novo, em um produto cultural por meio da ação criativa, desmistificando, deste modo, as ideias místicas ou religiosas da origem divina da arte, afirmando ser ela, a arte, de origem humana, uma vez que seus efeitos só podem ser engendrados no próprio corpo do homem.

Coadunamos com a concepção de arte como propiciadora de desenvolvimento, ou seja, como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano, Barroco e Superti (2014) afirmam que

Ela propicia-lhes nova organização psíquica, o que possibilita a cada um a elevação à condição de indivíduo particular, organismo até certo ponto simplista e fruto da evolução natural, à de gênero humano universal. Neste caso, a arte encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade (p. 23).

Vigotski (1999) explica que as mediações das relações sociais entre a arte e o fruidor podem ser organizadas pelo professor, que buscaria propiciar aos estudantes o complexo sistema teórico e histórico dos signos estéticos, como contribuição para a objetivação de sentimentos e outras possibilidades humanas, visto que, ao produzir conhecimentos sobre arte, as complexas atividades psíquicas se cristalizam em quem a produz, as quais poderão ser apropriadas por outros indivíduos, não de forma passiva, mas permeada pelos movimentos

que a arte desencadeia. Diante disso, ao realizar esse processo de produção e apropriação de arte, funções psicológicas superiores são formadas e desenvolvidas nos indivíduos.

O autor apresenta o método analítico objetivo como um método de análise e compreensão, que parte da estrutura da obra de arte, isto é, da síntese entre forma (procedimentos, arranjo dos materiais) e conteúdo (materiais, tema). Todavia, para Vigotski (1999), o importante na reação estética não está na harmonia entre forma e conteúdo, mas na contradição, uma vez que, por meio da forma, o artista consegue destruir o conteúdo e o superar, fazendo da unidade forma e conteúdo na obra de arte, a unidade dos contrários. A partir dos estudos realizados e referindo-se a esse processo, Vigotski (1999) explica:

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retêm a expressão motora das emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa (p. 272).

Nessa lógica, cada vivência, por mais fascinante e irreal que possa se apresentar, forma-se a partir de uma base emocional firmada na realidade. Dessa maneira, não podemos entender sentimento e fantasia como processos isolados, por isso “... a fruição de uma dada obra de arte ganha contornos diferenciados em cada etapa da vida e também difere em cada indivíduo conforme o desenvolvimento cultural por ele alcançado” (Tuleski, Chaves & Silva, 2018, p. 70). Assim, as emoções desencadeadas pelo conteúdo e emoções desencadeadas pela forma, nessa autocombustão, nessa relação explosiva que acarreta a descarga dessas emoções, nessa transformação é o denominado processo de catarse estética.

A seguir, passamos a discutir a arte como fonte de humanização para a formação de um psiquismo criativo e a apropriação da linguagem musical, ao se colocar como atividade humana complexa que pode promover esse desenvolvimento. Para tanto, nesta seção, apontamos pressupostos teóricos cruciais que possibilitarão uma organização do ensino de música comprometida com a formação da capacidade imaginativa, que dirija as crianças para a criatividade, condição fundamental para desenvolver atividades intelectuais e emocionais,

capazes de formá-las para a vida social em sua totalidade. É importante também ressaltar que a arte, e, em seu bojo, a música, é uma das manifestações da vida humana cuja necessidade precisa ser criada nas novas gerações, principalmente em crianças oriundas da escola pública, uma vez que, como vimos na introdução desta tese, o acesso à cultura por parte da classe trabalhadora é precário ou até mesmo inexistente.

3.1 ARTE COMO FONTE DE HUMANIZAÇÃO

Vigotski (1999) concebe a arte como um objeto cultural, engendrado sob dada técnica, construída socialmente, não fruto de um só indivíduo, o artista, que, ao recriar a realidade material, transforma-a, objetivando seus sentimentos e demais funções tipicamente humanas. Para essa discussão, partimos da afirmação do próprio autor:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para o fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser (p. 315).

Da citação, é possível depreender que Vigotski (1999) não entende a arte como fruto da livre consciência do artista, mas determinada por leis estéticas, criadas pelos indivíduos na vida em sociedade, sendo, assim, determinada socialmente pelo acesso ou não as máximas produções da humanidade. É importante ressaltar que alguns musicólogos (entre eles, Schafer, 1991) questionam a dimensão de técnica social do sentimento por entender que existem composições musicais que são elaboradas exclusivamente a partir da linguagem matemática e são reconhecidas como arte. No entanto, do ponto de vista da totalidade, é, na produção prática, externa e histórica que razão (cognitivo) e emoção (afetivo) estão em unidade no ser

humano e passam a fazer sentido por meio da função que exercem. Uma obra de arte pode despertar o raciocínio, da mesma forma que uma argumentação científica pode nos emocionar. Assim posto, reafirmamos nosso alinhamento teórico com o pensamento vigoskiano.

Segundo Vigotski (1999), os sentimentos suscitados por uma obra de arte são socialmente condicionais. Sua forma contém a função de comunicar um sentimento social, ausente no objeto representado, mas conferido por ela. Os gostos e conceitos estéticos seriam possibilitados pelas condições objetivas propiciadas, o que não significa que o psiquismo de um membro da sociedade seja inerente ao de todos pertencentes a essa dita sociedade. O artista não cria os meios da sua expressão, eles são produzidos socialmente. Os materiais de que utiliza, a forma, os espaços, os indivíduos, são propiciados pelo nível de desenvolvimento social que possui. Conforme o autor,

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 isso deixar de continuar social. A arte... é a condensação da realidade, mostra a máquina humana sob pressão mais forte, procura mostrar mais fenômenos vitais do que houve na vida que vivemos (p. 315).

Vigotski (1999) nos traz, ainda, o entendimento de que a arte provocaria uma nova organização psíquica, mais complexa, ao possibilitar, por meio da sua forma e conteúdo, elevadas forças humanas tais como: criatividade, abstração, percepção, emoção e imaginação, podendo ser muito importante na estruturação emocional e psíquica dos indivíduos por ela afetados. Desse modo, ao transformar funções mentais elementares em superiores, possibilita “... o duplo processo de objetivação e de apropriação, e fomenta a generalização que provoca a ampliação qualitativa da consciência, tornando mais complexos os vínculos semânticos que a compõe” (Barroco & Superti, 2014, p. 26). Assim, ao se apropriar das experiências humanas anteriores, que não ocorreria na sua vida particular, o ser humano amplia sua visão de mundo e sua humanidade.

Nessa visão, dada a sua importância para o desenvolvimento do psiquismo, ao descrever o surgimento da arte, Vigotski (1999) explica que, a atividade artística surge como um instrumento de resistência na luta pela vida, em especial a musicalidade, dada ao ser humano pela própria natureza para melhor tolerar o trabalho. Sugere que o canto coral acompanha, desde os remotos tempos, o trabalho exaustivo, ajudando a regular, por meio do ritmo, a tensão sucessiva dos músculos. O autor propõe estarem presentes nessa ação os

elementos da arte e sua solução: “a única peculiaridade desses cantos consiste em que o angustiante e o difícil que a arte deve resolver estão contidos no próprio trabalho” (p. 310), concebendo, portanto, a arte como trabalho. Trabalho como uma atividade vital para o homem que, no processo de criação das condições necessárias para a sobrevivência, produz instrumentos, linguagem, relações sociais objetivando nestes produtos potencialidades exclusivamente humanas. O autor complementa: “quando a arte se separa do trabalho e começa a existir como atividade autônoma, insere na própria produção o elemento constitutivo pelo trabalho; o sentimento angustiante que precisa de solução começa agora a ser exercido pela própria arte, mas a sua natureza continua a mesma” (Vigotski, 1999, p. 310). O autor explica ainda que o canto “organizava, um trabalho coletivo, e, em segundo, dava vazão à tensão angustiante” contradição que integra a catarse (p. 310).

Conforme discutimos na seção anterior, Lukács (1966) bem como Vigotski (1999), ao apontarem que o canto em coro dos escravos, das lavadeiras aliviava por meio do ritmo a tensão muscular do trabalho exaustivo, trazem para a reflexão o ritmo como uma manifestação pré-artística abstrata, elemento fundamental para o desenvolvimento da vida humana. Refaz o percurso do ritmo como resultado da prática social dos homens, portanto, condicionado historicamente. Pontua também que, como criação humana objetiva, não pode ser considerado de origem mística ou mesmo como uma potencialidade para poucos escolhidos.

No entanto, Vigotski (1999) pontua que a arte, mesmo separada do trabalho, em seus pontos mais elevados, tendo perdido a relação direta com ele, conservou as mesmas funções, pois “ainda deve sistematizar ou organizar o sentido social e dar solução e vazão a uma tensão angustiante” (p. 314). Assim, os sentimentos de angústia e tensão decorrentes do trabalho passam a ser estimulados dentro da própria arte.

O autor esclarece que, para entender como surgiu o sentimento estético, devemos compreender a constituição do psiquismo humano como um processo histórico-social, uma vez que, “cada vivência, por mais fantástica e irreal que possa parecer, desenvolveu-se a partir de uma base emocional calcada na realidade” (Tuleski, Chaves & Silva, 2018, p. 70). Conforme explica Vigotski (1999), na reação estética, os sentimentos não aparecem externamente. Embora sejam percebidos, eles se desenvolvem em movimentos contrários, em exteriorizações nas vivências cotidianas:

O exame dos estudos anteriores nos mostrou que toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de

sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e sua destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse (p. 269).

O movimento contrário das emoções causadas pelo conteúdo e emoções causadas pela forma, em seu ápice, provocam um curto-circuito para serem destruídas, processo denominado por Vigotski de catarse. Assim, o efeito estético da obra de arte é atingido pela destruição do conteúdo pela forma. Como explicam Tuleski, Chaves e Silva (2018), “os afetos suscitados pela obra de arte são à base da reação estética e são vividos com intensidade, mas encontram sua descarga na atividade da fantasia e, assim, podemos dizer que o sujeito vivencia sem vivenciar o fato” (p. 71). Assim, por meio da catarse estética, o aspecto motor do afeto é ocultado, tornando para o expectador emoções ilusórias, o que o obrigaria a provocar internamente outra forma e um outro contexto ao lidar com essas emoções.

Nessa perspectiva, efetivamente, a arte tem como uma das funções estruturar e ordenar os nossos sentimentos por meio da descarga catártica. No entanto, se considerarmos a arte apenas como catarse, é porque não entendemos o seu surgimento unicamente como sentimento vivo e intenso e, sim, porque a percepção da arte exige criação “é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude” (Vigotski, 1999, p. 314), afirma o autor soviético.

Vigotski (1999) ressalta que, ao analisar uma obra de arte devemos partir da sua estrutura, por meio de seus elementos: forma e conteúdo como vimos anteriormente, compreendidos de forma dialética em contradição, uma vez que reprodução e criação são processos dialéticos, e, ao impulsionar a atividade criativa, colocamos o pensamento em movimento com vistas à síntese psicológica. Assim sendo, Saccomani (2016) afirma, ao discutir atividade criativa, que,

para que o indivíduo crie algo legitimamente novo, faz-se necessária a reprodução, em sua singularidade, daquilo que a humanidade já criou no decorrer da história, desenvolvendo-se, dessa forma, como integrante consciente do gênero humano. Por detrás de todo o processo criativo, está um conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade (p. 106).

Com efeito, tal estrutura não surge da própria consciência ou de um *insight* de seu criador, mas é determinada socialmente por meio de leis estéticas estabelecidas pelos homens ao longo de sua história, lembrando que, no processo de formação da estrutura artística, está

presente uma atividade transformadora da matéria prima que a constituiu como arte. Assim, quanto mais o indivíduo tiver a oportunidade de apropriação do patrimônio humano-genérico em suas máximas produções, mais fecundo será o desenvolvimento do seu psiquismo, o que lhe propiciará ferramentas importantes para ampliar potencialidades criativas humanas.

Sobre a arte e sua função educativa, o educador russo afirma que “não se pode 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, 1999, p. 310). Se suscitasse somente alegria ou tristeza, não teria o significado que devemos dar à produção artística, quando queremos alcançar a formação da humanização, a partir dos sentidos, que, conseqüentemente, contribuiria para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Nesse contexto, Marx (2010) aborda a obra de arte como uma maneira elevada de expressão objetiva da subjetividade humana, afirmando que a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo em seu percurso, evidenciando a sensibilidade estética como consequência de um processo longo e dialético de humanização e formação dos cinco sentidos.

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto, só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva...é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada* (p. 10, grifos do autor).

Na citação acima, Marx (2010) ratifica que a arte é social, que a sensibilidade humana, em especial o ouvido musical, não é uma potencialidade recebida hereditariamente por meio de propriedades biológicas, mas depende de condições histórico-sociais, isto é, de mediações culturais do que foi criado por gerações antecedentes. Para que ocorra esse desenvolvimento é necessário criar na subjetividade de cada ser humano o que já foi criado pela humanidade.

Desta feita, podemos já refletir de que maneiras a linguagem musical pode afetar o desenvolvimento do psiquismo, em especial a atenção voluntária e a imaginação no período de transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar e se é possível a organização de um ensino musical que promova esse desenvolvimento.

Continuando com as ponderações feitas por Marx, agora referenciado por Vásquez (1978), encontramos que ele vê na arte

um degrau superior do processo de humanização da natureza e do próprio homem, uma dimensão que se dá justamente pela semelhança da arte com aquilo que para Marx, é a essência mesma do homem: o trabalho criador. Assim, pois, a arte surge para satisfazer uma necessidade especificamente humana: a criação e o gôzo (sic) artísticos fazem parte, portanto, do reino das necessidades do homem (p. 64).

Para o autor, como ser natural, o homem quanto mais humano, mais se torna necessitado, mais se amplifica o rol de suas necessidades, que podem ser necessidades naturais humanizadas, tais como: a fome, o sexo, entre outras, quando o instinto apresenta forma humana, ou podem ser necessidades novas, criadas pelos indivíduos no decurso de seu desenvolvimento social, entre elas, a necessidade estética.

Segundo Assumpção e Duarte (2017), com base em Lukács (1966), “um dos pontos mais importantes de sua investigação foi à tentativa de entender como os aspectos da vida cotidiana relatados nas obras de arte levam os indivíduos a uma reflexão mais acurada e, sobretudo, mais crítica da realidade” (p. 173). Ao superar e se identificar com o cotidiano, as obras de arte contribuem necessariamente para o desenvolvimento social, elevando o indivíduo a níveis superiores de seu desenvolvimento. Os autores, explicam que

A arte, assim, como a ciência e a filosofia, constitui uma das esferas da produção não material, cujas relações com as necessidades humanas não se caracterizam por uma linearidade do tipo: necessidade – produção do objeto que satisfaz essa necessidade. O objeto artístico é igualmente um produtor de necessidades que pode impulsionar o indivíduo para além das fronteiras delineadas pela vida cotidiana (p. 171).

Nessa perspectiva, o ser humano, historicamente constituído, tem a necessidade de conhecer o real para além das aparências, desenvolver funções psicológicas, humanizando-se nesse processo. Assumpção e Duarte (2017) pontuam que,

a necessidade por ser uma construção social e estar em processo de transformação, não é o ponto de partida, mas sim o seu ponto de chegada. Ou seja, a educação escolar tem que proporcionar as condições para o desenvolvimento de novos interesses, novas necessidades qualitativamente mais elaboradas (p. 172).

Assim, entendemos que a música, como estimuladora da psique humana, apresenta-se como síntese da atividade artística humana. Por meio da apropriação de elementos estéticos socialmente desenvolvidos pelas gerações anteriores, pode elevar a vivência cotidiana do ser humano a níveis superiores, pode criar a necessidade estética, propiciando o desenvolvimento da consciência estética na esfera individual e, na esfera social, a inserção do indivíduo na produção da história da humanidade.

Nesse sentido, a necessidade humana faz com que o ser humano se torne um ser ativo, participante em sua atividade como um elemento essencial para sua existência, para criação de um mundo humano não existente por si mesmo, exterior ao homem o qual aparta o objeto do seu plano natural, para torná-lo objeto de sua necessidade humana e social, não apenas olha para o objeto, mas “submete-o, vence-o, arranca-o” (p. 10) do seu estado natural para torná-lo humano. Desse modo, pode ser uma necessidade não natural, pois “a necessidade humana é, portanto, necessidade de um objeto que não existe fora do homem e que, todavia, como diria Marx ‘é indispensável para sua integração e para a manifestação do seu ser’” (Vásquez, 1978, p. 10).

Portanto, ao considerarmos a perspectiva do trabalho como atividade fundamentalmente humana, entendemos que a forma de consciência proporcionada pela música responde a uma necessidade estética do homem, a qual parte do desenvolvimento objetivo do ser humano na busca pelo autoconhecimento.

Neste contexto, pensamos a música como uma linguagem, discutida mais a frente, e, sobretudo como atividade humana, ou seja, uma atividade artística que não aponta unicamente para uma forma de comunicação ou transmissão de ideias, mas, essencialmente, uma forma de sentir e pensar o mundo. Como síntese da atividade artística do ser humano, a música propicia a apropriação dos elementos estéticos socialmente criados e desenvolvidos pelas gerações anteriores, proporcionando aos fruidores, uma ampliação da vivência cotidiana para níveis superiores da capacidade de sentir e de desenvolvimento do senso estético. Por meio da arte o homem se coloca como participante do sofrimento e das alegrias, “... como ser particular, histórico, se universaliza; mas não no plano da universalidade abstrata, impessoal e

desumanizada; ao contrário; graças a arte, o homem enriquece seu universo humano, salva e faz perdurar o que tem de ser concreto e resiste a toda desumanização” (Vásquez, 1978, p. 124).

Assim, o homem amplia seu mundo criando um objeto que atende à sua necessidade humana de expressão e comunicação, não por meio de imitação da realidade concreta, mas por meio da criação de uma nova realidade, ainda que no plano ideal.

Segundo Vigotski (1999), a função da arte não seria tomar o sentimento de um indivíduo que experimentou em sua vida cotidiana e transmitir a outros o mesmo sentimento. Como por exemplo, uma canção que trate de tristeza não tem como objetivo contagiar o ouvinte com a tristeza da letra e da melodia, uma vez que, a função da arte não é apenas alterar o humor imediato do fruidor, mas objetiva formar sentimentos e outras potencialidades humanas, alavancando nova organização psíquica. Desta forma, para o autor, o processo realizado pela arte não seria o que o indivíduo sente no seu cotidiano, mas, ao contrário, seria a apropriação pelo fruidor de formas socialmente desenvolvidas de sentir. Desse modo, não somente desperta sentimentos concretos e existentes, mas os reelabora na contradição forma/conteúdo.

Sob esta compreensão, podemos perguntar: Qual é o papel do professor ao trabalhar com a arte, em especial a música, no que tange a promover o sentimento nas crianças por ele afetadas? E, para responder, apoiamo-nos em Vigotski (2010). A velha educação logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível “secamento do coração”, a completa ausência de sentimento que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação... *“a emoção não é um agente menor do que o pensamento”* (pp. 143-144, grifos nossos). O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam... as reações emocionais devem constituir a base do processo educativo.

Esses pressupostos sistematizados por Vigotski (2010) nos levam a pensar nas crianças de sete anos, sujeitos da nossa pesquisa, e em como construir situações sociais e organizar um ensino que contemple a unidade afetivo/cognitiva, como mediar conhecimentos artísticos sem que seja retirado das crianças a sua possibilidade de sentir e expressar esse sentimento, de vivenciá-los, considerando sua situação social de desenvolvimento. Em concordância com esses pressupostos, a reflexão em torno do objeto da pesquisa promoveu em nós a busca, enquanto portadores do signo no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 EMOÇÕES ESTÉTICAS NA ARTE

Como estudamos anteriormente, o ser humano, ao experienciar a realidade e agir sobre ela, ativamente, desenvolve uma relação interna específica com o ambiente, respondendo à ele emocionalmente. Conforme explica Zaporozhets (2017), “o sentimento ou a emoção é a relação experimentada de imediato pelo homem no que se refere à realidade circundante e a ele mesmo” (p. 133), uma vez que, alguns acontecimentos podem provocar alegria ou tristezas, algumas qualidades humanas suscitam simpatia ou outras, despreço. Assim, segundo o autor, os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não são dados à criança na hora de seu nascimento, são formados no processo da vida, por meio da educação.

Para tanto, Zaporozhets (2017) adverte que o trabalho pedagógico deve contribuir para desenvolver nos estudantes “... a conjunção de uma compreensão profunda dos fatos da realidade com uma correta atitude emocional em relação a eles” (p. 134), visto que os sentimentos, como reflexo subjetivo da realidade objetiva provocados por objetos e fenômenos circundantes, não se refletem por si mesmos, são mediados por suas relações, com outros seres humanos, perpassados “... por suas necessidades e interesses, suas convicções sociais e morais, sua personalidade” (p. 134). Nesse sentido, os objetos e fenômenos apresentados às crianças provocam determinados sentimentos, que podem ser positivos ou negativos, a depender do significado que a eles são atribuídos, pois os sentimentos surgem em relação às necessidades apresentadas pela valoração que os objetos têm no mundo circundante para a satisfação das necessidades humanas. Segundo Zaporozhets (2017),

Durante o desenvolvimento socio-histórico, os homens têm variado suas necessidades materiais (aparecem necessidades nos novos tipos de alimentação, e nos novos métodos de preparação destes, surgem outras exigências de vestuário, de habitação etc.), e vem aparecendo novas necessidades espirituais na comunicação com as pessoas, na educação, na arte, etc. Desenvolvem-se também necessidades na atividade sociolaboral; junto com elas, formam-se sentimentos morais, intelectuais e estéticos. Os sentimentos humanos, seu conteúdo e forma, dependem das condições socio-históricas da vida (p. 134).

Vê-se, nessa perspectiva, a importância de uma educação omnilateral, já que a criança, em sua vivência socio-histórica determinada por seu meio social, não só se apropria das aspirações e ideias dos humanos que a rodeiam como também transcende seus próprios sentimentos. Por esta razão, não devemos limitar a educação dada à criança apenas aos

conhecimentos já adquiridos e à formação de determinados hábitos de conduta. É fundamental contribuir para o desenvolvimento de atitudes emocionais efetivas em relação ao que está ao seu redor, para formar elevados sentimentos morais, intelectuais e estéticos. Nessa linha, o ensino da arte, em especial da música, pode desenvolver na criança sentimentos estéticos ao ensinar-lhes a sentir a beleza na vida e nas obras de arte, experimentando novos conhecimentos e desenvolvendo novas capacidades mentais para resolução de tarefas cognitivas, além de promover o desenvolvimento de diferentes sentimentos intelectuais.

Ao nos remetermos à nova síntese que a obra de arte é capaz de compor, Vigotski (1982) nos apresenta como a arte e as emoções transformam-se dialeticamente na história cultural e como sua relação, engendrada na cultura, é de natureza diferenciada. Como já aludimos, a unidade afetivo/cognitivo implica na noção de que os processos de desenvolvimento, apesar de suas especificidades, não são independentes, exigem uma articulação de todas as funções superiores, segundo o autor:

O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem resposta ao último “por quê” na análise do processo de pensar (p. 342).

O autor enfatiza também que a arte promove o desenvolvimento humano, elegendo-a como “um meio de mudança qualitativa nas emoções humanas que, de um caráter elementar biológico, superam-se, pela ação catártica, transformando-se em emoções de outra ordem, em emoções estéticas” (Prestes, Tunes, Pederiva & Terzi, 2018, p. 49). Seguindo esse caminho, podemos pensar que a educação musical pode afetar o desenvolvimento das emoções, não pelo viés biológico, mas superior, por meio de uma efetiva experiência artística vivida pelas crianças e, desse modo, transformá-las em vivência consciente e particular de emoções potencializadoras para o desenvolvimento psíquico. Compreendemos que esse caminho está intimamente ligado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e, assim sendo, essa tese tem como propósito apresentar situações sociais de desenvolvimento que movimentem o desenvolvimento da consciência.

Sobre a emoção estética, Prestes *et al.* (2018) explicam que “a emoção estética é uma síntese que somente na cultura é possível realizar-se. É próprio da arte, e somente dela, ser técnica do sentimento. Nenhuma outra atividade cultural faz isso” (p. 49). Para ilustrar, se pensarmos na música, cada gênero musical, em cada cultura, possui uma organização interna

e um material sonoro que lhe dá forma. Vale lembrar que o material musical é o som, composto por várias características e elaborado, segundo leis de criação artística e forma musical. Ao escolher o material, o artista opta por traços culturais que são elaborados e reconstruídos por meio do ato criador, ocorrendo, nesse processo, de acordo com Prestes *et al.* (2018), uma contradição entre o material escolhido e o desejo de dizer o que se pretende. Nessa superação, por meio da catarse, a forma contesta o conteúdo e o supera em uma contradição dialética, tornando-se o sentido *psicológico* da reação estética, movimento no qual o universal transforma-se em particular. Em síntese, os *elementos* contraditórios produzem a catarse, promovendo a elaboração dos sentimentos, pela via da unidade afetivo/cognitivo, todavia, não são afetos descolados de uma dada compreensão e de um dado desenvolvimento da sensibilidade estética. Assim sendo, cada música carrega em sua constituição seu sentido psicológico que perpassa seu momento histórico.

Entendemos nessa perspectiva, que a musicalidade, existe enquanto possibilidade, a todos os seres humanos, uma vez que somos capazes de nos expressar musicalmente, se dependermos da nossa anatomia e fisiologia, do mesmo modo que nos expressamos por meio da fala. No entanto, diante das discussões deste capítulo, podemos pensar o ensino da arte, da música em particular, como uma forma de expressar a experiência humana por meio da apropriação dos conteúdos da produção estética musical, com vistas à formação dos sentidos humanos, necessitando da mediação intencional de outro ser humano. Os conteúdos artísticos, entre eles os gêneros musicais, são produzidos pelos materiais disponibilizados pela expressão cultural de um determinado período histórico e não pelo que a natureza biológica nos proporciona. Como tal, necessitamos da mediação a partir da relação entre a forma, conteúdo e destinatário de uma obra musical, requerendo a sua apropriação e a sua reprodução, no indivíduo, das funções psíquicas que as potencializa. Assim, é tarefa do educador provocar na criança a capacidade para “alcançar”, psicologicamente, essa complexidade (ensino do ritmo, melodia, ensinar a perceber essas nuances, a compreender o significado de uma letra, e, mais além, de compreender a totalidade de uma música). Consequentemente, isto pode modificar as formas de percepção e de gênero socialmente construídos e condicionados, não podendo ser auferido apenas pela estrutura, mas, prioritariamente, por meio da qualidade de suas relações sociais.

Conforme estudos realizados por Davidov (1988), a escola também tem por finalidade a introdução às crianças nos fundamentos da consciência estética, pelos meios de expressão dos diferentes tipos de arte, tais como os da pintura, da música e da poesia, em suas propriedades tanto particulares quanto gerais. Segundo o autor,

... a consciência estética está relacionada à esfera da apropriação subjetiva da realidade, conforme as leis e formas da beleza. Esta consciência inclui sentimentos, gostos, valorações, vivências, ideais estéticos. Sua essência é revelada através das categorias estéticas de “medida” e “perfeição”. A consciência estética determina a medida da perfeição da atividade vital do homem social, estimada através da mensuração de sua apropriação de determinada atividade medindo-se a sua relação a outras pessoas, ao mundo natural e em relação a si próprio e, finalmente, mensurando o quanto sua atividade se converte de utilitária e limitada a livre e universal ou, o que dá no mesmo, passando a ser uma atividade perfeita (Dávidov, 1988, p. 219).

A formação da consciência estética pode ser percebida nas crianças não somente na forma como compreendem as especificidades das obras artísticas, mas, também, quando consideram as leis da beleza em seus atos, desejos, etc. Dávidov (1988) explica que a assimilação do conteúdo estético promove a unidade do ensino e aprendizagem nos estudantes. Todavia, para que ocorra essa apropriação, as crianças devem dominar a linguagem da arte, isto é, os procedimentos que o artista utiliza para expressar sua relação com o mundo. Estas ações estão organicamente ligadas com o desenvolvimento de uma das mais importantes capacidades humanas, a capacidade de imaginação ou fantasia. Conforme o autor, a criação de uma imagem artística pressupõe a presença no indivíduo, da imaginação, plenamente desenvolvida como capacidade, na qual se pode ver o todo antes das partes, afirmando ser as disciplinas de literatura, música e artes plásticas as que possuem, potencialmente, maiores possibilidades de desenvolvimento da imaginação do que demais disciplinas do currículo escolar.

Outro fator importante, pontuado por Frederico (2000), com base em Lukács, é a fruição estética. Segundo o autor, esse processo permite ao indivíduo se contrapor ao caos cotidiano, com sua fragmentação e alienação:

Mas nem sempre a atividade artística produz obras de arte capazes de exercer esse papel desejado... As novelas, os filmes policiais, os *comics* etc. são infinitamente mais numerosos que as verdadeiras obras de arte, tornando-se, sempre, um problema difícil para os críticos acostumados a trabalhar com realizações já consagradas e tendo à disposição teorias para ajudá-los na tarefa de interpretação. Lukács inclui essa produção artística menor no que ele chamaria de “ciclo problemático do agradável”. Tanto a obra de arte quanto os produtos menores voltados para o mero entretenimento são emanções da vida cotidiana, mas não devem ser confundidos. Sem a esfera do

agradável e, principalmente não existiria arte... Mas, diz Lukács, a arte não nasce do agradável e, principalmente, as duas esferas desempenham papéis diferentes em sua relação com a vida cotidiana (Frederico, 2000, pp. 305-306).

Na arte, em especial, na música, o ser humano singular se aproxima do gênero humano e passa a perceber o mundo de modo diferente. Esse seria o sentido educativo da arte, se percebida pelos indivíduos a alienação da sociedade capitalista. No entanto, esse processo não ocorre de forma natural. Para que se efetive, o trabalho do artista precisaria, por meio da contradição forma/conteúdo, apreender todas as determinações da realidade e as transportar para sua obra de arte. Nessa lógica, explica Frederico (2000):

Daí o caráter *educativo* da obra de arte, sua ação sobre o núcleo social da personalidade humana. Essa força evocativa deve-se ao fato de que na arte o passado é feito presente. Essa presentificação, contudo, não é a vida anterior de cada indivíduo, mas a sua vida enquanto pertencente à humanidade. O que é posto em relevo pela arte é o *caráter social da personalidade humana*. O indivíduo, perante a figuração estética, pode se generalizar e, assim, confrontar a sua existência com a epopeia do gênero humano, retratado pela arte, num momento determinado de sua evolução. Ocorre então uma *suspensão* da cotidianidade, uma *elevação* da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade (a síntese do singular e do universal) (p. 306, grifos do autor).

Frederico (2000) destaca, também, que as obras pseudo-estéticas, integrantes do “ciclo problemático do agradável”, isto é, aquelas que fixam na imediatez do cotidiano, só cumprem a função de entretenimento ou distração, ficando na esfera privada dos indivíduos. Dessa forma, não são verdadeiramente obras artísticas, porque não generalizam e não colocam o indivíduo em conexão com o gênero, o que impede a “elevação” do convívio enriquecedor do gênero, por permanecer na singularidade, não promovendo, portanto, a humanização.

Todavia, conforme estudo de Peixoto (2003), o distanciamento de obras verdadeiramente artísticas do grande público na sociedade capitalista foi estabelecido, a princípio, pelos próprios artistas, como repúdio à classe burguesa e ao tipo de sociedade criado por ela. Nesse processo, a arte foi se transformando em mercadoria na qualidade de objeto de consumo “... de luxo de uma elite socioeconômica e cultural” (p. 93). O distanciamento, a princípio proposto pelos artistas em represália à burguesia, se transformou

em lógica excludente do sistema capitalista, privando a classe trabalhadora da “grande arte” por meio do acesso a espaços específicos, códigos sofisticados, formação de quadro de experts, entre outros fatores que dificultaram o alcance, a produção e o consumo de obras artísticas, propiciando a ocorrência, nesse percurso, da divisão em dois tipos de arte: a arte erudita, status de grande arte e a arte popular, para os menos favorecidos. Esta divisão acabou por privar, muitas vezes, tanto o criador como o público fruitor de desenvolver e aprimorar sua humanidade por meio de um processo livre de criação, expressão e produção humanas, uma vez que, que o acesso à arte possibilitaria “... crescer e se enriquecer como seres humanos pela expressão e socialização de uma visão unificada, que abarca a totalidade das determinações históricas da qual o ser humano é, simultaneamente, síntese determinada e determinante” (Peixoto, 2000, p. 95). Nessa perspectiva, a arte não deveria ser confinada a ambientes para apreciação e ensinamentos seletos, para determinada classe social, pois, “... como fonte de consciência do mundo e autoconsciência, destina-se a totalidade dos homens” (Peixoto, 2000, p. 95).

Logo, ao pensar no nosso objeto, a música, entendemos ser importante superar concepções naturalizantes de desenvolvimento musical como sendo algo inato do ser humano e não como expressão estética construída socialmente, como nos ensina a Psicologia Histórico-Cultural. Não é suficiente o aparato biológico para operar com códigos musicais e desenvolver o sentimento estético. É fundamental a intencionalidade dos processos educativos e sociais com vistas à humanização, como discutido na próxima seção, criando condições para que a fruição-criação estética, como forma de apropriação humana, seja parte significativa na constituição do psiquismo de todos os indivíduos.

3.3 A ARTE, EM ESPECIAL A MÚSICA COMO POSSIBILIDADE A TODO SER HUMANO

Seguindo a premissa de que a arte é o social em nós, nesta tese, partimos do pressuposto de que o ensino da arte, em especial da música, não deve ser relegado, por entender o desenvolvimento humano como um fatalismo biológico ou a um determinismo social, ou que a música é um “dom”, possibilitado apenas a alguns escolhidos. Conforme Pederiva (2009), a música, como sistema comunicativo e expressivo, tem muita similaridade com a nossa fala, uma vez que o ser humano a utiliza como comunicação sonora por meio de gestos musicais. A autora destaca que o processamento musical possui um papel fundamental em relação à fala,

A altura, a possibilidade de controle de volume, a duração, a capacidade de variar timbres como parâmetros de uma comunicação potencialmente significativa presentes na fala e no canto, o que não considera como uma simples coincidência, já que constituem a anatomia complexa do instrumento vocal humano. Tais funções seriam frutos da evolução, presentes hoje na produtividade vocal moderna, na fala e na canção (Pederiva, 2009, p. 184).

Como descrito pela autora, o papel da comunicação sonora animal é primitiva, isto é, vocalizações e sonorizações são entendidas em um mesmo processo na música e na fala, como expressão de estados afetivos, complementando que, nesse contexto, “tudo indica que a música, em seu estágio primário, elementar é igualmente o veículo comunicativo de expressão das emoções. Isso está presente e se firma no percurso filogenético” (Pederiva, 2009, p. 185).

Nessa perspectiva, para se comunicar, os seres humanos utilizam a fala, atrelados a ela sons culturais considerados musicais, como afirma Pederiva (2009):

Essa fase biológica da atividade de caráter musical permite afirmar sobre a universalidade da musicalidade, isto é, se depender das possibilidades enquanto animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da fala. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possam assumir. A musicalidade possui assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos (p. 185).

Para esse entendimento, é importante conceituar musicalidade, uma vez que definições de música e musicalidade, por vezes, são confundidas. De acordo com Pederiva (2009), Pederiva e Tunes (2013), cada tipo de música congrega códigos musicais e formas específicas de execução e expressão. Por essa razão, não podemos demarcar a musicalidade como habilidade de execução e interpretação de um tipo de música em determinada conjuntura. No entanto, as autoras alertam para o fato de ser tal entendimento extremamente restrito, por delimitar musicalidade apenas ao “campo de sua decodificação e expressão, restringindo algumas possibilidades importantes” (p. 22), entre elas, o fato da musicalidade ficar delimitada ao contexto musical e, nesse caso, a pessoa musical seria aquela que domina os signos e conjunturas musicais. Exemplificando, “seria o mesmo que definir fala (musicalidade) apenas pelo que é falado (música) não importando a pessoa que fala e nem

aquela a quem se fala” (p. 22). Ou seja, musical seria apenas o indivíduo que, com sua voz ou seu instrumento, consegue interpretar sistema de signos da música, o que seria muito limitado. Assim sendo, a musicalidade tem sua base biológica ligada à fala, com possibilidades de desenvolvimento de caráter universal. Entretanto, ligada à cultura, diferenciando-se da fala, ela se transforma e assume novas dimensões psicológicas e novos significados permeados pela cultura.

Já a conceituação de música, por vezes, é resolvida em frases simples tais como: “Música é a arte de combinar os sons”, “Música é a expressão por meio dos sons”, ou tratando-a como uma forma de expressão universal, mas que por ser linguagem é social e historicamente constituída. Gainza (1977), educadora musical argentina, afirma que “a música constitui uma forma universal de linguagem (e não ‘uma linguagem universal’)” (p. 73). Concordamos com a afirmação anterior, pois, se a música fosse realmente uma linguagem universal, todos os seres humanos, ao ouvir determinada obra, teriam os mesmos sentimentos, emoções e compreenderiam da mesma forma o que a música de determinado povo intenta comunicar. Desta forma, se observarmos as produções musicais de determinados povos, para nós podem não passar de ruídos estridentes e sem sentido, causando-nos estranheza, já para os autores é considerado música. Esse fenômeno ocorre, porque a música se realiza e concretiza de diferentes modos de acordo com o momento da história de cada grupo social, ou como exemplifica Pena (2015),

entre os sons possíveis de serem capitados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons (p. 22).

Desse modo, segundo a autora, algum tipo de música sempre está presente em todas as épocas e em todos os grupos sociais de forma diferenciada, por isso podemos dizer que “é um fenômeno universal” (p. 24). Complementando, a autora conclui que “a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente constituída” (p. 24). Acrescenta, também, que a música tem a intenção de comunicar uma ideia ao outro, com as suas diferentes apropriações culturais, que é capaz de compreender a mensagem a ser transmitida. Para o envio dessa mensagem, utiliza gestos e ideias musicais, isto é, sons, sistemas musicais, técnicas e instrumentos elaborados pelos seres humanos em diversos contextos histórico-culturais.

Nesse viés, Tavares e Cit (2008) conceituam que “música é o uso humano do som e do silêncio, entendendo-a como um diálogo entre o homem e a sociedade” (p. 19). A atividade musical, conforme Blacking (2000), referenciado por Pederiva (2009), é um comportamento ensinado e aprendido, uma vez que, para o autor, a organização e modificações da atividade musical estão continuamente associadas aos modos de organização determinados pela cultura. Nesse sentido, cada grupo social específico, possui uma música com sua própria história e percurso específico. É considerada um dos signos da vida humana, ao permitir qualificar as vivências do indivíduo em sociedade e refletir os padrões das relações humanas nela contidos (Tavares & Cit, 2008).

Desta maneira, os produtos artísticos são observações sobre a condição humana, expressam a dinâmica das relações entre a humanidade e a natureza entre as pessoas. Os sons musicais serão materiais da experiência cultural do seu criador, contendo os valores considerados relevantes para cada sociedade em que estão inseridos. Assim, para a autora “a condição essencial para a consciência do ser e para a criação musical é ser membro da sociedade humana. A função da arte é captar a experiência humana, a experiência individual” (Pederiva, 2009, p. 65). A autora afirma, também, que, para que ocorra uma criação musical, é necessário existir a presença do ser humano. Neste momento, poderíamos perguntar, se os sons produzidos pela natureza, ou o canto dos pássaros por si só podem ser considerados músicas.

Ao contrário dos pássaros, o homem constrói e cria diversos instrumentos para o seu fazer artístico: ferramentas diversas, de pincéis a formões; pianos, flautas, todos os instrumentos musicais; tudo isso e muito mais. Já os pássaros não criam ferramentas para as suas atividades: não criam instrumentos para a confecção de ninhos e nem para o seu cantar. Seria possível argumentar que, em várias atividades artísticas, o homem emprega apenas os recursos do próprio corpo – como cantar e dançar. No entanto, mesmo nestes casos, o homem cria técnicas que utilizam distintamente o corpo, que de uma certa forma selecionam e aprimoram possibilidades da natureza, muitas vezes quase a desafiando. E essas técnicas de utilização do corpo estão ligadas a determinadas concepções de arte (Schurmann, 1990, pp. 19-20).

Com base na citação, podemos responder ao questionamento acima, que os sons da natureza não são música, no entanto, poderia se tornar, em suas relações, se o ser humano lhes der a condição de música. Nesse sentido, reafirmamos o conceito de música por compreendermos ser impossível o seu entendimento desvinculado do ser humano e da sua

relação com a humanidade. Portanto, de maneira diferente do fazer musical humano, o canto do pássaro não se modifica conforme o espaço ou o momento histórico: o cantar do pássaro é próprio da sua espécie, o que o caracteriza, não sendo, portanto, uma atividade (linguagem) essencialmente humana, com significado, intencional e planejada como o é a música (Pena, 2015).

Neste trabalho, ao assumir a música como uma forma de linguagem, nós a entendemos como um fenômeno que assume a complexidade das relações humanas e, desse modo, o desenvolvimento da musicalidade passa a ocorrer por meio das relações com outros homens em um processo de interlocuções, mediações, trocas e imersão na atividade musical sistematizada, isto é, as máximas elaborações humanas apropriadas pelo ser singular.

Retornando ao conceito de musicalidade, podemos entendê-la como forma de expressão e de comunicação encontrada também em animais, como por exemplo, nos pássaros. Seria entender as origens rudimentares do fazer musical nas formas primordiais de comunicação e expressão presentes em determinados animais. Conceituando como a capacidade biofísica de produzir sons com a intenção de comunicar, para Pederiva (2009), seria a base biológica da atividade musical que permite afirmar a universalidade da musicalidade. Musicalidade como uma potencialidade possível a todos e não para poucos escolhidos. No entanto, outras perspectivas teóricas ligadas à base cognitivista entendem que as origens e o desenvolvimento da musicalidade e do talento ocorrem por meio de fatores internos (características inatas) e fatores ambientais (adquiridos), sobre os quais a habilidade musical seria construída, sobre a base de competências e tendências inatas, aflorando em alguns indivíduos privilegiados, por meio daquilo que já lhe é presente desde o nascimento. O talento seria a musicalidade amadurecida, precocemente, nos indivíduos, em diferentes categorias, por ação de impulsos internos ou externos (Pederiva, 2009). O equívoco contido nessa concepção fica evidente, uma vez que, com base na compreensão da natureza histórico-cultural do psiquismo humano, defendida nesta tese, todos os seres humanos são capazes de aprender e desenvolver a musicalidade, não se tratando de talento ou “dom”, mas, fundamentalmente, de intencionalidade na organização de um ensino musical com vistas às máximas apropriações culturais. Isto nos permite afirmar que o desenvolvimento musical do indivíduo ocorre por meio da apropriação da música como patrimônio cultural da humanidade, a depender da oportunidade de acesso a atividades que lhe possibilitem a formação de habilidades musicais.

Concordamos também com a síntese de Beling e Barbosa (2014), ao afirmarem a

musicalidade não como sinônimo de execução de códigos e padrões específicos de determinada música, nem tão pouco como um “dom” presente de forma especial em alguns poucos... consideramos como *potencialidade* humana universal, quer dizer, estando presente em todos os seres humanos *potencialmente*, sujeita-se, entretanto, aos processos mediados social e historicamente de apropriação – da mesma forma que Vigotski postula a apropriação da linguagem verbal (p. 5, grifos dos autores).

Ao compreender a música como uma forma de linguagem, o desenvolvimento da musicalidade deve ocorrer por meio das relações com outros seres humanos, mediado pela apropriação cultural de conhecimentos musicais historicamente produzidos. Este processo contribuirá, de acordo com Leontiev (1978), para a construção de novas funções psicológicas, novas aptidões, contidas na atividade que a gerou, regidas por leis históricas e sociais. Nessa perspectiva, superando a visão de “dom” e compreendendo o desenvolvimento do psiquismo, a partir da situação social de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, ou seja, atrelado ao acesso ou não aos bens culturais desenvolvidos pelo gênero humano. Leontiev (1978) também se posiciona, ao dizer que

as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a *aptidão para a formação destas aptidões*... as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das *condições* da formação de suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo papel importante... a outra condição, é o mundo de objectos (sic) e de fenômenos que rodeiam o homem, criado pelo trabalho e pela luta de inumeráveis gerações humanas. E este mundo que fornece ao homem o que ele tem de verdadeiramente humano (p. 257, os grifos do autor).

As formulações de Leontiev (1978) sobre a origem social das aptidões psíquicas nos permitem compreender a música como uma linguagem artística (sistema de símbolos), constituída pelos homens nas relações sociais, portanto, não se revelando no indivíduo por um processo natural, mas como condição por meio da apropriação de técnicas sociais no percurso do desenvolvimento das relações reais com mundo, isto é, durante as relações humanas,

sociais, culturais e históricas. Isso significa que os animais não possuem linguagem sonora articulada e não conhecem música. O mundo dos sons da linguagem, como os sons musicais, são criações do ser humano.

Nessa direção, Leontiev (1978) explica que “diferentemente dos sons naturais, os sons verbais e musicais constituem sistemas definidos, com componentes e constantes próprias, que só a eles pertencem... esses componentes, estas constantes devem ser tais que o ouvido humano as discerne” (p. 239). Os sons verbais e o ouvido verbal são compostos por timbres específicos e os sons musicais e o ouvido musical têm por base a capacidade de discernir a altura de um complexo sonoro e de lhe distinguir suas relações tonais.

Essas questões foram testadas em um detalhado estudo experimental feito por Leontiev (1978). Após a experimentação por meio de um estudo comparativo de sons sucessivos de constituição diferente, o autor concluiu que nos pacientes que não eram capazes de discernir a altura musical, os pesquisadores conseguiram desenvolver a aptidão auditiva por meio de treino com sons monotimbres, ou seja, por meio da comparação do limiar diferencial e do limiar de separação, confirmando, assim, a hipótese de que o ouvido timbral se desenvolve no decurso do processo de aquisição da língua, e o ouvido tonal se desenvolve no processo de aquisição da música.

Ao concluir o experimento, Leontiev (1978) pontua que: – toda função psíquica é resultado do funcionamento de um dado órgão ou de vários órgãos; – que as aptidões e as funções correspondentes à aquisição especificamente humanas não podem fixar-se morfológicamente; que apesar da formação de sistemas reflexos funcionais complexos se encontrarem também nos animais, somente no homem eles se tornam verdadeiros órgãos funcionais do cérebro formados por ontogênese; sintetiza que “as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos estáveis formados pela vida” (p. 255).

Reafirmando que o processo de apropriação se efetua no decurso do desenvolvimento das relações reais do indivíduo, o autor enfatiza, ainda, que essas relações não dependem do próprio indivíduo, nem da sua consciência, mas é propiciada pelas condições materiais concretas em que vive e como sua vida se constitui nestas condições. Uma organização que dê a todos e a cada um a possibilidade de apropriar das máximas produções do progresso histórico e de participar “enquanto criador no crescimento destas realizações” (p. 258), em defesa de uma constituição histórica e social do psiquismo humano.

Retornamos ao entendimento da música como linguagem, como uma forma de comunicação e expressão (sentimentos, ideias, emoções, momentos históricos, entre outros) que ocorre por meio da musicalidade, enquanto pertencente à espécie; que, como potencialidade humana, só pode ser desenvolvida histórica e socialmente nas e pelas relações humanas de ensino e aprendizagem. Parafraseando Leontiev (1978), ao se referir ao ouvido verbal, que substituímos pelo ouvido musical, podemos dizer que “para que o ouvido musical se forme na criança é necessário que ela possua os órgãos do ouvido e os órgãos que participam da articulação. Todavia, só a existência objetiva dos sons musicais no mundo que a rodeia pode explicar que nela se forme o ouvido musical” (p. 320). Assim, as características hereditárias são apenas condições necessárias para a formação de potencialidades musicais nos seres humanos, no entanto, é fundamental a apropriação de técnicas e conhecimentos sobre música, para que o ser humano adquira a possibilidade de utilizar a linguagem musical como potencializadora de desenvolvimento do psiquismo.

Por vezes, de acordo com Pederiva e Tunes (2013), a linguagem musical expressa por intermédio da execução de instrumentos é considerada como esfera de privilegiados “talentos”, acreditando-se nessa perspectiva, que o músico seria produto de uma genialidade individual, enquanto que os outros, “simples mortais” que não se adaptam ao padrão estabelecido, seriam considerados desafinados, amusicais, sem condições físicas e mentais para exercer a arte musical. Teriam que ter um biótipo padrão de corpo com “tônus muscular apropriado, audição capaz de reconhecer e identificar frequências, ritmo preciso” (Pederiva & Tunes, 2013, p. 17), os que não possuem essas potencialidades seriam excluídos do processo do ensino musical, por não dominar capacidades e habilidades inatas requeridas para serem músicos. Desse modo, limita quem pode ou não aprender música.

Esta concepção é contrária à perspectiva histórico-cultural, que enfatiza ser o acesso à cultura musical elaborada pelos homens fator primordial para o desenvolvimento e ampliação da expressão artística, como possibilidade a todos os indivíduos por ela afetados. Mesmo o “ouvido absoluto”¹⁷ pode ser adquirido por meio de treinamento. Reafirmando a tese vigotskiana de que cada função vinculada ao desenvolvimento cultural do indivíduo aparece primeiro socialmente, depois, individualmente. De acordo com Blacking (2000) citado por Pederiva e Tunes (2013):

Se minha hipótese sobre a origem biológica e social da música está correta, ou parcialmente correta, isso poderia afetar as avaliações da musicalidade e os padrões da

¹⁷ Capacidade de identificar qualquer nota musical.

educação musical... Eu começo a entender como a música pode tornar-se uma intrincada parte do desenvolvimento da mente, do corpo e de relações sociais harmoniosas (p. 18).

Nesse aspecto, para que esses processos mentais superiores de desenvolvimento ocorram, é importante a utilização de instrumentos psicológicos como a linguagem, os signos e os símbolos. No nosso caso, a atividade musical, por ser social, se faz presente em todas as culturas, e, por ser uma atividade individual, ser uma expressão comum, torna-se viável a qualquer indivíduo. Assim sendo, não poderia ser uma linguagem excludente e seletiva relegada a poucos escolhidos.

Schroeder (2005, 2007) e Schroeder e Schroeder (2009), em seus estudos, apresentam uma análise crítica das linhas de pensamento educacional musical existente na atualidade. Entre elas, o ensino reprodutivista, com base na técnica e na ideia de música como algo pronto e acabado, que deve ser transmitida ao aluno (modelo conservatorial), e a linha espontaneísta, que entende a musicalidade como algo existente “a priori” no ser humano e na música como um “dom” que preconiza um ensino com mínimas interferências, reforçando a exclusão, uma vez que espera passivamente que a musicalidade “desperte” nos alunos. Como alternativa a essas linhas, a autora propõe, com fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, “a música como forma de linguagem que produz sentidos, que é produto da cultura e que se liga a outras esferas da vida humana” (Schroeder, 2007, p. 281). Nesse viés, a autora considera a musicalidade como constituinte do ser humano, porém, como algo que se constitui nas relações sociais, sendo apropriada por meio de universos musicais já elaborados por gerações anteriores, apresentados aos indivíduos por outros seres, humanos por meio de referências estéticas musicais.

Ao abordar a música como uma forma de linguagem, as autoras antes citadas a colocam como um dos sistemas semióticos¹⁸ constitutivos do ser humano. Nesse caminho, ao relacionar a música com a linguagem verbal, descrevem algumas relações que justificam essa afirmação, que sintetizamos a seguir.

Segundo Schroeder e Schroeder (2009),

- Dimensão sonora (os sons de cada cultura são recortados dentre infinitas possibilidades que as fontes sonoras disponíveis possuem);
- Uma sintaxe própria (tonal, atonal, modal, serial, etc.);

¹⁸ Relativo a signos linguísticos ou não. Para maiores detalhes sugerimos ler BAKTIN, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec; Annablume.

- Uma dimensão significativa (uma das dimensões discursiva, na qual os significados são sempre contextuais);
- A fonologia e a sintaxe (sempre a serviço de significações estéticas, cujo único acesso é as enunciações musicais, as músicas em sua realização concreta e sonora);
- A aquisição da musicalidade (que pode ser “naturalmente” por imersão em um meio social no qual a música é uma presença muito forte) ou na aprendizagem musical (processo formal na qual predomina uma intencionalidade pedagógica);
- Sistema sintático e fonológico (serão percebidos em função de propósitos estéticos musicais para a compreensão musical).

Como visto, as autoras entendem a música como forma de linguagem e, em muitos aspectos, assemelha-se à linguagem verbal. Levam em consideração a dimensão discursiva-musical, que deve fornecer amplas referências estéticas, colocando em segundo plano os aspectos sintáticos e fonológicos. Entendem a música como um dos modos que o indivíduo tem de significar o mundo e nele interagir, como algo significativo que produz sentidos. Desta forma, concordamos com as autoras sobre a concepção de linguagem por elas defendida por ser relevante e compactuar com a concepção de linguagem defendida nesta tese, no entanto, não aprofundaremos os estudos pelo viés de autores da Linguística por não ser o foco deste trabalho.

Nesse ângulo, é importante ressaltar que linguagem é uma palavra polissêmica, e, portanto, com vários significados e interpretações, e, por esta razão, para muitos pesquisadores, como Langer (1989), a música não é vista como uma linguagem. Isso ocorre pela existência de concepções que dizem ser a linguagem centrada na transmissão de mensagens por meio de signos, entendendo que somente a palavra é capaz de cumprir essa função de maneira efetiva. Assim sendo, a música não teria a capacidade de transmitir mensagens por meio de palavras. Em outra concepção, denominada concepção de linguagem como comunicação, ligada ao estruturalismo, o falante é ativo e o ouvinte é passivo. Nesse caso, a música não seria linguagem porque não permitiria a transmissão de ideias exatas.

Já Tavares e Cit (2008), em defesa da música como linguagem, afirmam que ouvir ou fazer música não é somente uma apropriação humana do fenômeno físico, mas, prioritariamente, a apropriação histórica do som e do silêncio, escrita por gerações antecedentes e justificada pela necessidade estética do ser humano. Segundo as autoras, a música se baseia em um sistema de signos “que geram novos signos, novos sentidos, novas características, cada vez mais descolados do fenômeno físico e determinados pela história da

humanidade” (p. 30). Concordamos com as colocações de Tavares e Cit (2008), por entendermos ser a música um fenômeno histórico e cultural que pode criar condições e possibilidades de desenvolvimento do psiquismo humano e, dessa forma, contribuir para organizar e controlar nossas próprias emoções.

Como já discutimos, desde os primórdios da humanidade, a música sempre esteve presente em diferentes contextos e formas de execução e fruição. Como necessidade humana, educar os sentidos e conhecimento estético é uma importante linguagem que contribui para ampliar o compartilhamento de sentimentos, que, pela via da palavra, não seria possível. Também permite ao ser humano desenvolver a possibilidade de expressar-se, criar e transformar a realidade. No entanto, para que ocorra a apropriação da linguagem musical, é importante que os sentidos sejam educados, formados e sensibilizados. Nesse processo, a percepção sobre o universo musical deve ser ampliada por meio da apreciação de diferentes manifestações musicais e, a partir dessas experiências e aprendizagens, criarem suas próprias composições artísticas mediadas pelas relações sociais, uma vez que, para educar a percepção, é necessária a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, do período e do local em que vivem e de sua vivência musical e social. Devemos ressaltar ainda que, para que ocorra esse desenvolvimento, é importante ampliar a percepção auditiva que nos permite compreender o significado das obras de arte musicais.

Segundo Schafer (1991), educar a percepção auditiva perpassa pelo desafio de um novo “olhar” sobre o mundo, que nos permite ouvir e identificar as mais diferentes sonoridades, tanto ruídos estridentes, quanto silêncios, sons da natureza, sons musicais, entre outros. Propõe-nos, ao trabalhar com a audição, fazer uma “limpeza”, refiná-la, já que “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” (p. 67). A autora enfatiza que é importante conhecer os sons que estão ao nosso redor, tanto os que ouvimos quanto aqueles que não conseguimos captar, levar em consideração as idiossincrasias, confirmando que só desenvolveremos a audição voluntária, se tivermos experiências interessantes sobre o funcionamento do universo sonoro. Para que ocorra esse desenvolvimento, propõe que mais do ouvir, devemos compreender o que ouvimos, ou seja, educar os sentidos.

Nesse viés, o compositor e professor italiano Stefani (1989) assim se expressa:

Diz que fulano “tem ouvido”. Mas o ouvido musical não é algo inato e tampouco é demonstrável uma disposição biológica específica para a música, uma musicalidade congênita. O ouvido se forma aos poucos, é trabalhado. E formar o ouvido dentro de determinada referência acústica depende sobretudo de exercício e de motivação: o ouvido do pastor de ovelhas se forma em contato com o som do vento e das árvores; o do mecânico, com os sons do motor; o do músico, com o som dos instrumentos (p. 32).

A apreciação musical das representações musicais, o conhecimento prévio desenvolvido ao ouvir, intencionalmente, uma produção musical podem nos permitir aprimorar a percepção tanto sobre a cultura musical como sobre a sociedade em que vivemos. No entanto, para que ocorra o desenvolvimento de funções psíquicas, entre elas, a percepção auditiva, esse ouvir deve ser carregado da compreensão dos significados do material musical, bem como de uma audição participativa e crítica. Enfim, se entendermos a apreciação musical relacionada ao exercício de ouvir e estabelecer relações e significados como nos mostra o autor, podemos pensar na possibilidade de um ensino de música que contribua para a superação da ideia ainda posta de “dons” ou “gênios musicais”.

Segundo Tavares e Cit (2008) para a educação dos sentidos numa perspectiva estético-musical devemos

perceber a música como conhecimento, mas um conhecimento produzido por seres humanos inseridos em um contexto próprio, no qual os inúmeros modos de compor musicalmente dependem de códigos específicos. Portanto, esses códigos e a forma como o homem organiza e atribui significados à linguagem musical constitui o trabalho com o *conhecimento artístico* (p. 65, grifos das autoras).

As autoras deixam claro que, como contribuição para o processo de desenvolvimento auditivo, o objeto a ser trabalhado é a própria música, apresentada não só por obras de arte consagradas, mas, também, pelos demais produtos musicais que fazem parte da sociedade humana, sendo, portanto, fundamental analisar variadas produções sonoras que temos contato direto ou não, para compreendermos seu significado artístico e a forma como foram estruturadas. Uma obra musical pode ser representativa de um determinado período da história humana ao refletir características comuns relacionadas ao contexto em que foi criada. Nesse sentido, a percepção musical é uma forma de representação e satisfação das necessidades humanas e se relaciona com o sentido da música na vida do indivíduo.

Na perspectiva de música como linguagem constituída por um sistema de signos, defendida nesse trabalho, é importante para melhor compreensão do nosso objeto, delinear, de forma breve, as principais características desses signos que contribuirão ou não para a apropriação do uso humano do som e do silêncio como produto da humanidade. São elas:

- **Fenômeno sonoro:** A produção do som é constituída de toda matéria em movimento vibratório, logo, quando escutamos um som, é porque um determinado corpo está vibrando, produzindo aquele som. As moléculas do ar se chocam, transmitindo um sinal de movimento frequente, até os tímpanos. O cérebro identifica esses movimentos, impulsos e repousos, como sons. Segundo Brito (2003), “o gesto que produz movimento agita o ar e gera a vibração. Vibrar é tremular, trepidar. E quando a vibração atinge determinada velocidade (o número de vibrações por segundo) transforma-se em onda, que nosso ouvido capta, que o cérebro interpreta e lhe confere sentido” (p. 18). O corpo humano também percebe essas frequências, reage e atribui sentido a elas. Desse modo, a apropriação do fenômeno físico ocorre por meio da manipulação e criação sonora.
- **Altura do som:** Refere-se à definição do som. Por meio de um fenômeno físico, podemos classificar um som como grave ou agudo, dependendo de suas vibrações por segundo. Quanto maior for a frequência (vibrações rápidas), mais agudo (alto) será o som, quanto menor (vibrações mais lentas), mais grave (baixo). O nosso ouvido é capaz de captar sons na faixa de frequência entre 20 Hz a 20.000 Hz. A frequência da voz em um ser humano varia entre 85 Hz e os 1100 Hz, quando, então, e valores próximos de 1100 Hz correspondem a sons agudos e valores próximos a 85 Hz são considerados sons graves. Para definirmos os parâmetros, grave ou agudo, é necessário compará-los com outros sons, porque não é somente o fenômeno sonoro que os determina, uma vez que um som grave pode se tornar mais grave se for sucedido por outro mais grave, assim como um agudo se tornar mais agudo.
- **Melodia:** Conforme explica Schafer (1991), “para termos uma melodia, é preciso movimentar o som em diferentes altitudes (frequências). Isto é chamado mudança de altura. Uma melodia pode ser qualquer combinação de sons” (p. 81), podendo, ser chamada de uma sucessão rítmica de sons que, a depender da cultura na qual for produzida, poderá ser livre, ou rigorosamente organizada, o que não a tornará mais ou menos bela.

- **Duração sonora e ritmo:** Um som pode ser medido (tem uma duração específica, com começo, meio e fim) pelo tempo de sua ressonância e classificado como curto ou longo. Como, por exemplo, madeiras produzem sons curtos já os metais produzem sons que vibram por um intervalo sonoro maior. Por esta razão, por extensão do som, é entendido o tempo gasto na sua emissão, sustentação e extinção. O ritmo indica a direção e, de acordo com Schafer (1991), “divide o todo em partes... articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em partes) ou qualquer divisão arbitrária do percurso” (p. 87). Podemos defini-lo, também, como uma organização do som com base na duração. Outro fator importante é que o ritmo está na base de todas as percepções, mediadas por um ataque, um modo de entrada e saída, de carga e descarga. Segundo Wisnik (1989), “o feto cresce no útero ao som do coração da mãe, e as sensações rítmicas de tensão e repouso, de contração e distensão vêm a ser, antes de qualquer objeto, o traço de inscrição das percepções” (p. 29). Portanto, esse processo de tensão / distensão rítmica contribui para o desenvolvimento das percepções por condensar e deslocar acentos que as acompanham.
- **Intensidade do som:** Refere-se à força do som, isto é, sons fortes e sons fracos. Alguns materiais produzem naturalmente sons fracos, outros sons mais fortes, mas, na maioria das vezes, depende do grau de força do ataque. Assim, podemos dizer que é a intensidade do som é determinada pela amplitude da onda sonora. Se a onda for maior, mais forte será o som ouvido, se for menor a onda será menor. Precisamos deixar claro que, também nesse caso, devemos contextualizar e comparar a intensidade, já que um som fraco só pode ser definido se comparado com um mais forte.
- **Timbre:** Refere-se à cor do som, porque depende dos materiais e do seu modo de produção. O timbre de um som é determinado pela complexidade da onda sonora. Um som comporta uma diversidade de especificidades, mais graves, mais agudos, mais ou menos intensos que determinam seu timbre e nos permitem diferenciar o som de uma harpa do som de um violino. Por meio dele podemos dizer que diferenciamos ou “personalizamos” os instrumentos, as pessoas e os animais. Schafer (1991) coloca que “o timbre dá um guarda roupa colorido, de peças novas... traz a cor da individualidade à música. Sem ele tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo” (p. 81). A busca por

novos timbres e o intuito de produzir sonoridades diferenciadas permitiu ao ser humano criar uma farta gama de instrumentos musicais.

- **Ruído:** O ruído foi concebido por muito tempo como não-som, ou som não musical. Somente a partir do Séc. XX, foi valorizado como elemento de valor estético na música ocidental. Schafer (1991) o define de forma bem interessante: “ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir” (p. 68). No entanto, complementa que o mundo está repleto de ruídos e que devemos educar os ouvidos para entender o ruído, como som ou não, a depender do contexto em que estivermos inseridos. Wisnik (1989) exemplifica de forma clara a importância do contexto no entendimento do ruído “um show de rock pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como canção de ninar no mundo do ruído generalizado” (p. 32).
- **Silêncio:** Segundo Brito (2003), o silêncio é entendido como ausência de som, no entanto, a ele é atribuído os sons que não podemos ouvir. A autora o conceitua como, “vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para nossos ouvidos!” (p. 17). Ao percebermos gestos e movimentos sob a forma de vibração, devemos ter em mente que a escuta é cultural, guiada e tem relação próxima com os sons do nosso redor, sejam eles musicais ou não. Por isso temos dificuldade para perceber e reproduzir determinados tipos de sons.

Conforme nominamos e descrevemos acima, as características – silêncio, ruído, intensidade, melodia, ritmo, timbre, duração, altura – compõem o material musical: som, dispostas, segundo as leis de criação artística, as quais, na história da cultura humana, constitui a história da forma musical¹⁹. Cada estilo de música tem uma organização interna e uma estrutura caracterizada pelo material que lhe dá forma. Neste processo, ao nos apropriarmos dessas características surgem novas combinações, vários recursos auxiliares, que geram novos signos, novos sentidos, manifestando o ato criador. O artista seleciona os traços de que precisa nas produções anteriores, (re)elabora e os reconstrói, transformando-os em seu próprio material musical.

¹⁹ De acordo com o Dicionário Grove de Música (Sadie, 1994) forma é a “Estrutura, formato ou princípio organizador da música. Tem a ver com a organização dos elementos em uma peça musical para torná-la coerente ao ouvinte” (p. 211).

Wisnik (1989) explica que a música em seus fundamentos, constitui-se de sons organizados, desorganizados e silêncios. Os sons que se ouvem, quaisquer que sejam, não passam de ritmos. Uma melodia, a qual nos possibilita escutar uma nota ou um “tum” do coração, consolida-se pela aceleração de mínimas batidas que compõem o som estável. É o bastante para que o ouvido humano escute. Já o silêncio, imprescindível para a composição da música, é aquele que não conseguimos ouvir, mas caminha pelo ar como matéria que, necessariamente, selecionamos e relativizamos. Além do som organizado – o que ouvimos em um instrumento ou de um pássaro cantando – existem sons desorganizados: os ruídos, que nos cercam cotidianamente (como o som do trovão) e aqueles que são inseridos na música (como os instrumentos de percussão). Para o autor, a música é a junção de sons, ruídos, silêncios, ritmos e melodias, ratificando nosso posicionamento. Não podemos ver o som, mas somente ouvi-lo, no entanto, relacionamos, percebemos e produzimos sons em nosso cotidiano em diferentes frequências, amplitudes, durações e timbres. Essas interações sonoras têm grande relevância no que diz respeito à formação e permanente transformação da consciência de espaço e tempo, um dos aspectos fundamentais da consciência humana.

Nesse viés, a linguagem musical não surge espontânea e naturalmente no indivíduo, mas, prioritariamente, por meio de um sistema de relações e significações sociais interindividuais, discursivas, dialógicas. Apresenta-se também como organizadora e estruturante, enquanto linguagem, na constituição das funções psíquicas superiores. Para Vigotski (2001), a natureza socio-histórica dos processos de apropriação não acontece em sua materialidade pelo próprio objeto, mas na sua significação que é propiciada, primeiramente, pelo outro. A significação é promovida por todas as formas de atividade humana (linguística, técnica, científica, artística e social) e é, por meio das relações sociais do indivíduo com o outro, que ocorrerá ou não a apropriação dos sistemas de signos criados pelo ser humano ao longo da história, processo esse caracterizado como desenvolvimento cultural do homem. Assim, se entendermos a música e seus processos de ensino e aprendizado como um sistema simbólico, cuja apropriação da significação ocorre por meio das relações com o outro, essa compreensão só acontecerá por intermédio de um ensino efetivamente organizado dos materiais musicais, produzidos pelas gerações anteriores.

4 PERIODIZAÇÃO, TRANSIÇÃO DO JOGO DE PAPÉIS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Após termos discorrido, na seção anterior, sobre arte, linguagem musical e formação humana, objetivamos, neste momento, compreender a periodização do desenvolvimento, não pelo viés de teorias maturacionistas, que desconsideram os determinantes histórico-sociais do desenvolvimento, mas, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como critério, para as mudanças de período, as neoformações psíquicas que não são direcionadas pela idade cronológica ou pela maturação de um órgão, mas pelo lugar que indivíduo ocupa nas relações sociais. Pensamos que, desenvolver as características tipicamente humanas e, especificamente, a linguagem musical, só é possível por meio de atividades que requeiram o seu desenvolvimento.

Nessa direção, em um primeiro momento, compreendemos o processo de desenvolvimento da atividade-guia²⁰ pela mediação da cultura, uma vez que cada período do desenvolvimento é marcado pelo emergir e consolidar de uma nova atividade que guiará o desenvolvimento do psiquismo, tornando-se no eixo que norteará a análise dos períodos ou fases do desenvolvimento. Nesta tese, apesar de existirem outras etapas, o enfoque está na transição do jogo de papéis atividade guia do pré-escolar para a atividade de estudo que é atividade guia do escolar, período vivenciado pelas crianças sujeitos da nossa pesquisa. E por fim, nos ocupamos em entender o processo de formação de conceitos espontâneos e científicos em sua gênese e desenvolvimento.

Vigotski foi o primeiro dos autores soviéticos a apontar que o momento mais importante de intervenção do professor é quando determinada função psicológica está em processo de desenvolvimento. Por isso, o autor propõe a tese de que a criança aprende e se desenvolve de maneira diferente em cada etapa ou período de desenvolvimento da sua consciência. Evidencia que o desenvolvimento ontogenético da psique humana ocorre por meio de formas históricas e sociais da cultura e não somente por fatores biológicos, de maneira tal que o desenvolvimento da criança só pode ser compreendido como uma síntese

²⁰ Vigotski (1996) utiliza o termo: atividade fundamental, Leontiev (1978) utiliza o termo: atividade dominante. Leontiev (1988) usa atividade principal ou atividade-guia, com mesmo significado: atividade guia no desenvolvimento da criança de determinado período. Guia porque dela depende as principais mudanças na formação do psiquismo e o surgimento das demais atividades no processo de desenvolvimento. Optamos, no texto, pelo termo atividade-guia, quando não for fala do autor.

dessas duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem em um processo único e complexo.

Nesta direção, de acordo com Vigotski (1996),

... o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das etapas em desenvolvimento da personalidade, do ponto de vista das relações da criança com seu entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estreitamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil (p. 338).

Nesse sentido, o ponto de partida das mudanças, que ocorrem em cada etapa do desenvolvimento, são as relações sociais e as situações sociais propiciadas na sua vivência. Com base nos estudos de Vigotski e Elkonin²¹, Leontiev (1978) elaborou o conceito de “atividade dominante ou principal”, tendo como foco a estrutura da atividade externa e sua relação com os processos psíquicos. Nessa perspectiva, sistematiza que o homem não herda, biologicamente, de seus antepassados o desenvolvimento intelectual produzido pela humanidade e, sim, o seu legado que é social, materializado nos instrumentos, na linguagem, nos produtos objetivos, materiais e ideais da atividade humana.

Leontiev (1978) ressalta que o lugar ocupado pela criança nas suas relações sociais muda, de acordo com suas ações e mediações, conferindo sentido aos seus atos. E, nesse processo, internaliza motivos e modos de ação que estão presentes na sua vivência, exigindo significativas reorganizações psíquicas que a tornam mais integrada ao meio social. A mudança do lugar ocupado pela criança ocorre ao longo do seu desenvolvimento, sendo marcada por um determinado tipo de atividade mais importante que outras na sua relação com a realidade.

Desse modo, a criança se apropria das objetivações da cultura na medida em que realiza a atividade-guia ou dominante, isto é, aquela que reproduz os traços fundamentais da atividade humana encarnada no objeto, formando novas ações e operações. Segundo Leontiev (1978), “atividade dominante é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua

²¹ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) trabalhou sob a direção de Vigotski e aliou o trabalho prático, como professor, às investigações científicas, estudando o desenvolvimento da personalidade da criança, a formação do pensamento e da linguagem e a assimilação da leitura e da escrita. Juntamente com Leontiev, pesquisou a periodização do desenvolvimento psíquico e as distintas atividades infantis e o conceito de atividade principal. Sua obra mais importante é *Psicologia do Jogo* (1998). Para outras informações consultar: Davidov e Shuare (1987, pp. 338-334).

personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (p. 293). O autor argumenta, ainda, que para ser atividade dominante deve requerer três características fundamentais:

Primeiramente, é aquela sob a forma na qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade... Segundo... é aquela na qual formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares... Terceiro... é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento (Leontiev, 1978, pp. 292-293).

Portanto, é por meio da atividade mais importante em cada etapa da vida da criança, que ela entra em contato com o mundo e se apropria da cultura e habilidades humanas. No entanto, para ser guia, a atividade se caracteriza não pela quantidade de vezes que aparece em determinada etapa, mas pelo grau de influência sobre os processos psíquicos. Nesse sentido, a mediação do adulto, em especial do professor, se torna mais adequada, quando considera as maneiras pelas quais as crianças se relacionam em cada idade, proporcionando um tipo de atividade que lhes permita mudanças significativas na formação dos processos psicológicos e no desenvolvimento dos traços essenciais da sua personalidade.

Leontiev (1978) esclarece que, na medida em que a criança amplia suas relações sociais com os adultos, desenvolve novas capacidades cognitivas por meio de novos hábitos, atitudes e conhecimentos, ocorrendo, nesse processo, rupturas ou saltos qualitativos no seu desenvolvimento e mudança de um estágio para o outro. Explica, também, que esses períodos de mudanças e rupturas são fundamentais para a criança, por propiciarem novas necessidades e motivos que são a mola propulsora do seu desenvolvimento. Dito de outra forma, a atividade está orientada para um objeto que atende a uma necessidade, desencadeando um motivo.

Para entender esse movimento Sforni (2004) destaca alguns aspectos importantes:

1- para que uma ação²² tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo²³; 2- para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações²⁴, é preciso que novas necessidades²⁵ ou

²² “Ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (Leontiev, 1978, p. 297).

²³ Motivo é a força que direciona e orienta a realização da atividade. Motivos podem ser “‘apenas compreensíveis’ transformam-se, em determinadas condições, em motivos realmente eficazes: ‘que agem realmente’” (Leontiev, 1978, p. 299).

motivos exijam ações complexas; 3- para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações; 4- para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação (p. 104).

Ao considerar a importância de se conhecer que atividade promove maior desenvolvimento da criança e também como deve o professor atuar e contribuir para que o processo de transformação da atividade infantil tenha caráter global e significativo, enfocamos, a seguir, as contribuições teóricas de Elkonin (1987) e Vigotski (1996) que, ao explicar as etapas, períodos e crises do desenvolvimento infantil, possibilitam-nos compreender o período de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo como forma pela qual as crianças do primeiro ano fundamental melhor aprendem e se relacionam com o mundo.

4.1 PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Discutimos, anteriormente, que pensar o desenvolvimento psíquico a partir da atividade permite o entendimento de que, durante o percurso de formação, a criança desempenha papel ativo por meio de fatores históricos e sociais que determinam o conteúdo e a forma das relações que farão parte das suas vivências. Nesse sentido, existem atividades que propiciarão maior avanço no desenvolvimento do psiquismo, que guiam e possibilitam transformações qualitativas importantes. Nesse momento, vale lembrar que, como nosso estudo abrange a transição da Educação Infantil para a idade escolar, não nos deteremos às etapas discutidas por Vigotski (1996) e Elkonin (1987), quais sejam: primeiro ano, primeira infância, adolescência, adulto e velhice, focalizando somente o período infância, importante por se tratar da época dos sujeitos pesquisados na presente tese.

Os autores colocam como fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano o estudo da periodização e como ocorre a mudança de um período ao outro, para que o educador, de posse desse conhecimento e entendimento, organize o ensino de forma a potencializar as plenas possibilidades do desenvolvimento existentes em cada período.

²⁴ “Denominarei operações os meios mediante os quais uma ação se leva a cabo” (Leontiev, 1981, p. 61).

²⁵ “Necessidade é fator desencadeador da atividade, ela motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la” (Sforni, 2004, p. 97).

Pasqualini (2013) explica que a Psicologia tem, como objeto de estudo, as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança e a Pedagogia, por sua vez, o processo pedagógico e a organização do ensino, portanto, relações e conhecimentos imprescindíveis ao educador.

De acordo com Elkonin (1969), “as crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos diferentes, segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e como são educadas” (p. 503). Assim, justificamos a necessidade da compreensão de como o desenvolvimento da criança ocorre nesses estágios, quais as bases, como se estruturam esses períodos, para que possamos atuar real e verdadeiramente na sua formação.

Vygotski (1996) no texto “O problema da idade”, apresenta três concepções tradicionais sobre a periodização do desenvolvimento infantil, contrapondo-se a elas, ao propor as crises pelas quais as crianças passam no desenvolvimento psíquico:

- a) Primeira: Teoria biogenética – propõe dividir a infância de acordo com os graus de escolaridade. Portanto, “... pressupõe a existência de um paralelismo rigoroso entre o desenvolvimento da humanidade e o desenvolvimento da filogênese” (Vygotski, 1996, p. 254).
- b) Segunda: propõe a eleição de algum indicio biológico como norma para compreender o desenvolvimento infantil. Entre eles, a dentição, o desenvolvimento sexual, interesse pelos brinquedos, pelo estudo, maturação sexual, trabalho.
- c) Terceira: Concepção evolucionista – nessa concepção, o erro, segundo Vygotski (1996), seria que todo desenvolvimento se limitaria ao crescimento das funções elementares como premissas de fases superiores da personalidade.

Assim, Vygotski (1996) propõe a redução de todas as teorias do desenvolvimento infantil a duas fundamentais: uma idealista e a outra materialista. A primeira apregoa que “... o desenvolvimento não é mais do que a realização, a mudança e as combinações das capacidades inatas. Não surge nada novo à exceção do crescimento, desdobramento e reagrupação de elementos dados desse o princípio” (Vygotski, 1996, p. 254)²⁶. Nesse sentido, representa as teorias de evolução criadoras, dirigidas ao impulso interno da personalidade.

Já na segunda, ao contrário,

... o desenvolvimento é um processo contínuo de autoconhecimento, que se distingue em primeiro lugar, pela permanente aparição do novo, não existe nos estágios

²⁶ Nesta tese, todas as traduções dos textos em espanhol serão realizadas pela autora.

anteriores. Este ponto de vista sabe captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo (Vygotski, 1996, p. 254).

Desse modo, evidencia-se um processo que propõe a unidade entre o material e o psíquico, o social e o pessoal na medida em que a criança se desenvolve.

Para discutir como ocorrem as neoformações, ou seja, as formações de novo tipo que promoverão mudanças psíquicas e sociais e, por conseguinte, a formação da consciência da criança, Vygotski (1996) propõe um estudo das idades estáveis e idades de crises. Segundo o autor,

Nas idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas de personalidade da criança que se vão acumulando em certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade (p. 255).

Nessa perspectiva, as idades estáveis estão presentes em todos os períodos, são detectáveis em todas as crianças e são mais estudadas com maiores detalhes do que as crises. Vygotski comprovou por meio de estudos empíricos que as crises são benéficas, por buscar a autonomia dos indivíduos, diferenciando-se de outros autores que reconhecem existir crises, mas pensam ser patológicas ou de desvio de conduta. Conforme explica o autor,

Os períodos de crise se distinguem por traços opostos às idades estáveis. Ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois ao máximo) se produzem bruscas e fundamentais trocas e desenvolvimentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em um breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, se modificam os traços básicos da sua personalidade. Desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em ocasiões, caráter de catástrofe; recorda um curso de acontecimentos revolucionários tanto por um ritmo de trocas como pelo significado dos mesmos. São os pontos viragem no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de agudas crises (Vygotski, 1996, p. 256).

Para o autor, os períodos de conflito ou de crise são importantes para o desenvolvimento, já que permitem a viragem na formação da personalidade dos indivíduos. Em seu texto, apresenta algumas características dos períodos de crise: a primeira diz que os limites entre o começo e o final da crise não podem ser definidos, uma vez que se originam de forma imperceptível; a segunda, é que um grande número de crianças passa por esse período

crítico e de difícil educação; a terceira, diz ser a índole negativa do desenvolvimento, já que a criança ao entrar em períodos de crise se distingue por traços contrários e perde o interesse pelo que antes orientava o seu desenvolvimento. No entanto, ao analisar as crises, Vigotski (1996) chega à seguinte conclusão: “por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, um passo para uma forma nova e superior” (p. 199), ou seja, reafirma que o critério fundamental para estudar o desenvolvimento infantil é a formação do novo, por meio do conhecimento das consequências advindas dessas novas estruturas em cada idade.

Vigotski (1996) propõe o seguinte modo para a periodização das idades: Crise pós-natal. Primeiro ano (dois meses – um ano). Crise de um ano. Primeira infância (um ano – três anos). Crise dos três anos. Idade pré-escolar (três anos – sete anos). Crise dos sete anos. Idade escolar (oito anos – doze anos). Crise dos treze anos. Adolescência (quatorze anos – dezoito anos). Crise dos dezessete anos.

A seguir, passamos a estudar, detalhadamente, apenas a crise dos sete anos, proposta por Vigotski (1996) e o período da Infância elaborado por Elkonim (1987), por abarcar os sujeitos da nossa investigação. Também é importante entender que, na periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais é de fundamental importância, sobretudo, se levarmos em consideração que não é a idade cronológica da criança que determinará o período do desenvolvimento em que se encontra, uma vez que os períodos são relativos, condicionados e produzidos historicamente. Nessa perspectiva, podemos perguntar: Qual é a importância, para o professor e para a discussão desta tese, compreender a periodização do desenvolvimento infantil? Elkonim (1987) explicita que existem fortes relações entre o problema da periodização do desenvolvimento e a organização do ensino. Aponta que não é possível responder perguntas como: “O que ensinar para as crianças?” “Como ensiná-las?” (Pasqualini, 2006) sem antes entender quem é a criança em cada período de desenvolvimento.

Segundo Tuleski e Eidt (2016), a periodização nos permite “analisar a dinâmica entre a situação social do desenvolvimento, a atividade dominante e as novas formações” (p. 58). Concordamos com as autoras que essa perspectiva teórica é um caminho importante para os educadores que se propõem a trabalhar com a possibilidade do desenvolvimento multilateral das capacidades afetivo/cognitiva dos indivíduos. Justificamos a discussão da periodização, com foco no período Infância, por entender que os subsídios advindos nos ajudarão a compreender quem é a criança do primeiro ano (entre 5 e 6 anos), período de transição do pré-escolar para o Ensino Fundamental, sujeitos da nossa pesquisa. Mas, seria a linguagem

musical, enquanto signo, de fato significativa para o desenvolvimento infantil ao longo da periodização?

Como uma das possibilidades de sua relevância, podemos pensar na atividade de apreciação que se constitui em uma forma de contemplação ativa ou de leitura da produção musical, conteúdo importante por nos permitir outro olhar para o cotidiano e a criação de sentidos. A educação, por meio das representações musicais, permite ampliar a percepção tanto da cultura musical como sobre a vida em geral, constituindo-se, portanto, no desenvolvimento do ouvir. Não de um ouvir qualquer, mas um ouvir com vistas à compreensão de significados das músicas, por intermédio de uma audição participativa e crítica. Segundo Tavares e Cit (2008), um “ouvir indagando, estabelecendo relações, conversando, questionando, opinando, gostando ou não, buscando significados” (p. 71), tendo sempre como objetivo um ouvir atento, emancipado e crítico. Para que ocorra esse desenvolvimento, o professor deve ter claro que o tempo de atenção para “ouvir” em cada período é diferente. Também é fundamental, a escolha do material didático, canções, sons, composições, elementos formadores, que devem ser planejados, de acordo com a atividade guia, quanto ao tempo de concentração e possibilidades reais de aprendizado. Isto porque a fruição visa formar, esteticamente, os sentidos por meio da aprendizagem das técnicas e da apreciação da produção cultural de outros seres humanos, exigindo, necessariamente, planejamento adequado.

Em primeiro lugar, como vimos em Vigotski (1996) e Elkonin (1987), são propostas três épocas: primeira infância, infância e adolescência que são subdivididas em dois períodos. Assim, a época primeira infância é subdividida em: “primeiro ano de vida” e “primeira infância”. A época infância subdivide-se também em dois períodos: “idade pré-escolar” e “idade escolar” e, finalmente, a adolescência é representada por adolescência inicial e adolescência, essa divisão de períodos busca entender a lógica interna do processo de desenvolvimento.

Elkonin (1987), com base em Leontiev (1978), descreve que cada período é sinalizado por uma atividade dominante que guiará o desenvolvimento psíquico, sendo elas: primeiro ano de vida → comunicação emocional direta com o adulto; primeira infância → atividade objetal manipulatória; idade pré-escolar → jogo de papéis ou faz de conta; idade escolar → atividade de estudo; adolescência inicial → comunicação íntima pessoal; e adolescência → atividade profissional/de estudo²⁷.

²⁷ Para maior entendimento de todos os períodos e atividades dominantes relativas a eles, indicamos a leitura do Livro “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice”. Lígia Marcia Martin, Angelo Antonio Abrantes & Marilda Gonçalves Dias Facci (Org.). 2016.

Conforme explica Tostji (1989), as mudanças de atividade do indivíduo são importantíssimas, uma vez que provocam modificações nas situações sociais no processo de desenvolvimento e promovem o aparecimento de novas formações psíquicas, modificando de forma qualitativa o comportamento no seu contexto de vida e, como consequência, proporcionando uma crise entre as possibilidades do sujeito e o que ele exerce no mundo, dessa forma, apresentando-se uma nova atividade guia. Portanto, é o momento da revolução, em que mudanças bruscas acontecem em curtos espaços de tempo, reorganizando e reequipando o psiquismo dos indivíduos.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural enfatiza que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social e tem como especificidade principal a mediação cultural, por meio de instrumentos que se interpõem entre o indivíduo e o objeto de sua atividade. Desse modo, a função do professor seria proporcionar a apropriação dos signos e dos instrumentos aos estudantes, uma vez que os instrumentos modificam a realidade externa e os signos, a realidade interna, contribuindo para o desenvolvimento de funções complexas do pensamento.

4.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DE PAPÉIS NA INFÂNCIA E A TRANSIÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

Para entendermos como ocorre a formação do estudante de 5 a 6 anos e a relação entre a atividade-guia e a constituição do psiquismo, buscamos explicitar, neste momento, limites e possibilidades de desenvolvimento da atividade jogo de papéis sociais e da atividade de estudo como atividades de maior complexidade nesta época de vida.

Os fundamentos desenvolvidos na primeira infância (período de 0 a 3 anos) – atividade de comunicação emocional direta e atividade manipulatória objetual – proporcionam aquisições importantes, entre elas a aparição da atividade independente, o domínio de um amplo rol de atividades com objetos acessíveis e a aquisição das formas fundamentais da língua como meio de relação social que conduz à mudança dos domínios da realidade. Essas aquisições permitem à criança participar de ações mais autônomas e aprimorar cada vez mais a percepção da realidade (Elkonin, 1969).

Quais aquisições são importantes para o desenvolvimento neste período? Na ação e manipulação dos objetos é gestada a nova atividade principal: brincadeira de papéis sociais. Os objetos presentes na vivência da criança não trazem escritos o seu modo de usá-los, por isso ela necessita da orientação de um adulto, para descobrir o seu modelo de ação. São esses indivíduos que irão, por meio da atividade conjunta, ajudá-la a organizar e a dirigir as ações com os objetos.

Quando a criança, no decorrer das relações com o objeto e com o outro, aprende de maneira progressiva as funções dos objetos, suas ações lúdicas se complexificam. No desenrolar da brincadeira, quando consegue se colocar com o seu nome, ou seja, identificar-se com alguém que desempenha uma ação realizada pelos adultos com objetos, é prenúncio da atividade brincadeira de papéis.

Elkonin (1988) descreve o percurso do desenvolvimento da brincadeira,

O caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos a ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher, dar de comer com a colher à boneca; dar de comer a boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (pp. 258-259).

Nesta citação, o autor apresenta a transição da atividade objetal manipulatória para a atividade brincadeira de jogos de papéis. A criança sente a necessidade, nesse momento, de apropriar-se do mundo humano e das relações humanas para se sentir aceita. O fator fundamental desse período é que a atividade lúdica põe em movimento funções psíquicas fundamentais para o desenvolvimento, uma vez que “situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, do funcionamento ao atuar com objetos” (Lazaretti, 2016, p. 133).

Esse momento é importantíssimo, por ser assim que as funções se desenvolvem, ao serem reivindicadas pela atividade e, quando exigidas, se colocam em movimento e avançam em complexidade. Nessa perspectiva, o traço principal do desenvolvimento psíquico priorizado pela brincadeira é o autodomínio da conduta. As condições e as regras permitem à criança desenvolver a concentração e a memorização, para garantir o sucesso nas atividades lúdicas, contribuindo para o aprimoramento dessa potencialidade, considerando que o conteúdo da brincadeira “é de origem social, histórico e cultural e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas” (Lazaretti, 2016, p. 133).

Elkonin (1988) explica que o papel adotado pela criança bem como as ações ligadas a ele é a unidade de análise do jogo, isto é, o papel interpretado pela criança nos permite acessar seu desenvolvimento psíquico e o de sua personalidade. É importante destacar que é difícil interpretar papéis, por existirem muitas regras a serem seguidas, como já discutimos, que caracterizam a atividade imitada. Contudo, para que o jogo alcance seus objetivos é necessário que as crianças interpretem seu papel corretamente. O autor afirma com base em seus experimentos que, mesmo com toda a dificuldade que o jogo possa oferecer, a criança dedica-se a ele sem hesitar, uma vez que interpretar papéis corresponde a uma necessidade

própria dessa etapa de desenvolvimento. Elkonin (1988) chama atenção para o fato de que, ao observar o jogo das crianças, podemos interpretar a realidade em que vivem e como essa realidade as influencia.

Devemos levar em consideração, ao trabalhar com jogo de papéis, a distinção entre o tema e o conteúdo. De acordo com Elkonin (1998), “o tema é o campo da realidade reconstituído pelas crianças” (p. 35), é ele que possibilitará trabalhar com as condições concretas da vida da criança, e que pode ser modificado, de acordo com as condições de vida em geral e com a introdução da criança em novos contextos, ampliando, assim, seus horizontes. Já o conteúdo, segundo o autor, é “o aspecto característico central, reconstituído pela criança, a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho”. O conteúdo do jogo revela inserção mais ou menos profunda na atividade dos adultos, e é, por meio dele, que é possível avaliar o quanto a criança se apropriou da atividade humana.

Todavia, a brincadeira de papéis na educação escolar não deve ser deixada sob a espontaneidade infantil, porque poderá produzir a alienação própria dos papéis reproduzidos em sua vivência na sociedade capitalista. Neste momento, entra o papel do professor para fazer mediações potenciadoras que permitam à criança avançar nas relações criança-mundo com vistas às possibilidades efetivas de desenvolvimento psíquico.

Elkonin (1988) adverte que é necessário ensinar a criança a brincar, porque é o adulto um modelo das formas humanas e das relações sociais. Na escola é o professor que deve organizar a atividade da criança e lhe apresentar o mundo. Nesse sentido, devem propor brincadeiras mais elaboradas e enriquecidas como, por exemplo, conteúdos musicais desafiadores relacionados às experiências e vivências das crianças, que priorizem a apropriação da cultura e o desenvolvimento psíquico.

No entanto, não podemos esquecer que esse conhecimento deve produzir novos interesses e motivos para outras esferas da realidade humana. Assim sendo, a partir da atividade lúdica, migrar para uma atividade produtiva com conteúdos de ensino, tais como: construção de objetos, desenho, modelagem, recortes, dramatizações entre outros. Na esfera da música, podemos citar como exemplo, que ao trabalhar com instrumentos musicais, devemos partir de como eram construídos na pré-história, como foi o seu percurso de desenvolvimento, como são construídos hoje e como podemos fabricá-los com sucata e produzir sonorizações interessantes. Nesse sentido, a brincadeira torna-se uma precursora do aprendizado.

Outro fator importante, segundo Lazaretti (2016), é possibilitar a aprendizagem da percepção estética por meio de vivências estéticas, entre elas, a música, oportunizada de maneira sistemática, que contribuirá para “formar capacidades relacionadas a timbre, melodia, estrutura rítmica de obras, como também o gosto e estilos mais desenvolvidos” (p. 138). Atividades que contribuirão para o desenvolvimento sensorial e perceptivo, para a formação de um ouvido fonemático, para a discriminação auditiva, os quais, de acordo com a autora, promoverão a complexificação da atenção e da memória que poderão se tornar voluntárias e diretivas em razão da natureza das ações realizadas.

Assim sendo, as diferentes atividades apresentadas pelo adulto, além de mobilizar o poder de concentração, o enriquecimento da imaginação, contribuirão, intensamente, para o desenvolvimento da atenção voluntária. Para o desenvolvimento dessa potencialidade, o ensino deve priorizar atividades que não sejam repetitivas, mecânicas e que permitam à criança exercitar voluntariamente a sua atenção.

O desenvolvimento da atenção voluntária ocorre por meio de atividades intencionais, desenvolvidas pelo adulto, que devem ser direcionadas para organizar e dirigir a atenção da criança, que passa a se interessar e manter a atenção para determinados objetos e fenômenos. A prática com bandinha rítmica contribui para esse aprendizado, uma vez que, sob o comando do professor, existe a hora de tocar o instrumento com os colegas, outro momento de ouvir o grupo, e, em outro momento, fazer o solo, necessitando para a realização coletiva, organizar a atenção para parar e tocar nos momentos solicitados. Como explica Lazaretti (2016),

A fala é um meio organizador da atenção que inicialmente é externo, ou seja, surge por meio de indicações verbais dos adultos, e, à medida que a criança começa a dominar a linguagem falada, com a ampliação do vocabulário e a aquisição da estrutura gramatical do idioma, ela adquire o *autocomando* e passa a dirigir sua atenção em determinadas condições de execução de atividades (p. 142, grifo da autora).

Outro fator importante relacionado com o desenvolvimento da atenção voluntária, ou seja, com a capacidade de concentrar-se, é que ele aciona e aperfeiçoa a conservação e recordação da memória, ampliando a sua voluntariedade.

A brincadeira de papéis como atividade-guia desse período também contribui para a formação da imaginação que se relaciona com a função simbólica da consciência. Na brincadeira, quando a criança consegue substituir objetos por outros e representá-los, objetos

esses que não estão presentes na realidade, temos a interiorização da imaginação como um processo psíquico que ocorre por meio da ação lúdica.

Na passagem da brincadeira com objetos para o jogo com interpretação de papéis, não aparecem mudanças nas ações das crianças, os objetos são os mesmos, elas executam as mesmas ações, porém, o que muda, é a tomada de consciência dos objetos e das relações pessoas-objetos, ou seja, a criança toma consciência dos objetos e das ações realizadas com eles (Elkonin, 1969). Portanto, nessa ação com os objetos, está a condição fundamental para a aprendizagem que deverá ter a intervenção direta dos adultos, uma vez que é na atividade prática cotidiana que suas habilidades e capacidades são desenvolvidas.

Essas ações permitem à criança se tornar cada vez mais independente em seu dia a dia, como se vestir e comer ou realizar obrigações elementares como guardar os seus brinquedos. Conforme explica Elkonin (1969),

Graças ao fato de que a independência e as relações verbais com os adultos aumentaram, a criança começa a conhecer um amplo círculo de pessoas fora da família. Diante dela se abre, em certa medida, a vida de sua aldeia, de sua cidade, e inclusive, a de seu país. Neste novo mundo que se abre ante ela, lhe interessa sobretudo as pessoas, sua atividade, seu trabalho, os objetos com que atuam, as relações entre as pessoas (p. 512).

No entanto, a observação das ações humanas e na imitação dos adultos em suas relações sociais, a criança ainda não consegue atuar da mesma forma que os adultos e nem utilizar os mesmos objetos utilizados por eles, o que preconiza “um tipo especial de atividade característico para a idade pré-escolar, no jogo, que é a atividade fundamental da criança neste período de desenvolvimento” (Elkonin, 1969, p. 512).

A atividade do jogo de papéis sociais, na qual a criança realiza funções semelhantes a dos adultos, tem grande importância no desenvolvimento não só dos processos psíquicos que estão nele incluídos (como por exemplo, a imaginação, a atenção voluntária, o pensamento), mas, também, no conjunto do psiquismo e na sua personalidade (Elkonin, 1969), tendo a imaginação como principal neoformação desse período. Outro fator importante da atividade de jogo que contribui para a ampliação do psiquismo infantil nesse período, é o processo de generalização. Os primeiros indícios já aparecem na primeira infância, quando a criança generaliza os modos sociais de ação com os objetos e no percurso do desenvolvimento da fala. Entretanto, importantes avanços ocorrem na capacidade de generalização, durante atividade do jogo na idade pré-escolar, por meio da sua relação afetiva com o fenômeno

independentemente da situação real concreta, já que a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno.

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejo, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (Vigotski, 2008, p. 25).

A generalização se apresenta no próprio conteúdo do jogo uma vez que, ao interpretar um papel, a criança assume uma função generalizada do adulto e reproduz um modelo de relação social. Assim, vimos o quanto a brincadeira de papéis sociais é instrumento importante de desenvolvimento de funções complexas do pensamento. No entanto, este tipo de brincadeira não deve ser entendido por meio de visões espontaneístas como, por exemplo, de que a criança é um ser criativo naturalmente e, sim, uma fundamental conquista do desenvolvimento cultural do ser humano.

Na atividade-guia jogos de papéis sociais, começa a ser gestada a atividade de estudo. Segundo Elkonim (1998), no final da idade pré-escolar “o desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério é apreciado pela sociedade. Para a criança, esse é o caminho para a idade adulta” (p. 405). No entanto, ao passar para a idade escolar com uma nova atividade principal, a atividade de estudo, a brincadeira não deve desaparecer, deve tornar-se a atividade secundária presente nas práticas educativas. Enfim, a evolução dos jogos de papéis prepara a criança para a transição a uma nova fase superior do desenvolvimento psíquico, no qual continua a assimilação dos modos socialmente elaborados de ações com os objetos, agora generalizadas em conteúdos e conhecimentos científicos.

Como já discutimos anteriormente, Elkonin (1987) dividiu a “Época Infância” em dois períodos; jogo de papéis sociais e estudo, ao levar em consideração as relações estabelecidas em seu entorno social, ou conforme condições histórico-sociais. No Brasil, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), crianças de cinco a seis anos são inseridas na Escola Básica, em atividade de estudo, diferentemente da idade pré-escolar (três a sete anos) proposta por Leontiev (2006). Sem considerar o plano psicológico, preocupados com o trabalho pedagógico, muitos profissionais da educação ao serem abordados por pesquisadores levantaram questões intrigantes: O que fazemos com crianças tão pequenas? Por que querem brincar o tempo todo? Não param, por que não conseguem prestar atenção? (Costa & Scherer, 2016).

O processo das idades é caracterizado pelo movimento do desenvolvimento de uma idade para a outra, contudo, devemos respeitar a necessidade interna de cada criança, vinculado às suas vivências externas. A transição de um período ao outro se verifica quando a criança já dá conta do lugar que ocupa nas relações sociais e sente necessidade de modificá-lo por meio de uma nova atividade (Martins & Facci, 2016).

Segundo Vigotski (1996), essa transição para um novo período, representa um salto qualitativo, contudo, não ocorre de forma natural, existe uma crise, no sentido de uma reestruturação da vivência exterior, isto é, mudanças de suas necessidades e motivos que regem o seu comportamento. Para o autor, crise não pode ser entendida como um processo negativo, mas como um momento positivo, ao permitir que a criança se posicione de forma diferente diante da realidade.

Nesse sentido, conforme as questões colocadas pelos pesquisadores citados acima, é um momento de crise, uma vez que no começo da escolarização as crianças ainda não experimentaram a necessidade de conhecimentos teóricos como base psicológica para a atividade de estudo. “Essa necessidade surge no processo de assimilação do real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização, com o professor, das ações mais simples, destinadas a realizar as correspondentes tarefas” (Martins & Facci, 2016, p. 160). Ao adentrarem o 1º ano, surgem novas exigências que se complexificam, pois existe uma cobrança quanto à realização de tarefas em casa, o formato da escola se modifica e pode causar transtornos na vida escolar.

Outro fator importante, levantado pelas autoras acima citadas, é que as funções são desenvolvidas por mediações, conforme a apropriação de conhecimentos e não por meio de um processo maturacional e, por vezes, os professores não têm esse entendimento. As crianças começam o Ensino fundamental em torno de cinco anos, e, ainda, não têm formadas funções voluntárias importantes que estão em desenvolvimento, entre elas a imaginação e atenção. Por isso, a passagem da criança para a atividade de estudo, no Ensino Fundamental deve ser mais gradativa e intencional, compreendendo as mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico nesse processo.

Entendemos ser, por meio de uma nova situação social, que a atividade lúdica da criança cede lugar à atividade de estudo, passando a ser o principal meio de apropriação da realidade e instrumento para a formação dos processos psicológicos superiores da criança. Esse período é marcado por uma mudança substancial em sua situação perante a sociedade, pois, antes, seu convívio e obrigações eram com os familiares, agora, passa a pertencer a outro

grupo social, que reflete no conteúdo da atividade, tornando-a socialmente importante e séria, repleta de cobranças (Elkonin, 1969).

Além das mudanças sociais que ocorrem com a entrada na escola, o seu principal objetivo é propiciar à criança a apropriação de conhecimentos, a formação das qualidades fundamentais da personalidade e dos distintos processos psíquicos. Nesse sentido, não podemos confundir a atividade de estudos com ações realizadas na escola, tais como: leitura de textos, cópias, caligrafias entre outras. Essas ações só poderão se tornar em atividade de estudo “... se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico” (Asbahr, 2016, p. 171).

Segundo Davidov (1988), o ingresso da criança na educação escolar é momento de mudança no lugar que a criança ocupa na sociedade, mas o autor explica que, para além das mudanças, também ocorrem grandes transformações internas, “com o ingresso na escola, a criança começa assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, aspectos ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas” (p. 158). Outra questão importante apontada por Davidov (1988) é que aprendizagem e atividade de estudo não são sinônimas, uma vez que a aprendizagem ocorre em todas as atividades humanas e a atividade de estudo (escolar) possui conteúdo e estrutura específica que pode propiciar o surgimento de neoformações psicológicas importantes para a formação da personalidade das crianças.

Todavia, para que ocorra esse desenvolvimento por meio da educação, a organização do ensino deve, segundo propõe Kostiuk (2005), “dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral” (p. 20), ou seja, uma atividade humana com vistas ao desenvolvimento da consciência social. Assim sendo, a escola estará cumprindo a principal função do processo educativo que é a transmissão sistematizada dos novos conhecimentos, por meio da atuação na zona de desenvolvimento iminente. Nesse sentido, a atividade de estudo tem como princípio fundamental contribuir para a ampliação de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: o pensamento teórico. Para Bozhovich (1985), é necessária a formação de motivos para o estudo na criança, uma vez que

o estudo não é para ela simplesmente uma atividade de assimilação de conhecimentos nem um meio para preparar-se para o futuro, e sim a criança compreende e o sente

também como sua própria obrigação de trabalhar, como sua participação na vida laboral cotidiana de todos (p. 169).

Entendemos que nessa perspectiva, a atividade de estudo não ocorre de forma natural, é importante preparar a criança para a atividade cognoscitiva e, sobretudo, transformar a curiosidade presente na pré-escola, os por quês infantis, em necessidades e motivos para a aprendizagem, principalmente da leitura e escrita. No entanto, é importante ressaltar que as transformações gestadas na atividade guia anterior, brincadeira de papéis sociais, se consolidarão ou não na atividade de estudo, dependendo das qualidades das mediações pedagógicas que lhes forem propiciadas.

Conforme Leontiev (1978), para que realmente ocorra uma educação efetiva, os professores deveriam se preocupar com a transformação de motivos compreensíveis em motivos eficazes, “... o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os “motivos compreendidos” (p. 300) que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do desenvolvimento”, uma vez que os motivos apenas compreendidos, como, por exemplo, a criança quer ter uma boa nota na prova, é um motivo, mas, segundo o autor, é psicologicamente ineficiente, porque para a criança o motivo que realmente existe é a possibilidade de ir brincar. Contudo, podem transformar-se, em determinadas situações, em motivos eficientes, como por exemplo, estudar para aprender determinado conteúdo e como consequência positiva tirar uma boa nota, que contribuirá para formação de novos tipos de atividade.

Um fator importante nesse período, sinalizado por Bozhovich (1985), é introduzir atividades coletivas na organização do ensino,

O fato de as crianças ocuparem-se na escola de uma atividade comum, extraordinariamente importante – o estudo –, conduz ao surgimento de determinadas relações: nas crianças origina-se o desejo de estarem juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir tarefas sociais encomendadas, nelas surge o interesse pela opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que os amigos reconheçam seus méritos. Em outras palavras, uma educação correta, durante a idade escolar inicial se formam relações de coletivo, e ao fim deste período, surge nas crianças a aspiração de ocupar um lugar entre os companheiros. Assim, a valorização dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, converte-se paulatinamente em motivos fundamentais da conduta escolar (p. 211).

A autora nos adverte sobre a importância das atividades coletivas na formação de motivos contribuidores ao desenvolvimento da atividade de estudo e, nesse sentido, entendemos ser a educação musical uma fonte riquíssima para esse desenvolvimento. Assim, por meio da formação do pensamento teórico, a neoformação essencial desse período deverá ocorrer com uma mudança, tanto na forma quanto no conteúdo da atividade guia, com vistas a modificar os elos entre a captação sensorial e abstração.

Tal experiência se fez possível no decorrer do experimento, quando realizávamos tarefas de ensino com a Bandinha Rítmica²⁸, por meio da organização sonora e da capacidade de distinguir as diferentes nuances dos instrumentos de percussão, para além de uma simples imitação, na busca de produzir uma melhor performance sonora com as canções trabalhadas. Na atividade coletiva, quando gravávamos as produções, ouvíamos juntos e discutíamos o que precisava ser melhorado, as crianças influenciavam positivamente os colegas na direção da formação da capacidade de concentração e de percepção auditiva, potencialidades indispensáveis para a fruição e a produção musical, isto é, ações que contribuiriam para mudanças importantes no desenvolvimento do seu fazer criativo e no desenvolvimento de um pensamento mais elaborado.

Trataremos a seguir da relação entre conceitos espontâneos e científicos e a importância da apropriação dos enlaces conceituais necessários para o desenvolvimento psíquico da criança do 1º ano.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS

Primeiramente, antes de discutirmos a especificidade dos conceitos espontâneos e científicos, surgem algumas questões que nos ajudam a refletir como: Por que é importante a aprendizagem de conceitos científicos pela criança e qual seria a sua relação com o desenvolvimento do psiquismo? Como a organização do ensino de música pode contribuir para a formação humana? O desenvolvimento de conceitos científicos acontece na faixa etária dos sujeitos da pesquisa, entre seis e sete anos? Destas questões, nos ocupamos a seguir.

Segundo Vigotski (2001), aprendizagem e desenvolvimento são processos que se relacionam desde o início da vida da criança. No convívio com os adultos, a criança aprende a falar e se apropria de muitas informações e habilidades. Nessa socialização aprende conceitos cotidianos, mesmo antes do seu ingresso na escolarização. Todavia, essa aprendizagem

²⁸ Termo utilizado por alguns autores, entre eles: Pereira (s/d) no livro “Bandinha Rítmica: organização e prática”. A bandinha Rítmica é uma das atividades de musicalização que promove a prática de conjunto por meio de instrumentos de percussão. Nesta tese usaremos o termo proposto pela autora: “Bandinha Rítmica”.

conceitual difere da intencional que se desenvolve no contexto educacional: “os conceitos espontâneos são gerados no cotidiano, na comunicação direta da criança com adultos, e formados mediante tentativa e erro e com base em atributos puramente empíricos dos objetos; atributos estes não necessariamente essenciais” (Asbahr, 2016, p. 182). Assim, a criança opera de modo inconsciente e resolve situações na prática, fazendo usos dos conceitos, mas sem conseguir explicitar porque os usou.

Vigotski (2001) nos traz uma tese que contribui para o entendimento da importância dos conceitos espontâneos e científicos para o desenvolvimento psíquico humano:

O desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicativos da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (p. 167).

Conforme o autor acima citado, os equivalentes funcionais desempenham uma função idêntica a dos conceitos na solução de problemas do mesmo naipe. Contudo, em seus experimentos, ficou claro que a natureza psicológica, a composição, a estrutura e o modo de atividade são o estágio inicial do processo de desenvolvimento, existindo um longo caminho a ser percorrido para a etapa final da formação do conceito. Vigotski (2001) dedica especial atenção à formação do pensamento teórico nos estudantes, ou seja, que a educação escolar deve promover o desenvolvimento psíquico por meio da formação de conceitos. Explicita, também, que o elemento novo, propiciado pelo domínio de conceitos, depende da qualidade da aprendizagem de generalizações conceituais possibilitadas ao pensamento.

Vigotski (2001) afirma haver entre o desenvolvimento de conceitos espontâneos e o desenvolvimento de conceitos científicos diferentes possibilidades de formação, uma vez que, ambos, se diferenciam na relação com o objeto, com a experiência da criança, mas, principalmente, por se fundamentarem em diferentes processos intelectuais. “*O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente*” (p. 93, grifos do autor), decorrente de suas especificidades de desenvolvimento.

Os conceitos espontâneos são formados na relação direta das crianças com as coisas ou fenômenos, vão surgindo à medida que os novos contatos com o meio são estabelecidos, isto é, ocorrem por meio de um processo indutivo e dirige-se do concreto ao abstrato. Por serem ligados ao enfrentamento do indivíduo com as coisas, vai da coisa ao concreto, não sendo visto, a princípio, como um conceito, mas como uma palavra que é praticamente o objeto. Nesse caso, “... começa na esfera do concreto e do empírico e move-se para as propriedades superiores do conceito – o caráter consciente e a voluntariedade” (Sforni, 2001, p. 214).

De acordo com Vigotski (2001), a palavra é o elemento fundamental no processo de formação conceitual, todavia ela não é aprendida de forma definitiva, uma vez que, como os significados das palavras se modificam, os conceitos também se transformam, aprimorando o seu significado para os indivíduos. Segundo o autor, a compreensão de um conceito é um processo complexo que se efetiva, quando o indivíduo consegue realizar a sua generalização. Vigotski (2001) afirma que

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando, no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (p. 246).

Como vimos, os conceitos espontâneos se desenvolvem em sentido ascendente, na relação que se estabelece entre o indivíduo, já o conceito científico acontece de forma contrária, vai do conceito à coisa, uma vez que são apresentados em uma relação mediada e intencional, isto é, primeiramente, o conceito em si é apresentado, para, depois, virem as suas questões particulares. Exemplificando, uma criança não chega ao conceito de um “instrumento de percussão” só por ela ouvir este instrumento, mas, sim, pela mediação de outras pessoas, apropria-se do conceito e pode generalizá-lo a outros instrumentos, ampliando a sua compreensão em várias situações. Assim, percebemos que os conceitos “... científicos têm seu início já na esfera do caráter consciente e da voluntariedade e dirige-se a esfera da experiência pessoal e do concreto” (Sforni, 2001, p. 214). Nessa visão, embora os conceitos científicos e os espontâneos se desenvolvam em direções opostas, são processos interligados, uma vez que é necessário que o desenvolvimento espontâneo tenha alcançado determinado nível de desenvolvimento para que a criança consiga se apropriar de um conceito científico análogo.

Como explica Vigotski (1989):

Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito que lhes dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao seu uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos, os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (p. 93).

Essas diferenças denotam em si a força e a debilidade dos dois conceitos, se, por um lado a experiência contribui para maior facilidade do aprendizado do conceito espontâneo, o que é interessante, por outro, corre-se o risco do seu desenvolvimento ficar só na experiência e não conseguir avançar para o abstrato. A força e debilidade dos conceitos científicos ocorrem por meio da elaboração abstrata, ao generalizar seu ponto alto, pode-se ficar preso ao fato que o indivíduo não consegue estabelecer relações com a experiência pessoal. Assim sendo, para não privar da formação da abstração e generalização proporcionadas pelo conceito científico, devemos buscar, nas suas especificidades, elementos que possibilitem situações de ensino que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico existente no conhecimento teórico. Portanto, não é qualquer ensino que promove desenvolvimento, mas aquele organizado para mobilizar as ações mentais promotoras de aprendizagens efetivas.

Pensemos, por exemplo, no conceito de “voz humana”. A criança aprende rapidamente o que é voz, que a usamos para falar ou cantar, que todas as pessoas têm voz e que são diferentes em cada ser humano, pois algumas vozes são mais grossas outras mais finas, evidenciando ter o conceito espontâneo. No entanto, para este conceito espontâneo se tornar um conhecimento científico musical, é necessária a mediação da cultura por meio do ensino. Ao estudar na música a constituição da voz, suas informações são ampliadas, isto é, a voz é instrumento de sopro e de corda. São vários elementos que colaboram para que o “som da voz” aconteça: o ar entra pela faringe e pela laringe onde se localizam as cordas vocais, passa pela traqueia, pelos brônquios e chega aos pulmões. Os elementos mais importantes para que ocorra o processo do falar (som da voz) são os pulmões, as cordas vocais e a boca. Nesse percurso há dois momentos importantes: A inspiração (entrada do ar) e a expiração (a saída do ar), ambos mobilizarão o instrumento de sopro da nossa voz. Esse conceito pode ser estudado

cada vez mais especificamente e com mais profundidade, complexificando o entendimento do conceito de voz humana pelo estudante.

Sobre a relação entre os dois tipos de conceito, Vigotski (1989) entende que

... os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (p. 74).

Nesse processo, é importante ressaltar que, entre as reais relações de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, devemos considerar os dois níveis de desenvolvimento elaborados por Vigotski (2001): nível de desenvolvimento atual e nível de desenvolvimento próximo ou iminente²⁹. Assim sendo, um ensino desenvolvimental que promova a ampliação de funções psíquicas superiores deve ser organizado, considerando aqueles conhecimentos que a criança já se apropriou e, a partir deles, atuar naqueles que precisam de mediação para serem apropriados.

Para organizar um ensino efetivo, segundo Vigotski (2001), o professor necessita identificar o nível de desenvolvimento atual do estudante e, a partir dele, propiciar conhecimentos que contribuam com o trabalho pedagógico na zona de desenvolvimento iminente.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com auxílio e participação do adulto... A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os

²⁹ No Brasil, o conceito de nível de desenvolvimento atual pode também ser encontrado como nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento efetivo. A zona de desenvolvimento próximo pode também ser encontrada como zona de desenvolvimento iminente, conforme tradução de Zoia Prestes (2010). Nesta tese, utilizamos os termos “nível de desenvolvimento atual” e “Nível de desenvolvimento iminente”. Para maiores informações ler Tese de Doutorado “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski” Zoia Prestes (2010).

conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (p. 244).

Segundo o autor, a formação de conceitos científicos ocorre, totalmente, apenas na adolescência. Antes desse período, o pensamento conceitual está em processo de desenvolvimento, mas ainda não atingiu as máximas possibilidades. Por esta razão, entendemos ser importante o trabalho com conceitos musicais com os estudantes do primeiro ano, porque, certamente, contribuirão para o processo dessa futura apropriação. Vigotski (2001), por meio de suas pesquisas com a intenção de evidenciar a gênese e o desenvolvimento conceitual, estabeleceu três etapas na formação do conceito: pensamento sincrético, por complexos e pensamento conceitual³⁰. O autor aponta ainda que um conceito é apropriado por intermédio de atividades que mobilizem as funções superiores de um indivíduo. Dada tal apropriação, ela permite a ele tomar consciência do objeto de conhecimento, passar a atuar sobre ele, estabelecendo novas relações. Em outras palavras, a apropriação permite a ele desenvolver a capacidade de abstração para uma operação arbitrária com esses conceitos. No entanto, o autor adverte que a apropriação do conceito científico não deve ocorrer por meio do verbalismo, no qual a criança utiliza a palavra vazia, mais pela memorização do que pelo pensamento, não sendo capaz, de forma consciente, utilizar o conhecimento apropriado. Ao contrário, como explica Vigotski (2001), a formação do conceito, a tomada de consciência, ou melhor, ainda, a sua generalização, deve surgir

... em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é prioritariamente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos dos pensamentos dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (p. 290).

Davidov (1988), concordando com Vigotski sobre a importância da formação conceitual, afirma ser fundamental que a escola ensine as crianças a pensar teoricamente, como forma universal do desenvolvimento psíquico humano. Asbahr (2016), com base em

³⁰ Para melhor entendimento sobre as etapas consultar a síntese: Quadro 2 – Estágios da Formação de Conceitos, elaborado por (Tuleski, Chaves & Silva, 2018, p. 51) no livro Cinema e formação de conceitos científicos no ensino superior.

Davidov (1988), explica que o pensamento teórico instrumentaliza os indivíduos dos meios universais, historicamente constituídos, por meio de um pensar elaborado na lógica dialética que lhes possibilitará conhecer a realidade em movimento e por contradição. Enfim, ao compreendermos que a apropriação de mediadores culturais é condição para o desenvolvimento do psiquismo, como discutimos nesta seção, fica evidente que não é qualquer atividade de estudo que forma o pensamento teórico. Ela deve ser planejada e organizada para permitir a apropriação do que existe de mais desenvolvido na ciência e na arte, para além do cotidiano, tendo, como finalidade, a formação do pensamento conceitual em seus estudantes.

Nessa perspectiva, ao organizarmos o ensino da linguagem musical com vistas à formação do pensamento teórico, nosso ponto de partida deve ser a realidade cultural das crianças. Entretanto, a partir dela, devemos educar os sentidos e ensinar códigos musicais em toda a sua diversidade, isto é, propiciar-lhes a apropriação das máximas produções do conhecimento artístico. Nesta ação pedagógica, devemos permitir a participação efetiva das crianças não de forma mecânica e memorativa, mas de forma dinâmica, permitindo-lhes conhecer os objetos artístico-musicais e a compreensão dos significados desses objetos no seu percurso histórico, por meio de atividades de apreciação, produção sonora e conceptualização. Enfim, como estudamos nesta tese, o ser humano precisa da arte e da música, em particular, para um desenvolvimento psíquico pleno. Dessa forma, a educação escolar não pode deixar de lado essa importante necessidade. Na proposição desta pesquisa, cujos dados tratamos na próxima seção, interessou-nos compreender como foi estabelecida a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a organização do ensino de música nas crianças participantes do experimento.

5 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA: EXPERIMENTO

Nosso objetivo com esta seção é apresentar os sujeitos da pesquisa, os princípios metodológicos para a organização da atividade de ensino, os procedimentos e instrumentos da coleta de dados e como ocorreu o planejamento das tarefas de ensino com base em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Nesta tese, buscamos identificar se o movimento de mudança de funções psíquicas superiores (atenção voluntária, imaginação e criatividade) foi acionado nos estudantes pela realização de atividades com conteúdo da linguagem musical, organizados por meio de um experimento intencionalmente proposto. Enfatizamos, também, neste percurso a formação de processos afetivos, bem como de cognitivos, tendo como base o caráter histórico e cultural dessa constituição, ou seja, a atividade enraizada nas condições concretas de vida das crianças.

Segundo Talízina (2017), o papel do professor é desenvolver nos estudantes os motivos motores para a atividade de estudo, inferindo que a escola “... necessariamente, deve alegrar a criança” (p. 226). Assim sendo, segunda autora, é importante “... descobrir, o ‘coração da criança’, despertar seu desejo para compreender o novo material e para aprender a trabalhar com ele” (p. 226). Esses pressupostos nos remetem ao ensino da música, que não deve ser realizado por meio de repetições de conceitos e técnicas, nem mesmo pela atividade espontânea da criança, mas, sim, permiti-la, por meio de um ensino organizado, atuar corporal e mentalmente com a linguagem musical.

Talízina (2017) entende que o desenvolvimento dos motivos de aprendizagem ocorre por duas vias: “1) por meio da compreensão do sentido social da aprendizagem e 2) por meio da própria atividade escolar, que deve ser interessante ao aluno por uma ou outra razão” (p. 226). Segundo a autora, cabe ao professor apresentar o conteúdo escolar como uma sequência de fenômenos particulares, sendo que as crianças não têm outra opção a não ser memorizar e atuar por meio do mostrado, tornando-se um ensino estéril e mecânico. Todavia, quando o estudo do conteúdo ocorre por intermédio da “descoberta da essência, localizada na base de todos os fenômenos particulares, então, os próprios estudantes, alicerçados nessa essência, obtêm todos os fenômenos particulares” (p. 226). Esse processo permite, conforme estudos de Talízina (2017), que a atividade escolar assuma um caráter criativo para a criança, contribuindo para o interesse em estudar a disciplina e utilizar seus conteúdos de forma independente em outras ocasiões.

Talízina (2017) propõe níveis de motivação que podem ser desenvolvidos no processo da formação de motivos negativos ou cognitivos.

- 1– Relação negativa com o professor. Predominam os motivos para evitar fenômenos desagradáveis e punição. Explicação de fracassos por causas externas. Ausência de autoconfiança e insatisfação consigo mesmo.
- 2– Relação neutra com os estudos. Interesse instável pelos resultados externos dos estudos. Sentimento de tédio e desconfiança.
- 3– Relação positiva, mas amorfa (circunstancial) para o estudo. O motivo cognitivo é amplo, na forma de interesse pelo resultado dos estudos e pela nota do professor. Motivos de responsabilidade social amplos e com pouca clareza. Instabilidade dos motivos.
- 4– Relação positiva com a aprendizagem. Motivos cognitivos, interesse pelos meios de obtenção de conhecimentos.
- 5– Relação ativa e criativa com o estudo. Motivos independentes de autotransformação e autoeducação. Compreensão consciente da relação entre seus próprios motivos e objetivos.
- 6– Relação pessoal ativa e responsável com os estudos. Motivos de aperfeiçoamento dos meios de colaboração na atividade cognitiva escolar. Posição interna estável. Motivos de responsabilidade pelos resultados da atividade coletiva (p. 232).

A autora explica que a organização das atividades escolares deve ter como foco, desde o início, a motivação cognitiva. Caso isso não ocorra, o professor precisa descobrir e encontrar meios para sua formação, uma vez que não devemos trabalhar o conteúdo pelo conteúdo e, sim, o movimento do pensamento que esse conteúdo promoverá na mudança de funções elementares para superiores. No caso do presente estudo, por em movimento o pensamento da criança por meio dos conhecimentos de música de modo a possibilitar sua apropriação como elementos mediadores para o desenvolvimento do psiquismo. Para tanto, utilizamos a metodologia experimento que tem como fundamento os princípios do método experimental desenvolvido por Vigotski (2004a).

Essa forma de pesquisa, conforme explica Davídov (1988), “busca investigar o processo de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas que são intencionalmente formadas durante o próprio processo de investigação” (p. 196), possibilitando ao professor-pesquisador coletar dados da realidade em seu movimento por meio da sua ação no decorrer da experimentação (ensino). Desse modo, o experimento ocorre em condições reais de sala de aula, em que uma intervenção pedagógica acontece com base em um plano intencional, com

objetivos claros para a mediação de ações mentais, com vistas a propiciar mudanças no psiquismo dos envolvidos.

Na organização do experimento, com base em princípios norteadores da Psicologia Histórico-Cultural, com o intuito de permitir ao pesquisador a aproximação da realidade concreta, experienciar suas hipóteses, colocar em prova seus conhecimentos teórico- práticos, elegemos ações, que consideramos importantes para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, por meio de um processo de ensino e aprendizagem efetivo da linguagem musical. Coadunando com Vigotski (1998), quando afirma que “... uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (p. 115), foi necessário pensar e analisar situações particulares e singulares, encontradas no contexto da sala de aula e no campo do experimento, para sistematizar o referido estudo.

Para tanto, autores desta perspectiva teórica psicológica como Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davydov, entre outros, ao apontarem o papel da atividade psíquica no processo do desenvolvimento humano, deixam pistas de como organizar um ensino que priorize essa potencialidade. Buscamos em Nascimento (2010), a síntese de alguns princípios que foram fundamentais para a elaboração das tarefas e ações do experimento, justificando, assim, terem sido revisitados e discutidos nos capítulos anteriores. São eles,

- A concepção de homem como sujeito histórico;
- A compreensão da formação social da consciência;
- A definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade;
- A defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos;
- O entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapsíquicas);
- A defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas (colaboração dos mais experientes);
- A compreensão do afetivo/cognitivo como unidade de análise desta tese (p. 102).

No entanto, a autora deixa claro que, apesar dos princípios serem imprescindíveis para organizar o ensino, este deve ser adequado, didaticamente, para cada caso particular de prática pedagógica. Desta forma, ao levar em consideração os princípios citados e articulando-os com

os objetivos propostos nesta tese, identificamos alguns aspectos que consideramos importantes na elaboração dos planos de unidade de ensino:

- Promover ações geradoras de motivos de aprendizagem como ferramenta teórica que coloque o pesquisador/professor no papel ativo de produtor de motivos e necessidades, para contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, em especial a da atenção voluntária (Leontiev, 1978);
- Organizar conteúdo e forma da linguagem musical, ou seja, planejar o processo pedagógico, a fim de que as mediações de signos e instrumentos culturais sejam estruturadas a partir da periodização do desenvolvimento infantil levando em consideração quem é a criança, como ela aprende e como se desenvolve (Elkonin, 1969, Vygotski, 1996, 2004);
- Articular as emoções e afetos, imaginação e criatividade como agentes mobilizadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento (Vygotski 2003, 2009);
- Promover a ascensão do pensamento empírico ao pensamento teórico que se vincula ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores e se desenvolve por meio da atividade dos indivíduos (Davydov, 1988);
- Colocar em movimento, por meio dos conteúdos da linguagem musical, funções psíquicas superiores, em especial a atenção, a imaginação e a criatividade. Para tanto, analisar com base no potencial de mobilização das atividades, se são ou não adequadas à sala de aula (Davydov, 1988);
- Propiciar tarefas pedagógicas que caminhem na direção da abstração e da generalização, incidindo na zona de desenvolvimento iminente das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (Vigotski, 1988, 2001).

Desta maneira, organizamos o experimento, apropriando-nos desses princípios, com a finalidade de possibilitar a análise do objeto em seu processo de mudança, em seu desenvolvimento, de forma a identificar suas relações essenciais, uma vez que entendemos serem os momentos de ensino em sala de aula que nos permitem a apreensão da realidade em movimento.

Nessa perspectiva, podemos perguntar: Por que é importante a realização de um experimento? Para responder, baseamo-nos em Nascimento (2010), quando diz que o experimento, ainda que seja uma situação realmente de ensino, cria a possibilidade de ser uma

situação de ensino especial, por responder simultaneamente as necessidades da pesquisa e não as necessidades de ensino presente na situação escolar.

Segundo Zankov (1984), o experimento é um método importante para investigar procedimentos escolares, por permitir que,

nas suas qualidades de método científico geral, a mudança sistemática das condições observadas do fenômeno e de suas relações com outros fenômenos com o que se expressa à ação ativa sobre o objeto de estudo. A aplicação do experimento na investigação científica permite estudar as relações de determinadas facetas do processo e achar as causas que condicionam a necessidade de que apareça o fenômeno dado. Desse modo, o experimento permite evidenciar as leis da esfera da realidade objeto de estudo (p. 21).

Segundo o autor, por se tratar de uma pesquisa de campo, o experimento, é uma metodologia adequada à produção de conhecimento, por permitir a organização de um ensino promotor de desenvolvimento por meio de mediações teóricas entre a Psicologia e a Pedagogia. É importante ressaltar que, apesar de termos trazido Zankov (1984) para definir de modo claro o experimento, não utilizamos os passos propostos por ele para o planejamento do experimento e, sim, pautamo-nos em outras pesquisas teóricas, entre elas, Magalhães (2016), realizadas anteriormente à pesquisa empírica que nos deram subsídios para essa ação.

Outro fator que vale ressaltar, é que para Freitas (2010), no experimento

... não há uma separação entre o sujeito que investiga, sujeito investigado e objeto da investigação. A investigação resulta em um conhecimento que busca explicar o objeto estudado (funções psicológicas), buscando também resultar em mudança qualitativa no sujeito investigado.... o que se busca é a explicação histórica das mudanças qualitativas no pensamento do sujeito, mudanças estas que são investigadas como uma cadeia complexa de processos inseparáveis do aprendizado, decorrentes da realização de uma tarefa proposta no experimento e contida no modo como este se encontra organizado (p. 11).

Logo, para a autora, no experimento os estudantes se encontram em atividade de estudo, perpassada entre o pesquisador, estudantes e objeto da investigação, organizada intencionalmente para o desenvolvimento psíquico dos envolvidos.

Nesse sentido, entendemos que, ao nos apropriarmos da metodologia experimento, nossa intenção foi investigar e analisar como o psiquismo pode ser afetado positivamente, por meio da organização do ensino da música em crianças do 1º ano. No entanto, deixamos claro que as possibilidades de ensino propostas e discutidas neste capítulo não estão prontas e acabadas, nem, tampouco, são únicas ou melhores, mas, sim, foram pensadas, organizadas e investigadas com vistas a detectar formas e conteúdos que poderão contribuir para uma efetiva aprendizagem dos estudantes.

5.1 A ESCOLA, A TURMA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O experimento foi desenvolvido em uma escola que atende, aproximadamente, a 600 estudantes da pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental (Eief) em turnos matutinos e vespertinos, situada em um município da região centro-oeste do Paraná com cerca de 90 mil habitantes³¹. A escola, campo do experimento, pertence à rede municipal e foi indicada pela Secretaria de Educação. Conta com alunos provenientes de famílias da classe média baixa e baixa, moradores de um bairro periférico da cidade. A pesquisa foi bem recebida na instituição, por ser em área que desperta interesse, possibilitando boas condições para o desenvolvimento da coleta de dados.

Após reunião com a Secretária de Educação do Município e, posteriormente, com a diretora da escola, o experimento foi autorizado, sendo indicada pela diretora, uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, composta por 23 alunos (10 meninos e 13 meninas com idade entre 6 e 7 anos) que correspondeu à solicitação proposta pela pesquisadora, com vistas a atingir os objetivos da pesquisa.

Com a autorização em mãos, em um primeiro momento, tivemos um encontro com a professora regente da turma que nos informou, por meio de uma entrevista sobre os estudantes, suas dificuldades e nos permitiu observar suas aulas e participar de reunião com os pais para a explicação sobre o projeto de pesquisa e assinatura pelos mesmos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigência ética do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

5.1.1 Sujeitos da pesquisa

Os dados foram coletados no período compreendido entre de 12 de setembro a 30 de novembro do ano de 2018, perfazendo um total de 18 encontros, divididos em duas aulas

³¹ Dado do IBGE, consultado em 28/04/2019.

semanais de uma hora cada uma). Ressaltamos que, além dos 23 estudantes envolvidos no processo, participaram para sua efetivação, duas professoras da turma, uma estagiária, que acompanhava um aluno especial, e três acadêmicos – Alisson Davis de Souza e Silva, Guilherme Antunes Leite e Yohana Graziely de Oliveira Buczek – graduandos do Curso de Pedagogia da UNESPAR/Campus de Campo Mourão, e participantes do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural, coordenado pela pesquisadora, que se revezaram nas filmagens e no apoio logístico.

Justificamos a escolha dos sujeitos do 1º ano para a coleta de dados, devido ao interesse da pesquisadora em estudar também o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nossos estudos anteriores tiveram como foco principal a Educação Infantil, no entanto, para esta tese, escolhemos como sujeitos uma turma de 1º ano pela singularidade que ela representa, uma vez que é marcada por um momento importante de transição, da atividade de brincadeiras de papeis para a atividade de estudo.

Segundo Leontiev (2006), a transição entre a Pré-Escola e o Ensino Fundamental reestrutura “todo o sistema de suas relações”, uma vez que a partir desse período não existem apenas deveres a cumprir com os pais e professores, mas, objetivamente, “obrigações com a sociedade” (p. 61). Nesse sentido, é um momento rico no processo de escolaridade e de grande importância para o desenvolvimento dos estudantes e para a pesquisa.

Outro fator importante a ser referenciado diz respeito a como formar motivos para atividade, isto é, “... aquilo que, refletindo-se no cérebro, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (Leontiev, 2017, p. 45), no nosso caso, a necessidade da atividade de estudo. Sobre a importância do conteúdo no processo de desenvolvimento dos motivos e necessidades de estudo, Leontiev (2017) explica que,

Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se isso é assim, os conhecimentos que adquirem na escola são apropriados profundamente, mas caso contrário, a apropriação será somente formal, e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente será esquecida (p. 53).

Entendemos, com base em estudos teóricos e empíricos, que os conteúdos da linguagem musical, se trabalhados em sua historicidade, e organizados de acordo com a

periodização do desenvolvimento, podem contribuir para despertar novos interesses para o estudo, formando os motivos em torno do que se estuda, por serem amplos e de viva significação para a criança. Contudo, é fundamental que o professor explique aos seus estudantes as possibilidades que podem ser obtidas por intermédio dos conhecimentos e quão importantes estes se apresentam no percurso da aprendizagem, para que, no processo de ensino, os motivos estímulos se tornem promotores de sentido. Elementos estes que determinam a forma como as crianças se apropriam e conscientizam os conhecimentos, formando o motivo e, no processo, a finalidade da atividade.

É importante ressaltar que, na transição do jogo de papéis pré-escolar, seja sempre de papéis e não, de qualquer jogo, pois, para a atividade de estudo, não devemos relacionar a atividade lúdica só ao prazer e o estudo, à obrigação, às tarefas, mas, sim, evidenciar a satisfação no ato de novas possibilidades de aprendizado e a importância do novo lugar ocupado pela criança ao adentrar o 1º ano do Ensino Fundamental, promovendo, assim, a formação da motivação social para estudar.

O experimento ocorreu na própria sala de aula, em horário disponibilizado pela escola, após o intervalo de recreio, o que a princípio prejudicou, em parte, o andamento da pesquisa, porque as crianças chegavam agitadas, suadas e levavam um certo tempo na organização delas para as ações educativas. Mas, por outro lado, sentimos-nos gratas por terem nos cedido duas aulas por semana, o que em muito contribuiu para a obtenção de resultados relevantes do trabalho interventivo. Percebemos, também, que apesar dos limites enfrentados no cotidiano das escolas públicas, a escola é bem estruturada, a sala é ampla e equipada com recursos tecnológicos, e os professores mostram-se preocupados com questões pedagógicas e com a organização do ensino.

A seguir, apresentamos uma tabela com o sexo e idade dos 23 sujeitos participantes da pesquisa, cujos nomes foram substituídos por números com o intuito de preservar a identificação dos envolvidos.

Tabela 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

Número da criança	Sexo	Idade*
1	Masculino	7 anos
2	Feminino	6 anos e 9 meses
3	Feminino	7 anos
4	Feminino	7 anos e 4 meses
5	Masculino	6 anos e 11 meses
6	Feminino	7 anos e 5 meses
7	Masculino	6 anos e 8 meses
8	Feminino	6 anos e 8 meses
9	Feminino	7 anos
10	Feminino	7 anos e 4 meses
11	Masculino	7 anos e 2 meses
12	Masculino	7 anos e 2 meses
13	Masculino	6 anos e 11 meses
14	Masculino	6 anos e 10 meses
15	Masculino	7 anos e 3 meses
16	Masculino	6 anos e 8 meses
17	Feminino	7 anos e 5 meses
18	Feminino	7 anos e 5 meses
19	Masculino	6 anos e 11 meses
20	Feminino	7 anos e 3 meses
21	Feminino	7 anos
22	Feminino	7 anos e 7 meses
23	Feminino	7 anos e 6 meses

* Idade em novembro de 2018.

Na primeira reunião com a professora regente I, esta citou em seu relato como certas dificuldades, que ocorrem no início do ano letivo, interferem no desenvolvimento das crianças, como: pais reclamando de muitas tarefas para casa; crianças com dificuldades para ficar sentadas em suas carteiras; e, principalmente, para a realização das tarefas de estudo em sala de aula. Segundo a professora, esta situação não pode ser diferente, porque existem metas a cumprir no 1º ano, uma vez que na Educação Infantil são trabalhadas palavras isoladas e os

estudantes precisam ser alfabetizados. Afirmou, ainda, que “existe avaliação externa³² no 2º ano e é importante que a turma se saia bem nessas avaliações, portanto, desde o início do ano é necessário um trabalho sério com tarefas diárias sobre os conteúdos trabalhados”.

Realizamos duas entrevistas com a professora regente I³³, sendo uma no início da coleta de dados e outra no final. A seguir, apresentamos alguns excertos da entrevista inicial que evidenciam características da turma indicadas por ela, que entendemos ser importantes para posterior discussão. Também é válido ressaltar que mantivemos o termo “dificuldades”, por este ter sido utilizado pela professora em Encontros anteriores.

Pesquisadora: *Quais são as crianças que possuem as dificuldades informadas anteriormente?*

Professora:

- 1 criança cadeirante com estagiária específica para acompanhar;
- 1 criança com dificuldade motora (está desenvolvendo a coordenação motora fina, apresenta limitações na coordenação motora ampla, participa das atividades de acordo com suas capacidades);
- 1 criança diagnosticada com Hiperatividade, usando dois tipos de medicamentos (Risperidona e Ritalina), (em sala é muito visível quando o aluno está ou não medicado. Quando está medicado fica no lugar, realiza as atividades propostas, socializa bem com os amigos, porém, quando não está medicado fica agressivo, ansioso, não se concentra);
- 4 crianças com dificuldade na oralidade (a 1ª criança troca sons das letras: d/t, etc.; a 2ª criança comunica-se pouco com os amigos, a 3ª criança tem dificuldade para narrar fatos e organizar as ideias, a 4ª criança tem dificuldades para organizar ideias e narrar fatos e, quando fica ansioso, gagueja).
- 1 criança com problemas no desenvolvimento e na aprendizagem (está na fase pré-silábica na escrita, não nomeia as letras do alfabeto, escreve seu nome completo com a ajuda do crachá, conta até 10, porém se perde na contagem e não associa o número à quantidade, tem apenas alguns conceitos como: maior x menor, alto x baixo, grosso x fino);
- 6 crianças com dificuldade de concentração,
- 2 crianças com dificuldade de comportamento e falta de limites;

³² ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) ou SAEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental avaliação aplicada no 2º ano fundamental.

³³ Na turma atuavam duas professoras: Regente I que trabalhava com as disciplinas: Português, Geografia e História e Regente II que trabalhava com Matemática, Artes e Ciências.

- *Solicitação para permanecermos na sala durante a pesquisa por conta dos alunos difíceis de trabalhar.*

Pesquisadora: *De modo geral, qual é a maior dificuldade de modo geral ao trabalhar com a turma?*

Professora: *A maior dificuldade é a falta de concentração e interesse de alguns alunos no decorrer das atividades propostas e ainda, a falta de incentivo de algumas famílias, pois em alguns casos, o aluno sente-se motivado/incentivado apenas na escola/sala de aula.*

O excerto acima, parte da primeira reunião com a professora, mostra-se relevante para a discussão e o entendimento sobre estudos vigotskianos que explicam as crises que surgem no limite entre as idades (em especial, a crise de 7 anos), que marcam o final de uma etapa e o começo da próxima, bem como o processo de desenvolvimento da atenção voluntária que devem ser apreendidos pelo professor ao organizar o seu trabalho pedagógico.

De acordo com Vigotski (1996), as mudanças que ocorrem no comportamento infantil decorrentes da crise dos sete anos são:

- 1- As vivências fazem sentido (a criança irritada está ciente da sua ira), uma vez que se forma uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou triste”, “estou enfadado”, “sou bom”, “sou mau”, surgindo, portanto, a orientação consciente de suas próprias vivências.
- 2- Pela primeira vez ocorre a possibilidade de generalização de afetos e vivências, tornando possível construir uma lógica dos sentimentos. Ao generalizar os sentimentos, quando uma situação se repete várias vezes, nasce uma formação afetiva, um vínculo entre afeto, percepção e memória que é sintetizado em um conceito. Isso permite à criança o julgamento de seus êxitos e fracassos, de sua própria posição, base da autoestima ou amor.

Assim, as neoformações são importantes desse período são: o amor próprio e a autoestima, ocasionando uma luta interna (experiências contraditórias e escolha de experiências pessoais) que só agora poderão se tornar possíveis. Nesse processo, existe uma crise transitória, a palhaçada, na qual a criança descobre que suas ações provocam um efeito no outro: se sou engraçado os outros riem, então é melhor ser o engraçado do que o incapaz. Vigotski (1996) explica que “a criança que antes era dócil e carinhosa, que se portava bem, se torna de repente, sem motivo aparente, desobediente, caprichosa e malvada” (p. 384). O autor adverte que é importante o professor entender a relação da criança com o meio social e favorecer a reestruturação de novos impulsos, necessidades e motivos propulsores de sua

atividade por meio de coisas novas, com vistas à reestruturação de seus valores e da sua consciência. Tais episódios foram por nós presenciados com os estudantes da turma.

As crises apresentam dificuldades e indicam que existem frustrações em resposta à privação ou repressões das novas necessidades, que ocorrem em determinada etapa do desenvolvimento psíquico. No entanto, como já discutimos, Vigotski (1996) entende que esses momentos são importantes por permitir que a criança se posicione diferentemente diante da realidade.

Com a entrada da criança no 1º ano do Ensino Fundamental, acontece uma mudança no seu desenvolvimento, ocorre uma reestruturação da sua vivência interior, o que propicia mudanças na forma de a criança relacionar-se com o mundo, modificando também suas necessidades e motivos. Uma das características mais importante é a perda da espontaneidade, ao incorporar a sua vivência o fator intelectual ocorrido por meio do acesso a conhecimentos curriculares, que proporcionarão o embrião para a formação do autocontrole, contribuindo para superação das funções elementares em direção a superiores.

Outro fator que contribui para a crise é dado por parte dos professores e pais, ao dar grande destaque para as tarefas de casa e para a alfabetização, todavia, na maioria dos casos, ainda lhes falta preparação para o desenvolvimento da atividade de estudo.

Como explica Bozhovich (1985),

Se essas tarefas carecem, para elas, de interesse direto, e veem o cumprimento do trabalho escolar como uma obrigação e uma responsabilidade, então começam a se distrair, o fazem mais negligentemente do que as outras crianças e tentam menos merecer a aprovação do professor. Isso demonstra uma preparação pessoal insuficiente para o ensino escolar do aluno, sua incapacidade de encarar da maneira correta as obrigações vinculadas à posição de escolar (p. 18).

Conforme percebemos nas observações da turma, na entrevista com a professora e na discussão dos autores, o grupo de crianças apresenta algumas características da crise de 7 anos, uma vez que o suposto era que já estivessem preparadas para realizar determinadas tarefas, que já tivessem desenvolvido funções psicológicas superiores, entre elas a atenção voluntária. Contudo, somente por meio de mediações intencionais, conforme for ocorrendo a apropriação dos conhecimentos sistematizados, é que esse processo vai se efetivando. Nesse ponto de vista, entendemos ser importante um trabalho direcionado que contribua para a superação da crise, como um momento peculiar de reestruturação da vivência interior e como consequência positiva, na maneira de a criança se relacionar com o mundo.

Sobre o desenvolvimento interfuncional, em especial da atenção voluntária, citado na entrevista pela professora como falta de concentração, Ferracioli (2018) explica que, a atenção é uma

... função responsável pela seletividade de estímulos externos e internos, e pelo foco e manutenção da vigilância no desempenho de uma atividade. Em sua forma voluntária, ela colabora decisivamente para a realização de atividades voltadas a um fim pré-determinado, por isso é de grande importância no sistema psíquico interfuncional e na relação do sujeito com o mundo, sem o qual o autocontrole da conduta seria ineficaz (p. 55).

Assim, como já estudamos nesta tese, às funções psicológicas superiores, entre elas a atenção voluntária, são de caráter volitivo, mediatizadas por signos externos que são internalizados por meio da atividade cultural. Portanto, não são naturais, orgânicas, mas sociais, carecendo de motivos ligados diretamente à atividade de estudo, ou ações e operações que a mobilizem. No entanto, entendemos que as crianças nesse período ainda não possuem motivos efetivos de estudo internalizados, para se concentrarem o tempo todo nas tarefas de ensino, não sendo uma “dificuldade”, mas, sim, uma conquista que o indivíduo fará durante seu desenvolvimento intersíquico. O que poderá ocorrer ou não, a depender das condições biográficas/socio-históricas “... se elas não forem minimamente adequadas, ou melhor, se as atividades intersíquicas não forem satisfatórias e não produzirem internalizações de signos necessárias à promoção do desenvolvimento, este não ocorrerá” (Ferracioli, 2018, p. 59).

O autor, referindo-se às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, caso específicos dos sujeitos do nosso experimento, afirma que,

Por mais capazes que sejam e por melhor que forem as relações intersíquicas iminentes às quais estiverem submetidas, elas ainda estarão, na melhor das hipóteses, em momento de desenvolvimento desta função como atenção voluntária externa. De acordo com o aludido, isso significa que elas realmente dependem do professor para se atentarem às tarefas de ensino, especialmente se para elas houver uma precariedade de signos internalizados (Ferracioli, 2018, p. 65).

Assim, ao entendermos a importância da atenção voluntária externa (intersíquica) como fundamental para se tornar uma conquista intrapsíquica (atenção voluntária), justifica-se a relevância e importância de se pensar no planejamento de um ensino que promova esse

desenvolvimento. Essa foi nossa intenção, ao planejarmos o experimento com conteúdo da linguagem musical como contribuição para esse processo.

5.1.2 O conteúdo do ensino

De acordo com a Proposta Pedagógica Curricular (2012, pp. 180-181) do Município de Campo Mourão, documento que orienta o ensino de Arte na escola, campo de pesquisa, os conteúdos propostos para o 1º ano do Ensino Fundamental são:

Elementos básicos da linguagem da Música:

Som:

- *Melodia*: sequência de sons organizados.
- *Ritmo*: sequência de movimentos sonoros com acentos fortes ou fracos.
- *Harmonia*: encadeamento de acordes.
- *Intensidade*: dinâmica.
- *Duração*: pulsação/ritmo.
- *Altura*: grave/agudo.
- *Timbre*: fonte sonora/instrumentação.

Estruturas musicais:

- *Linguagem/forma musical*: organização e articulação de elementos constitutivos.
- *Densidade*: quantidade de sons que se ouve simultaneamente.
- *Composições musicais*: é a organização e articulação de elementos tais como: melodia, harmonia (acordes), ritmo, arranjo vocal e instrumental (combinação de diversas melodias, vozes e/ou instrumentos musicais).
- *Improvisações musicais*: é a execução de livre criação feita por meio de voz e/ou instrumento em um trecho musical.
- *Interpretações musicais*: é a execução de uma composição musical de acordo com a concepção do intérprete, por meio da voz e/ou instrumento musical.

Para selecionarmos os conteúdos a serem trabalhados durante o experimento, consideramos a pequena carga horária a ele destinada, bem como a ausência de aula de Música especificamente, por esta ser, apenas, um componente curricular da disciplina de Arte. Os conteúdos elencados estão no quadro a seguir, discutidos na seção seguinte por meio dos planos de unidade de ensino.

Quadro 1 – Conteúdos de ensino da linguagem musical organizados pela pesquisadora

Encontro	Data	Ação
1º Encontro	12/09	Música: diferença entre sons e silêncio
2º Encontro	14/09	Nossa voz como instrumento musical
3º Encontro	21/09	Sons dos animais/elementos da música: Timbre.
4º Encontro	03/10	Sons dos instrumentos/elementos da música: Timbre e Intensidade
5º Encontro	05/10	Sons dos instrumentos/elementos da música: Timbre, Intensidade e Duração
6º Encontro	17/10	Os instrumentos podem ser de corda, sopro e percussão, nominados encordofones, idiofones e membrafones, respectivamente
7º Encontro	19/10	Sons do nosso corpo
8º Encontro	24/10	Conhecendo a Bandinha Rítmica
9º Encontro	26/10	Os instrumentos musicais tem história
10º Encontro	30/10	Trabalhando com instrumentos da Bandinha Rítmica
11º Encontro	07/11	Poema sinfônico “O Pedro e o Lobo” de Sergei Prokofiev: conhecendo a orquestra
12º Encontro	09/11	Trabalhando com a música: Foi na loja do mestre André/ Domínio Popular
13º Encontro	14/11	Beethoven: o menino que ouvia o canto das árvores
14º Encontro	16/11	Trabalhando com instrumentos da Bandinha Rítmica
15º Encontro	21/11	O menino Sinhô – Vida e música de Hermeto Pascoal para crianças. Edmiriam Villaça. Música e Reciclagem
16º Encontro	23/11	Construção de instrumentos
17º Encontro	28/11	Trabalhando com a Bandinha Rítmica
18º Encontro	30/11	Despedida da turma e apresentação da Bandinha Rítmica e a Finalização do Projeto de pesquisa para pais e comunidade da escola

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao organizarmos as atividades para os encontros, levamos em consideração que a relação entre o ensino e o desenvolvimento de funções psíquicas dos indivíduos passa, necessariamente, pelas aprendizagens que lhes são propiciadas. Assim, preparamos conteúdos

científicos e cotidianos relacionados à música, buscando trabalhar o que ainda não estava formado nos estudantes, adiantando-nos, portanto, ao seu desenvolvimento real, por meio de conteúdos que privilegiassem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do autodomínio da conduta. Entendemos ser necessário ter clareza da tarefa de ensinar, ao selecionarmos os elementos culturais que precisam ser apropriados, bem como a forma mais adequada para atingir os objetivos, uma vez que o bom ensino é aquele que promove uma aprendizagem efetiva.

No primeiro dia do experimento, a professora regente permaneceu no fundo da sala, realizando trabalhos docentes para garantir, segundo ela, que as crianças participassem adequadamente das tarefas desenvolvidas. No final do encontro, ela nos relatou:

Eu gostaria de ter participado das atividades sonoras da história de hoje, foi emocionante presenciar a participação e o entusiasmo do grupo. Vocês contribuirão muito para o aprendizado de nossas crianças.

Levamos também em consideração que a unidade afetivo-cognitiva é o elemento mediador essencial do desenvolvimento da criança em todas as suas experiências, como objeto do pensamento e fonte de sentimentos. Conforme explica Martins (2007b), “não é o sentimento que sente nem o pensamento que pensa, quem sente e pensa é a pessoa, e é sobre essa totalidade que incide a educação escolar em todos os seus níveis organizativos” (p. 84). Esse foi nosso entendimento, ao pensar as tarefas de ensino que foram selecionadas para as aulas, buscando a formação dos estudantes em direção ao seu desenvolvimento psíquico, ao estudar a linguagem musical em seu movimento histórico e dialético. Desta forma, por meio do planejamento de conteúdos e formas para o experimento, intencionamos, apesar do pouco tempo da pesquisa, contribuir para a formação omnilateral das crianças, sob dadas condições histórico-sociais, desenvolvendo potencialidades que contribuirão para sua existência psicológica particular.

5.1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta

Com vistas a identificar e analisar, pelos dados empíricos (coletados) com base na Psicologia Histórico-Cultural, se o movimento de mudança de funções psíquicas superiores nos estudantes foi acionado por meio da organização do ensino, os conteúdos da linguagem musical foram estabelecidos e trabalhados, em duas aulas semanais de 60 minutos, totalizando 18 encontros, organizados por meio de planos de unidade de ensino.

Tivemos como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo por meio de um experimento. Realizamos a pesquisa bibliográfica na preparação do projeto bem como no decorrer deste estudo, com o intuito de subsidiar entendimentos, dúvidas, conhecimentos teóricos, preparação de aulas, análises, sínteses, e reflexões que ocorreram ao longo do processo.

Todos os encontros foram videografados e utilizados como fonte de pesquisa, constituindo-se no principal recurso para a coleta de dados, por entendermos ser de grande abrangência de análise, visto que, por meio de imagens gravadas e transcritas, este recurso possibilita ao professor/pesquisador observar a vivência da criança em seu contexto social, sua relação com os conteúdos, com o grupo e, principalmente, identificar a relação estabelecida entre o desenvolvimento do psiquismo e as formas de organização do ensino.

Tivemos, também, como fonte de dados, relatório diário das falas e ações dos estudantes nas aulas (diário de campo), tarefas desenvolvidas e materiais diversos produzidos pela pesquisadora e pelos estudantes, durante a intervenção, os quais nos deram a dimensão dos fenômenos psíquicos, como inseparáveis do lógico da base material, da dialética e do histórico.

Nessa perspectiva, como já estudamos anteriormente, o desenvolvimento do psiquismo não se forma naturalmente, nem pela hereditariedade e, sim, é resultado da unidade dialética, indivíduo-sociedade-genericidade. Dito de outra forma, o indivíduo singular é formado por mediações da sociedade em sua universalidade a qual é produzida pelas máximas produções da humanidade, que não existem por si, mas se constituem na particularidade dos indivíduos, isto é, em sua historicidade. Do mesmo modo, a consciência é resultante de um ato psíquico que o homem vivencia na sua relação com outros homens e com o mundo. De acordo com Martins (2013) “forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos” (p. 11). Assim, entendemos ser o trabalho educativo escolar, como mediação particular de relação individual singular e gênero universal humano, promotor do desenvolvimento, almejado para os estudantes por ele afetados (Saviani, 2003). Para tanto, devemos organizar atividades educativas de forma que as análises advindas do experimento possam ser comparadas em sua historicidade e por sua contribuição sobre o movimento de desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Na exposição dos resultados alcançados, optamos por eixos de análise temáticos a partir dos objetivos do trabalho, ou seja, o desenvolvimento de funções psíquicas, em especial

a atenção voluntária, imaginação e criatividade por meio de intervenções de ensino de música discutida mais adiante.

5.1.4 Planejamento da atividade de ensino

Após conhecermos a turma - sujeitos da pesquisa - nossa preocupação se voltou para o planejamento do experimento. Observamos algumas aulas diárias da professora, com o intuito de compreender a dinâmica da sala e o conhecimento prévio da turma. Como método de investigação, o experimento deve permitir analisar as transformações do psiquismo por meio da ação do pesquisador no desenrolar da experimentação. Para tanto, foi imprescindível, ao fazer o planejamento de atividades para responder nossos objetivos, pensar no modo como as funções superiores ou os sistemas psíquicos se formam, a fim de atuar nesse processo de forma intencional, com vistas a afetar o estudante com a “formação de novas operações lógicas e novas características mentais” (Kostiuk, 2005, p. 27). Enfim, pensar em uma sistematização de conhecimentos que servisse de base para a formação de novas conexões temporais, levando em consideração as especificidades do desenvolvimento infantil.

Com objetivos traçados, pensando nos sujeitos da pesquisa, nos princípios elencados na seção anterior e no desenvolvimento que pretendíamos alcançar, por meio de intervenções com a linguagem musical, elaboramos um planejamento estabelecendo recursos e procedimentos que utilizarmos nas aulas experimentais.

Apresentamos, a seguir, 18 quadros com as atividades pedagógicas trabalhadas durante os três meses de experimento. Esses quadros foram elaborados durante o estudo empírico, por meio de planos de unidade de ensino, intencionalmente organizados, com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa, mediados pela unidade de análise afetivo/cognitivo que carrega em si a relação atividade/consciência na constituição do psiquismo humano. Tivemos como base para a realização dos quadros (planos de unidade de ensino) a Tabela 1 (Magalhães, 2016), na qual adaptamos ao nosso estudo, as categorias elencadas pela autora.

Conforme Magalhães (2016), as quatro primeiras colunas dos quadros se referem à descrição da realidade, a saber: 1ª – atividade desenvolvida; 2ª – descrição dos procedimentos realizados; 3ª – recursos necessários para a sua realização; 4ª – conteúdos trabalhados em cada atividade. As três colunas seguintes indicam os conteúdos: 1ª coluna – conteúdos de formação operacional, referindo-se aos domínios das diferentes áreas do conhecimento utilizadas ao propormos as tarefas às crianças, tais como, Psicologia, Filosofia, Pedagogia, entre outras, que direcionaram as ações, mas que não foram transmitidos de forma direta aos estudantes, afetando, portanto, indiretamente, na formação de conceitos, e conteúdo de

formação teórica, que foram os conteúdos, intencionalmente sistematizados, transmitidos às crianças com vistas à formação de conceitos científicos. 2ª coluna – a qualidade dos conceitos que mediaram as tarefas: sistema de conceitos científicos que visam a superar a aparência dos fenômenos e a compreendê-los em sua essência; e os conceitos empíricos ou espontâneos, baseados na experiência prática pessoal do indivíduo, que devem ser superados dialeticamente pelos conceitos científicos. 3ª coluna – como tais conteúdos afetam as categorias de análise do desenvolvimento.

Essas categorias foram pensadas por meio de domínios conceituais e teóricos, de maneira intencional e deliberada pela pesquisadora, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades propostas nos quadros. No entanto, deixamos claro que, apesar de termos intencionalidade com as ações e operações desenvolvidas nos planos de aula do experimento, existem os limites desta pesquisa por não ser um estudo longitudinal. Todavia, com base nos estudos realizados, podemos afirmar que essas tarefas pedagógicas, organizadas com a linguagem musical dentro de uma instituição escolar, podem promover o esperado desenvolvimento, se forem efetivadas em sua complexidade e longitudinalmente, uma vez que a intervenção intencional ocorre para além da simples exposição dos estudantes a estímulos diversos, ao apresentar objetos da cultura. Ela pressupõe o domínio de ferramentas teóricas por parte do professor, que permita a ele potencializar os princípios e as leis do desenvolvimento psíquico infantil e a aprendizagem que ocorre na educação escolar.

Seguem os quadros com os planos de unidade de ensino: organização das tarefas e conteúdos desenvolvidos no experimento.

Quadro 2 – 1º Encontro – dia 12/09: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do tambor.	Canção infantil; Tambor.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; ³⁴ Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
História Sonorizada	As orelhas do Rei (Cecília Cavalheri França); Que é Música? Que música se ouvia nos castelos? Você já ouviu o silêncio? O que quer dizer “piano”?	Livro de História: As orelhas do Rei -Autora – Cecília Cavalheri França; Ilustrações; Slides/ Projetor Flauta.	Som; Ritmo; Articulação de sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Sons estão ao nosso redor o tempo todo	O que é som? Regente: “Senhor dos ventos” Vento poderá soprar fraco, forte, fortíssimo, fraquíssimo.	Livro de História: As orelhas do Rei -Autora – Cecília Cavalheri	Som; Ritmo; Silêncio; Articulação dos sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo, Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Canção: Ciranda dos bichos (Palavra cantada)	A dança do jacaré quero ver quem sabe dançar.	CD; Imagens reais e pesquisa sobre o habitat dos animais da canção.	Ritmo; Dicção; Desenvolvimento Psicomotor; Linguagem oral.	Operacional.	Espontâneo; Científico.	Memória voluntária; Criatividade; Autodomínio da conduta; Atenção voluntária; Desenvolvimento Psicomotor; Desenvolvimento da linguagem.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

³⁴ Desenvolvimento psicomotor: coordenação neuromuscular e motora que favorece o desenvolvimento corporal e cognitivo (equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e orientação temporal, organização e orientação espacial, estruturação espaço-temporal, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação viso-motora, coordenação óculo-manual, coordenação óculo-pedal, percepção).

Quadro 3 – 2º Encontro – dia 14/09: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do pandeiro.	Canção infantil; Pandeiro.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
História Sonorizada	História: A Arara cantora. A voz é o instrumento musical mais perfeito que existe. É, ao mesmo tempo, um instrumento de sopro e de corda.	Livro de História: Arara cantora - Autora – Sonia Junqueira; Ilustrações; Slides/ Projetor.	Som; Ritmo; Articulação de sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Nossa voz também é instrumento musical	Elementos importantes para conseguirmos falar: 1- Pulmões; 2- Cordas vocais; 3- Boca. Dois momentos: 1- Inspiração (entrada do ar) 2- Expiração (saída do ar).	Livro de Histórias, Slides/ projetor.	Som; Ritmo; Silêncio; Articulação dos sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo, Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Desenvolvimento psicomotor.
Jogos e brincadeiras musicais	a) Vedar os olhos das crianças para adivinhar de quem é a voz (Timbre); b) Jogo do balãozinho: Inspiração e expiração; c) Jogo da ressonância: com lábios fechados, pronunciar letras, começar do fraco para o forte.	Panos para vedar olhos.	Ritmo; Dicção; Desenvolvimento Psicomotor; Linguagem oral.	Operacional.	Espontâneos; Científico.	Memória voluntária; Criatividade; Autodomínio da conduta; Atenção voluntária; Desenvolvimento Psicomotor; Desenvolvimento da linguagem.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 4 – 3º Encontro – dia 21/09: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do agogô.	Canção infantil; agogô.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
História Sonorizada	O sítio da vovó Guida (Domínio Popular).	Ilustrações; Slides/ Projetor	Som; Ritmo; Andamento; Sons longos e sons curtos; Articulação de sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Sons dos animais	Pelo timbre diferenciamos os animais, as pessoas e os instrumentos (cor do som).	Ilustrações; Slides/ Projetor	Som; Ritmo; Silêncio; Articulação dos sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo, Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Sistematização da história	Desenhar a História: O sítio da vovó Guida e seus personagens.	Papel sulfite, lápis de cor.	Timbre.	Operacional	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; desenvolvimento visomotor.
Hora da canção	Vai abóbora, vai melão	Professora	Ritmo; Dicção; Desenvolvimento Psicomotor; Linguagem oral.	Operacional.	Espontâneos; Científico.	Memória voluntária; Criatividade; Autodomínio da conduta; Atenção voluntária; Desenvolvimento Psicomotor; Desenvolvimento da linguagem.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 5 – 4º Encontro – dia 03/10: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do bongô.	Canção infantil; bongô.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
História Sonorizada	História do Tatu – Jackie Robb e Benny Stringle	Ilustrações; Slides/ Projetor	Som; Ritmo; Intensidade; Sons fracos e sons fortes; Articulação de sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Sons dos instrumentos musicais	Pelo timbre diferenciamos os animais, as pessoas e os instrumentos (cor do som).	Ilustrações; Slides/ Projetor	Som; Ritmo; Silêncio; Articulação dos sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Jogos musicais	Jogos de instrumentos: Vedar os olhos para adivinhar o instrumento. Percussão, corda ou sopro.	Papel sulfite, lápis de cor.	Intensidade: Sons fortes ou fracos. Instrumentos: Percussão, corda ou sopro. Que podem ser: Instrumentos do tipo membráfonos (membrana= pele, fone= som). Instrumentos do tipo idiofonos (produzem som sacudidos ou batidos) e Cordofones: instrumentos de corda, Aerofones (som produzido pela vibração de uma massa de ar).	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Desenvolvimento visomotor.

³⁵ Desenvolvimento visomotor: desenvolvimento onde a visão orienta a ação motora como um todo.

Hora da canção	Vai abóbora vai melão	Professora	Ritmo; Dicção; Desenvolvimento Psicomotor; Linguagem oral.	Operacional.	Espontâneos; Científico.	Memória voluntária; Criatividade; Autodomínio da conduta; Atenção voluntária; Desenvolvimento Psicomotor; Desenvolvimento da linguagem.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 6 – 5º Encontro – dia 05/10: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do coco.	Canção infantil; Coco.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
Identificação: Intensidade, timbre e duração	Duração sons curtos e longos. Intensidade sons fortes e fracos	Ilustrações; Slides/ Projetor	Som; Ritmo; Duração; Sons longos e sons curtos; Articulação de sons.	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Jogos e brincadeiras musicais	Jogos de instrumentos: Vedar os olhos para a identificação; Brincadeira Morto/vivo: Ao som do agogô: esticar as pernas; ao som do tambor: encolher as pernas.	Instrumentos: agogô e tambor.	Som; timbre.	Operacional;	Espontâneo, Científico.	Autodomínio da conduta; Atenção Voluntária. Percepção; Coordenação auditivo-motora.
Música clássica para crianças	Audição de música erudita: sentados em círculo no chão, fechando a boca e arregalando os ouvidos.	CD - Música clássica para crianças Autor: Edgard Poças	Identificação dos ritmos das canções. Relaxamento.	Operacional	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Lembrança do dia da criança.	Entrega da lembrança.	Chocolate / Sonho de valsa.	Identificação com o tipo de música- valsa.	Operacional.	Espontâneos;	Memória voluntária; Criatividade;

³⁶ Coordenação auditivo-motora: são os movimentos executados com as mãos coordenados pela audição.

						Autodomínio da conduta; Atenção voluntária; Desenvolvimento Psicomotor; Desenvolvimento da linguagem.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Esponâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 7 – 6º Encontro – dia 17/10: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do reco-reco	Canção infantil; Reco-reco	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
Continuação da aula anterior: Elementos da música - intensidade, timbre e duração	Duração- sons curtos e longos; Intensidade – sons fortes e fracos; Timbre – diferenças. Membra fones, Idiofones, aerofones e cordofones.	Ilustrações de instrumentos; Slides/ Projetor	Instrumentos de corda, percussão e sopro.	Operacional; Teórico.	Esponâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Sistematização dos instrumentos	Desenhar os instrumentos musicais.	Papel sulfite; Lápis de cor.	Instrumentos de corda, percussão e sopro.	Operacional; Teórico.	Esponâneo, Científico.	Autodomínio da conduta; Atenção Voluntária. Percepção. Imaginação e criatividade.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Esponâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 8 – 7º Encontro – dia 19/10: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do ganzá	Canção infantil; Ganzá.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
O que é música? Por que existe música?	- Para existir música tem que existir som; O que é som? É tudo o que soa; E o silêncio? É tudo o que o nosso ouvido não pode ouvir. As vibrações que nosso ouvido não pode ouvir. Quero saber o que escutaram e não só o que viram. Fechar a boca e arregalar o ouvido.	Ilustrações; Slides/ Projetor	Som; Silêncio, vibração.	Operacional; Teórico.	Espontâneo; Científico.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária, Percepção auditiva.
Sons do nosso corpo	Nosso corpo produz som: Com o nariz; Com os dedos; Com as mãos; Com a boca; Com os pés.	CD - Sons do nosso corpo.	Som; timbre.	Operacional;	Espontâneo, Científico.	Autodomínio da conduta; Atenção Voluntária; Percepção; Coordenação auditivo-motora; Coordenação auditiva-pedal. ³⁷

³⁷ Coordenação auditivo-pedal: movimentos executados com os pés coordenados pela audição.

Hora do canto	Música: Foi na Loja do Mestre André (Domínio Popular)	Professora	.Instrumentos de percussão.	Operacional	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 9 – 8º Encontro – dia 19/10: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do chocalho.	Canção infantil; chocalho.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
Bandinha Rítmica	<ul style="list-style-type: none"> - Bandinha Rítmica: - Todos os instrumentos são importantes; - Toda a atenção deve ser voltada para a música e como deixá-la bonita; - Respeitar os sinais – mão fechada o som está na minha mão, - Não conversar; - Olhar para a professora para ouvir os comandos. Prestar atenção!! - Cantar a canção; - Fechar a boca e arregalar os ouvidos; - Instrumentos iguais devem ser tocados juntos; - Nas entradas, nos cortes e no final da música todos devem terminar juntos; - Os instrumentos serão sorteados. 	Instrumentos de percussão (afoxê, agogô, triângulos, pandeiros, caxixi, tambor, clavas, bangô, reco-recos, chocalhos, guizos, sinos).	Bandinha Rítmica.	Operacional;	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária, Percepção auditiva.

Hora do canto	Música: Foi na Loja do Mestre André (Domínio Popular) O meu chapéu tem três pontas. (Domínio Popular)	Professora	.Instrumentos de percussão.	Operacional	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 10 – 9º Encontro – dia 24/10: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação guizos	Canção infantil; guizos.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
Continuação do trabalho com a Bandinha Rítmica	<ul style="list-style-type: none"> - Bandinha Rítmica: - Todos os instrumentos são importantes; - Toda a atenção deve ser voltada para a música e como deixá-la bonita; - Respeitar os sinais – mão fechada o som está na minha mão, - Não conversar; - Olhar para a professora para e ouvir os comandos. Prestar atenção!! - Cantar a canção; - Fechar a boca e arregalar os ouvidos; - Instrumentos iguais devem ser tocados juntos; - Nas entradas, nos cortes e no final da música todos devem terminar juntos; - Os instrumentos serão sorteados. 	Instrumentos de percussão.	Bandinha Rítmica.	Operacional;	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária, Percepção auditiva.

Sorteio dos instrumentos para a Bandinha Rítmica	Importância de todos os instrumentos para que a música coletiva aconteça.	Instrumentos de percussão.	Bandinha Rítmica	Operacional	Científico, Espontâneo	Autodomínio da conduta.
Hora do canto	Música: Foi na Loja do Mestre André (Domínio Popular) O meu chapéu tem três pontas. (Domínio Popular)	Professora	Instrumentos musicais.	Operacional	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 11 – 10º Encontro – dia 26/10: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação clavas	Canção infantil; clavas.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
Pré-História dos instrumentos musicais e do som.	A criação de instrumentos musicais seguiu o caminho adequado às necessidades e possibilidades de cada povo. Utilizaram os elementos disponíveis na natureza (cascos, peles, ossos e tripas de animais, tronco de árvores, bambu, pedras, metais etc.) e aos poucos foram acompanhando a transformação da percepção e do desenvolvimento humano. As pinturas rupestres foram os primeiros registos. Eram desenhos gravados em cavernas feitos com terra colorida, restos de carvão, pigmentos de plantas, sangue de animais.	Slides, Retroprojektor.	Instrumentos pré-históricos; Pinturas rupestres.	Teórico	Científico	Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

	Utilizavam pinceis feitos com pelos de animais, gravetos de árvores e, em outros casos, utilizavam as suas próprias mãos como espécie de carimbo nas paredes.					
Sistematização da aula.	Desenho dos instrumentos pré-históricos com carvão.	Papel Kraft; Carvão; Toalha molhada para limpeza.	Pré-história dos instrumentos.	Operacional; Teórico.	Científico	Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Atenção voluntária; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento Psicomotor; Desenvolvimento da criatividade e imaginação.
Hora do canto	Música: Foi na Loja do Mestre André (Domínio Popular) O meu chapéu tem três pontas. (Domínio Popular)	Professora	Instrumentos musicais.	Operacional	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 12 – 11º Encontro – dia 30/10: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Chamada	Música que repete o nome da criança; Apresentação do pau de chuva.	Canção infantil; Pau de chuva.	Ritmo; Dicção; Fala semântica.	Operacional; Teórico.	Científico; Espontâneo.	Desenvolvimento psicomotor; Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.
Continuação do trabalho com a Bandinha Rítmica	<ul style="list-style-type: none"> - Bandinha Rítmica: - Todos os instrumentos são importantes; - Toda a atenção deve ser voltada para a música e como deixá-la bonita; - Respeitar os sinais – mão fechada o som está na minha mão, - Não conversar; - Olhar para a professora para ver os comandos. Prestar atenção!! - Cantar a canção; - Fechar a boca e arregalar os ouvidos; - Instrumentos iguais devem ser tocados juntos; - Nas entradas, nos cortes e no final da música todos devem terminar juntos; - Os instrumentos serão sorteados. 	Instrumentos de percussão.	Bandinha Rítmica.	Operacional;	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária, Percepção auditiva.

Hora do canto	Música: Foi na Loja do Mestre André (Domínio Popular) O meu chapéu tem três pontas. (Domínio Popular)	Professora	Instrumentos musicais.	Operacional	Espontâneo	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 13 – 12º Encontro – dia 07/11: Quadro de tarefas de ensino

(continua...)

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Assistir o vídeo: O Pedro e o lobo – Serguei Prokofiev	É uma história infantil contada por meio da música. Foi composta por Serguei Prokofiev em 1936, com o objetivo pedagógico de mostrar as crianças as sonoridades dos diversos instrumentos. Cada personagem da história (o Pedro, o lobo, o avô, o passarinho, o pato (ou pata) o gato e os caçadores) é representado por um instrumento musical.	Computador; Retroprojektor.	Instrumentos musicais e sua sonoridade.	Teórico; Operacional.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária.
Instrumentalização	Antes de conhecer a história vamos conhecer os instrumentos da orquestra sinfônica. Instrumentos seus timbres e personagens: Lobo: Três trompas; Avô: Fagote; Pato: Oboé; Gato: Clarinete; Passarinho: Flauta transversal; Pedro: Quarteto de cordas (todos tocam juntos);	Computador; Retroprojektor; Slides.				Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária.

	Os caçadores: o tema é introduzido pelas madeiras e os disparos são representados pelos Tímpanos e pelo Bombo.					
Sistematização da aula.	Desenho dos personagens e seus respectivos instrumentos contidos no Poema sinfônico.	Papel Sulfite; Lápis de cor.	Instrumentos musicais e sua sonoridade.	Teórico; Operacional.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária, Desenvolvimento psicomotor.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 14 – 13º Encontro – dia 09/11: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Sons dos animais	Jogos e brincadeiras com sons dos animais. Imitar o som do animal sorteado e dizer se o som é: - Grave, médio ou agudo; - Longo ou curto.	Figuras de animais.	Timbre; Altura; Intensidade.	Teórico; Operacional.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Ensaio Bandinha Rítmica.	Ensaio com todos ou instrumentos. Músicas: Foi na Loja do mestre André - Domínio Popular; Vai abóbora, vai melão - domínio Popular; O meu chapéu tem três pontas- Domínio Popular.	Instrumentos musicais.	Bandinha Rítmica.	Operacional.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 15 – 14º Encontro – dia 16/11: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
História: O menino que ouvia os sons da natureza - Beethoven.	História: O menino que ouvia os sons da natureza - Ludwig van Beethoven. Música para crianças. . In: Coleção: O mundo da criança vol. 11. Editora Delta: Rio de Janeiro, S/D pp. 142-143.	Livro de Histórias.	Sons da natureza.	Teórico.	Científicos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Sons da natureza	Reprodução sonora: Nós ouvimos sons produzidos pela natureza. Identificação e reprodução dos sons.	CD: Jogando com os sons e brincando com a música/ Vanita ranicci Anunziato.	Sons da natureza.	Operacional; Teórico.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Sistematização da aula.	Desenho dos personagens e seus respectivos instrumentos contidos na História.	Papel Sulfite; Lápis de cor.	Sons da natureza.	Operacional; Teórico	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Memória voluntária; Atenção voluntária; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento Psicomotor; Desenvolvimento da criatividade e imaginação.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 16 – 15º Encontro – dia 21/11: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
História: O menino Sinhô: Vida e música de Hermeto pascoal para crianças.	Livro: O menino Sinhô: Vida e música de Hermeto Pascoal para crianças. Edmiriam Módolo Villaça Editora Ática 2007. Hermeto Pascoal é um dos maiores músicos brasileiros. História da sua infância, seus costumes e origens que estimularam sua criatividade musical.	Livro de História; Vídeo: Depois do baile / Hermeto Pascoal. https://www.youtube.com/watch?v=dBX0Qknv6VA	Construção de instrumentos. A importância da reciclagem.	Teórico.	Científico; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária.
Ensaio Bandinha Rítmica	Ensaio com todos ou instrumentos. Músicas: Foi na Loja do mestre André - Domínio Popular; Vai abóbora, vai melão - domínio Popular; O meu chapéu tem três pontas- Domínio Popular.	Instrumentos musicais.	Bandinha Rítmica.	Operacional.	Científicos; Espontâneos	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 17 – 16º Encontro – dia 23/11: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Construção de instrumentos.	Construção da Tuba de conduíte com materiais recicláveis. Tivemos como objetivo estimular a criatividade, pesquisa sonora, imaginação, trabalho em grupo, planejamento e execução, entre outras possibilidades de desenvolvimento. Dividimos a turma em grupos de quatro crianças, nos quais cada um ajudava o outro na tarefa de construção dos instrumentos.	Garrafas Pet; Tesoura; Durex colorido; Fita adesiva; Conduíte; Fita crepe.	Instrumentos musicais			Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Percepção auditiva.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 18 – 17º Encontro – dia 28/11: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Ensaio Bandinha Rítmica.	Ensaio com todos ou instrumentos. Músicas: Foi na Loja do mestre André – Domínio Popular; Vai abóbora, vai melão – domínio Popular; O meu chapéu tem três pontas- Domínio Popular.	Instrumentos musicais.	Bandinha Rítmica.	Operacional.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Hora do canto	Canções: Vai abóbora vai melão – Domínio Popular; A cigarra diz que tem sete notas pra cantar – Domínio Popular.	Professora.	Canto	Operacional.	Espontâneo.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
História sonorizada: O Sítio da vovó Guida	O Sítio da vovó Guida. Domínio Popular. Recontada a história.	Slides; Computador; Retroprojektor.	Sons dos animais; Timbres.	Operacional.	Espontâneo.	Memória voluntária; Atenção voluntária; Percepção auditiva.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 19 – 18º Encontro – dia 28/11: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Ensaio Bandinha Rítmica. Preparação para a apresentação na quadra da escola.	Ensaio com todos ou instrumentos. Músicas: Foi na Loja do mestre André - Domínio Popular; Vai abóbora, vai melão - domínio Popular; O meu chapéu tem três pontas- Domínio Popular.	Instrumentos musicais.	Bandinha Rítmica.	Operacional.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Hora do canto	Canções: Vai abóbora vai melão – Domínio Popular; A cigarra diz que tem sete notas pra cantar – Domínio Popular.	Professora.	Canto	Operacional.	Espontâneo.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Conclusão da aula	Hora de acabar (Turminha Tio Marcelo).				Espontâneo.	Memória voluntária; Desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 20 – 19º Encontro – dia 30/11: Quadro de tarefas de ensino

Ação	Descrição	Recursos	Conteúdos	Natureza dos conteúdos	Qualidade dos conceitos	Categorias de desenvolvimento
Apresentação das crianças e projeto para os pais e comunidade da escola.	Apresentação: -Projeto do experimento para os pais e comunidade da escola; - Apresentação da Bandinha Rítmica e canções trabalhadas no experimento.	Aparelho de som; Instrumentos da Bandinha Rítmica; Instrumentos reciclados; construídos pelas crianças.	Bandinha Rítmica.	Operacional.	Científicos; Espontâneos.	Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária; Memória voluntária; Percepção auditiva.
Festa de despedida	Homenagens às crianças pela pesquisadora; Entrega de um livro elaborado pelas crianças para a pesquisadora.					Autodomínio da conduta; Imaginação e Criatividade; Atenção Voluntária;

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como nosso objetivo neste trabalho centralizava-se em ações educativas intencionais, que contribuíssem para o desenvolvimento do psiquismo, como já explicitado, passamos a investigar, identificar e organizar as tarefas com conteúdo da linguagem musical, acima descritas, que mobilizassem o movimento de apropriação da linguagem musical pelos estudantes em suas condições subjetivas, contextuais e históricas.

Na próxima seção, discorreremos sobre os procedimentos de exposição e discussão dos dados por meio de eixos de análises.

6 DOS EIXOS DE ANÁLISE PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, tratamos dos procedimentos de exposição e análise do material empírico, por meio de dois eixos temáticos e uma síntese em espiral ascendente. Para a exposição dos resultados de pesquisa, não faremos uma exposição linear de todos os dados, mas selecionamos os episódios mais significativos que evidenciassem a relação de interdependência entre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento psíquico das crianças participantes do estudo, explicitados a seguir.

6.1 EIXOS PARA A EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO EXPERIMENTO

Conforme dito anteriormente, apresentamos a exposição e análise dos dados por meio de eixos temáticos, a partir dos objetivos de pesquisa e dos elementos abstraídos das gravações transcritas das aulas, das tarefas pedagógicas, nas quais foram evidenciadas situações de desenvolvimento psíquico ou de dúvidas em seu processo. Os dados foram organizados, didaticamente, pensando no movimento de transformação, em dois grandes eixos e uma síntese final em espiral ascendente sobre o nível de desenvolvimento de processos afetivos/ cognitivos propiciados pelo experimento.

- a) Movimento: Professor → aluno;**
- b) Movimento: Aluno → professor;**
- c) Organização do ensino X desenvolvimento de funções psíquicas superiores.**

Nas análises, buscamos refletir como a internalização do signo musical, portador da cultura humana, ao ser apropriado por meio de um processo educativo, planejado intencionalmente, passa a fazer parte da consciência, configurando-se na particularidade psíquica de cada um dos indivíduos envolvidos.

Desse modo, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, sujeitos da pesquisa, “... buscando identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos” (Bernardes, 2010, p. 348) e organizamos os encontros experimentais, discutidos nesta seção, com conteúdo da linguagem musical, uma vez que, para a Psicologia Histórico-Cultural “... o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização” (p. 348), não como uma circunstância qualquer para a humanização, mas como prioridade para esse processo.

Nessa perspectiva, entendemos que as diferentes mediações originadas nas atividades humanas, nas quais os indivíduos são inseridos, são perpassadas pelos bens culturais. Essas mediações podem acontecer “... pela via das condições e circunstâncias resultantes do processo educativo em geral, seja pela vida em família, pelo processo pedagógico escolar ou pelas inter-relações decorrentes da participação dos indivíduos em diferentes grupos sociais” (Bernardes, 2010, p. 351). Assim, ao propiciar a apropriação ou a tomada de posse dos bens culturais produzidos pela humanidade, em nosso caso, dos conteúdos clássicos da linguagem musical, intentamos contribuir para a humanização dos estudantes, sujeitos da pesquisa.

No entanto, só é possível nos aproximarmos da gênese constitutiva dos fenômenos, (do objeto de estudo/ o desenvolvimento do psiquismo) em seu movimento de transformação e desenvolvimento, por meio da apropriação das leis da dialética, objetivada no método de investigação da Psicologia Histórico-Cultural, imprescindíveis para a compreensão e explicação dos processos e movimentos do objeto (Bernardes, 2010).

A primeira categoria que levamos em consideração, ao prepararmos o experimento, foi a compreensão do conceito de totalidade no psiquismo humano, uma vez não ser possível fracionar a unidade do psiquismo humano em potencialidades isoladas. Vigotski (1995) exemplifica, por meio de uma análise da molécula da água, que não é possível compreender o psiquismo por meio de um estudo fragmentado das funções elementares ou superiores uma vez que, funções “... são fenômenos genuínos que têm existência independente, mas busca, sem dúvida, suas partes componentes com a condição de que cada parte conserve as propriedades do todo” (p. 99). O autor explica que, para analisar a molécula da água (H₂O), não temos a necessidade de decompor seus elementos, porque o elemento objetivamente real é infinitamente pequeno no seu volume, isto é, individualmente hidrogênio e oxigênio não expressam as propriedades da água. Da mesma forma, diz Vigotski (1995), não é possível decompor funções psicológicas como partes de um todo.

Assim, ao estudarmos em especial o desenvolvimento da atenção voluntária, imaginação e criatividade, entre outras funções que constituem o sistema interfuncional, precisamos levar em consideração a complexa unidade do psiquismo humano.

Temos o movimento, como segunda categoria da dialética importante para nosso estudo. Segundo Vigotski (1995), estudar historicamente não é só citar fatos históricos, mas significa estudar o objeto de estudo em seu movimento, ou seja, estudar o desenvolvimento de funções psíquicas, indica estudá-las “... no movimento histórico da constituição pelo processo de hominização e pelo processo de humanização, possibilitado pelas mediações simbólicas elaboradas pela humanidade” (Bernardes, 2010, p. 354). Enfim, não somente como unidade

interfuncional, mas também em permanente processo de transformação, por meio da apropriação dos elementos da cultura como “... mediadores da constituição de novos nexos entre as funções” (Bernardes, 2010, p. 354).

Conforme estudos de Vigotski (1995), a principal diferenciação entre funções elementares e superiores é a mediação de estímulos artificiais criados pelo homem como meios para o autodomínio da conduta e da conduta do outro. Esses estímulos, já estudados na seção inicial, são chamados de signos, em nosso caso, a linguagem musical, que pode contribuir para modificar a atividade interna dos indivíduos. Nesta perspectiva, a internalização dos signos torna-se a mola propulsora do processo de ensino, ao cumprir a função mediadora que potencializa as capacidades voluntárias ao sistema interpsíquico, considerando-se qualidade marcante entre funções superiores, inclusive na atenção voluntária, criatividade e imaginação, como componentes deste sistema interfuncional (Ferracioli, 2018).

Concordamos também com Pasqualini (2016), ao afirmar a importância da mediação simbólica, ancorada por Martins (2013),

A mediação dos signos é o “divisor de águas” entre as formas inferiores/simples e superiores/complexas de conduta, na medida em que o signo provoca uma ruptura na fusão situação-ação que marca o psiquismo animal. O processo de internalização de signos desponta, no pensamento de Vigotski, como princípio que regula e explica os comportamentos culturalmente formados, tornando-se, para o autor, a categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem (p. 74).

Nesse sentido, a música é considerada uma linguagem (sistema de signos) que organiza intencionalmente os signos sonoros e o silêncio, os quais refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir dos indivíduos em um processo socio-histórico (Brito, 2003). Assim, pelo viés marxista do trabalho, como atividade fundamentalmente humana, a música proporciona uma forma de consciência cultural que visa responder a uma necessidade estética, para promover uma nova forma de sentir e pensar o mundo. Portanto, torna-se, assim, uma ferramenta importante, propiciada por meio da vivência e conscientização de fenômenos e diferentes conceitos que, sem dúvida, contribuirá para o desenvolvimento da consciência, da imaginação, da criatividade nos indivíduos por ela afetados, sendo fundamental para o desenvolvimento omnilateral das crianças do 1º ano, ao possibilitar a superação de formas cotidianas de sentir e pensar a realidade.

A seguir, apresentamos a análise quantitativa, a descrição dos dados empíricos, os episódios de ensino e a comparação do movimento da mediação verbal do professor em cada encontro.

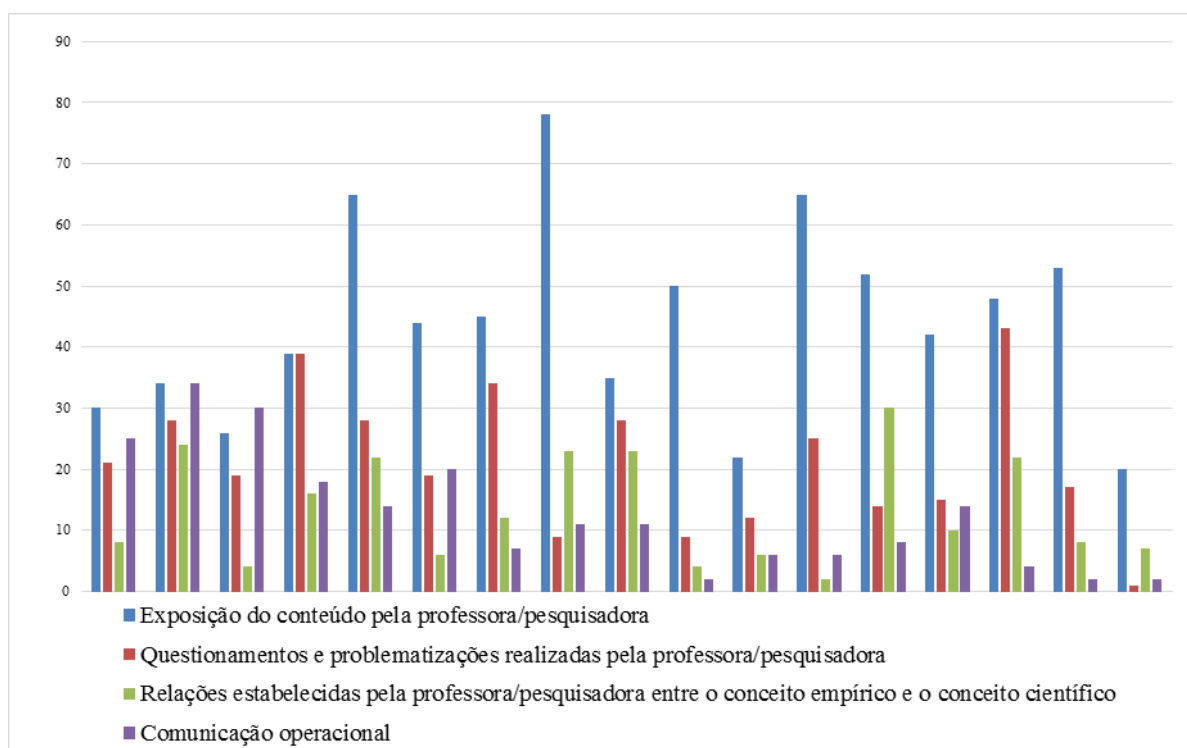
a) Primeiro eixo de análise: Movimento Professor → aluno

Neste primeiro eixo, realizamos a análise dos processos de exposição de alguns encontros selecionados, considerando quatro categorias identificadas:

- 1– **Exposição do conteúdo pela professora/pesquisadora:** exposição empírica e teórica dos conteúdos elencados no planejamento dos 17 encontros.
- 2– **Questionamentos e problematizações realizadas pela professora/pesquisadora:** perguntas diretas sobre o conteúdo, perguntas com o objetivo de conduzir e estabelecer relação entre o empírico e o científico, perguntas com o intuito de relembrar o que já tinha sido exposto em aulas anteriores.
- 3– **Relações estabelecidas pela professora/pesquisadora entre o conceito empírico e o conceito científico:** mediações realizadas pela professora/pesquisadora entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico.
- 4– **Comunicação operacional:** explicações cujo propósito foi estabelecer a organização do espaço físico na sala de aula, organização de formatos especiais para realização das tarefas pedagógicas, referentes à utilização do material pedagógico, entrega de material as crianças, entre outros.

Por meio do estabelecimento das categorias, realizamos a tipificação das transcrições de cada encontro, seguida de contagem e organização em gráficos. Esclarecemos que a contagem ocorreu considerando apenas a ocorrência do período de exposição relacionado à categoria, sem observar a duração (se a fala foi maior ou menor). Deixaremos em anexo os gráficos dos 17 encontros compostos pela tipificação de ocorrências das quatro categorias, para possíveis esclarecimentos e comparações. Vejamos, a seguir, o gráfico com a soma das ocorrências dos 17 encontros tipificados que serve de norte para nossas análises das quatro categorias identificadas.

Gráfico 1 – Desenvolvimento do trabalho pedagógico conforme categorias de análise do processo: movimento professor → aluno



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Apresentamos no gráfico acima o total de ocorrências divididas em quatro categorias de análise dos 17 encontros: **Exposição do conteúdo pela professora/pesquisadora** (745 ocorrências), **Questionamentos e problematizações realizadas pela professora/pesquisadora** (354 ocorrências), **Relações estabelecidas pela professora/pesquisadora entre o conceito empírico e o conceito científico** (221 ocorrências) e **Comunicação operacional** (198 ocorrências).

Com vistas a contribuir para discussões e análises, foram selecionados episódios de ensino³⁸, falas das crianças e dados tipificados considerados importantes para responder o problema de pesquisa e justificar a nossa tese.

Observamos na primeira coluna do gráfico referente ao primeiro encontro, a prevalência da categoria **Comunicação operacional** (30 ocorrências) em detrimento às outras que entendemos ter ocorrido pelo fato de ser o primeiro encontro, no qual houve uma

³⁸ Episódio de ensino: “os **episódios** poderão ser frases escritas ou faladas; gestos e ações que constituem **cenários** que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo” (Moura, 2004, p. 276, grifos do autor).

preparação diferente do habitual na organização da sala de aula e nas atividades propostas, como apresentamos a seguir.

Nosso primeiro dia de experimento começou com a chegada a escola por volta das 14h45min, do dia 12/09/2017, no intervalo para o recreio. Observar a dinâmica da escola, das crianças e da sala de aula, propiciou-nos compreender um pouco da vivência na instituição, campo de pesquisa. Foi significativo, também, por principiar a coleta dos ricos dados, que nos permitiram captar a realidade concreta da turma de 1º ano, com 23 crianças entre 6 e 7 anos, eleitas por nós como sujeitos da investigação. A próxima tarefa foi selecionar os dados como aporte teórico prático. Foi esta, uma tarefa difícil, visto a riqueza do material, mas que nos possibilitou responder os objetivos do trabalho, que continuamos a detalhar.

No intervalo, arrumamos as carteiras ao redor da sala, deixando o espaço central vazio para sentarmos no chão e fazermos uma roda. Foi bem interessante observar a chegada das crianças, eufóricas, algumas gritavam, outras festejavam e uma das crianças se dirigiu à pesquisadora, como veremos a seguir, no excerto transcrito do 1º Encontro (12/09), e disse:

Criança 19: *Você bagunçou a nossa sala! Mas professora... eu queria escrever! Eu queria estudar!*

Pesquisadora: *Ah, depois você vai escrever e estudar. Mais tarde.*

Criança 19: *Ahhhh... (em tom de desapontamento).*

A princípio foi complicado para as crianças, sentar ao chão, fazer roda, uma vez que, estavam acostumadas com a organização da sala em carteiras enfileiradas, conteúdos escritos na lousa, cada criança em seu lugar. Esse fato, nos leva a refletir como é compreendido o ingresso da criança de 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, sob a ótica da atenção voltada para o processo de desenvolvimento de funções complexas. Alguns professores entendem que o 1º ano significa a antecipação da 1.ª série e o que era conteúdo e metodologia deste nível de ensino deve ser repassado para o 1º ano, como no caso do nosso campo de pesquisa. Assim, acreditam que o lúdico e atividades coletivas são tidos como momentos de descontração, sem intervenção do professor com fins de entretenimento, ou seja, utilizados nos momentos extraclasse ou ainda nas aulas de Educação Física, considerando o brincar e atividades grupais menos produtivas para o Ensino Fundamental (Moya, 2009).

Todavia, Bozhovich (1985) explica que pode ser um equívoco a organização do ensino que priorize a individualidade, pois a falta de atividades coletivas não satisfaz as necessidades cognitivas dos estudantes. Para a autora, à medida que a escolarização se estabelece, a

motivação social do educador diminui e se amplia o papel do grupo de amigos no processo de desenvolvimento.

O fato de as crianças ocuparem-se na escola de uma atividade comum extraordinariamente importante – o estudo – conduz ao surgimento de determinadas relações nas crianças origina-se o desejo de estarem juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir as tarefas sociais encomendadas, nelas surge o interesse pela opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que os amigos reconheçam seus méritos (Bozhovich, 1985, p. 211).

Nesse ponto de vista, a educação musical permite desenvolver o caráter coletivo da atividade ao tocar e cantar em grupo, respeitar a vez do colega e ouvir sua opinião, ações que contribuem para a formação de motivos fundamentais para a atividade de estudo. Segundo a autora, existem dois fatores importantes que levam a não formação dos motivos: a forma mecânica como são trabalhados os conteúdos por meio da memorização, não atingindo, portanto, o pensamento teórico, e não realizar atividades coletivas que permitam a valorização e a opinião dos companheiros.

É importante ressaltar que, segundo Davidov (1988), os conhecimentos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas, ao mesmo tempo, sua necessidade, uma vez que as bases para atividade de estudo estão contidas na “barriga” da atividade de jogo, visto que no jogo surgem interesses que não podem ser resolvidos por meio dele, isto é, os jogadores necessitarão de conhecimentos mais amplos dos proporcionados pela experiência cotidiana, que são os conhecimentos teóricos, que só são requeridos e surgirão por meio da realização de tarefas de estudo. No entanto, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é interessante que as atividades de jogos sejam permeadas com conhecimentos teóricos com vistas à formação da atividade de estudo.

Percebemos que as crianças tinham dificuldade de participar das atividades sem se dispersar, sem entrar em conflito um com o outro, esperar a sua vez, até mesmo, para formar a roda e ficar sentados próximos, provavelmente, por não estarem habituadas com a organização de atividades de caráter coletivo como forma de aprendizagem humana, o que levou a prevalência da **Categoria Operacional** (30 ocorrências). Como neste excerto do 1º Encontro:

Pesquisadora: “Vamos fazer uma roda primeiro depois a gente faz a chamada musical, mas primeiro eu queria uma roda, tá bom?”

Crianças se agitam e falam alto, algumas se levantam, mudam de posição, sentam-se e olham-se entre si, outras olham para câmara.

Algumas crianças aproximam-se uma da outra tentando formar um círculo e sentam-se.

Pesquisadora: “Shiiiiiiiiuu (pedindo silêncio)... gente, roda é desse jeito?”

Crianças: “Sim!” “Não!” “Sim!” “Não!”

Pesquisadora: Observa e diz “Como que é uma roda?”

Criança 15: Se afasta para trás e senta-se ao lado de uma outra criança que se posicionou para fazer a roda.

Pesquisadora: Aponta para a criança e diz “Ah, assim...”

Pesquisadora: Senta-se no chão, segurando um tambor. As crianças sentadas movimentam-se em sua direção. Continuam falando alto e mostrando-se agitadas, uma delas em meio às conversas grita: “Tia, Tia!”

Pesquisadora: “Oh, não precisa gritar. Não precisa chegar perto. Uma roda... Vamos fazer uma roda?” “Oh, vai pra lá um pouquinho porque tá muito no meio da roda.”

Crianças: “É na roda! É na roda” “É na roda!” “Vai pra lá!” “Vai pra lá!”

Pesquisadora: “Isso... Vai pra lá!”

Pesquisadora: Observa o círculo e diz “Oh, uma roda... mais pra lá gente! Tem que caber todo mundo. Tem que deixar um lugar para a Criança13 na roda, não é? Isso.”

Quase todas as crianças formam um círculo, 4 crianças ainda andam ao redor procurando um lugar para se encaixar no círculo. Nesse momento são 19 crianças, 11 meninas e 8 meninos.

Entendemos, de acordo com autores da Psicologia Histórico-Cultural, entre eles Pasqualini (2006), Asbahr, Nascimento (2013) que, a partir da Educação Infantil, deve-se promover o desenvolvimento psíquico das crianças pelo acesso à cultura produzida. Nesse sentido, o ensino é o elemento fundamental do trabalho do professor e deve ter como conteúdo o conhecimento sistematizado das diferentes áreas como objeto desse ensino. No entanto, é importante se considerar que, ao organizar o ensino no período transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos científicos que fazem parte das máximas produções da humanidade, que são importantíssimos, mas não devemos oportunizá-los de forma enfadonha, com tarefas

mecânicas e, sim, permeados pela atividade lúdica como atividade mais mobilizadora do afetivo/cognitivo.

Observamos que no segundo encontro, a prevalência de ocorrências continuou entre **Comunicação operacional** (34) e **Exposição do conteúdo** (34). Apesar da agitação da turma e da dificuldade em organizar a sala de aula, que resultou na prevalência da categoria **Comunicação operacional**, o que nos chamou atenção foi o fato de o período de maior atenção ser quando o trabalho se direcionou para o conhecimento científico. Esta constatação corrobora as premissas de Davidov (1988), quando diz ser nas ações de estudo, dirigidas para resolverem tarefas de estudo, que surgem os motivos e necessidades para o conhecimento teórico.

Como, por exemplo, ao trabalharmos o conteúdo “Nossa voz como instrumento musical”, planejado para a 2ª aula, por meio da história sonorizada “A arara cantora” de Sônia Junqueira, que enfatiza a importância do cuidado com nossa voz, abordamos com as crianças os tipos de sons, que podem ser: graves, médios e agudos. Ao final da história, apresentamos slides sobre o funcionamento do pulmão. Vejamos a transcrição desse episódio de ensino:

***Pesquisadora:** “Vocês sabiam que nossa voz é o instrumento musical mais especial que existe. Sabem por quê? Porque ela é um instrumento de corda e um instrumento de sopro? Ela é um instrumento de corda e um instrumento de?”*

***Criança 21:** “Sopro!!”*

***Pesquisadora:** “Vamos ver por quê? Na nossa boca, existe o aparelho fonador para a gente falar, olhem lá (aponta para o quadro onde está projetada a imagem do aparelho fonador) ele tem cordas vocais e elas se localizam bem aqui” (aponta para imagem).*

***Crianças** olham para o quadro em silêncio.*

***Pesquisadora:** “Para que a gente consiga falar precisamos fazer algum tipo de movimento.”*

***Criança 1:** “Eu sei onde é. É bem aqui oh” (aponta para sua caixa torácica).*

***Pesquisadora:** “Onde que é?”*

***Criança 1:** Se levanta do chão e fica de frente para os alunos – “o pulmão é aqui oh” (mostra em seu corpo).*

***Pesquisadora:** “O que é aquilo lá?” (aponta para o quadro). “Alguém sabe me dizer?”*

***Crianças:** Respondem em coro: “É um pulmão!”*

Criança 1: “Dá pra ver que ele dá volta aqui” (novamente aponta para seu peito e suas costas).

Crianças: *Tocam a caixa torácica umas das outras indicando a localização do pulmão.*

Pesquisadora: “Olhem lá, é um pulmão e pra gente poder falar e cantar tem que fazer dois movimentos. Sabe qual? Primeiro: a inspiração, como que a gente faz esse movimento? (Algumas crianças fazem o movimento de inspiração, outras só observam a pesquisadora e os colegas fazendo o movimento). Agora, a expiração, vamos fazer?” (Algumas crianças fazem o movimento, outras observam).

Criança 1: “O ar vem do pulmão”.

Criança 2: “O ar vem do pulmão e depois sai do pulmão”.

Pesquisadora: “O ar vem para o pulmão. Olhem lá, vocês ouviram? Quando a gente faz assim oh..” (faz o movimento de inspiração).

Criança 1: “Quando a gente inspira a gente puxa com o nariz e depois solta com a boca”.

Pesquisadora: “Muito bem!”

Criança 2: “A gente puxa e solta o ar”.

As crianças permanecem sentadas no chão e não conversam.

Pesquisadora: “Então vamos fazer a inspiração direitinho?” (Faz o movimento de inspiração e as crianças imitam). “Vamos soltar o ar?” (Faz o movimento de expiração e as crianças imitam). “Isso!”

Pesquisadora: “Olhem lá (a pesquisadora mostra a imagem projetada no quadro) entra por aqui e passa nas cordas vocais que estão aqui, passa pela nossa faringe para chegar onde?”

Crianças: “Pulmão!”!

Criança 2: “Pro... Pro...”.

Pesquisadora: “Oi”.

Criança 2: Levanta o dedo e pergunta. “Eu tenho uma resposta (sic) por que o pulmão tem um buraco dentro?”

Pesquisadora: “Por que tem um buraco? Para o ar poder entrar e sair. E são separados, tem um pulmão de um lado e outro do outro.”

Criança 2: “Um pouco pra frente tem o coração.”

Pesquisadora: “Os pulmões, onde que estão os pulmões?” (vai em direção à imagem projetada no quadro) “Eles são responsáveis sabe pelo que? Eles são responsáveis pela entrada do ar, então...” (criança interrompe).

Criança 2: “Porque o ar entra por aqui oh...” (Mostra em seu corpo o caminho percorrido pelo ar) “e sai”.

Pesquisadora: “É isso. Entra e depois sai.”

Crianças atentas à explicação, apenas uma do grupo bebe água e conversa com o colega.

Pesquisadora: “Eles são responsáveis pela entrada do ar. O ar entra e depois sai. Então pelo que o pulmão é responsável? Pela entrada e saída do?”

Crianças: “Ar”.

Pesquisadora: Novo slide “As cordas vocais... vamos sentir as cordas vocais? Coloque a mão no pescoço e faça um som.”

Crianças: “Aaaaaaa” “Aaaaaa” “Aaaaaaa”.

Pesquisadora: “O que será que é isso aqui?” (Tira uma caixa de som da bolsa).

Crianças: “Uma caixa de som”.

Pesquisadora: “A nossa boca, sabe o que ela é? Uma caixa de som. Sabe por quê? Quando o ar passa...” (bate duas palmas como forma de chamar atenção). “Ooh, Vou fazer uma pergunta: O que é a nossa boca? Eu acabei de falar?”

Criança 2: “A gente respira o ar e a gente solta e a gente começa a cantar.”

Pesquisadora: “Tá. Mas o que eu falei que a nossa boca é?”

Criança 15: “É a nossa caixa de som”.

Pesquisadora: “Isso! Todos os movimentos devem ser realizados para a gente poder cantar. Nossa boca é a nossa caixa de som, porque é na boca que o som é amplificado.”

Pesquisadora: “Para que consigamos falar (som da voz) precisamos dos pulmões, responsáveis pela entrada e saída do ar, das cordas vocais que transformam o ar em som e da boca nossa caixa de som. Será que todos nós temos a mesma voz?”

Crianças: “Nãoooo!”

Pesquisadora: “A nossa voz é diferente como nosso olho, nosso nariz, nosso rosto. Não existem dois rostos iguais, não existem também duas vozes iguais.”

Na transcrição deste episódio de ensino, fica evidente o que ensinam os autores da Psicologia Histórico-Cultural, Leontiev (1978) e Vigotski (1995), ao afirmarem ser fundamental que as ações educativas tenham sentido efetivo para os estudantes e educadores

e, não, somente a relação direta de afetividade. Dito de outra forma, o sentido da ação educativa não deve ocorrer pela relação afetiva imediata com a subjetividade emocional dos estudantes. A afetividade é desenvolvida, segundo Leontiev (1978), em determinadas atividades sociais, em especial na atividade escolar, preconizada pelo professor na tarefa de ensinar. Nesse sentido, existe afetividade, emoções e sentimentos na relação com a atividade e não somente na relação entre indivíduos, principalmente, quando o conteúdo é planejado e ensinado dentro das prerrogativas da periodização, das máximas produções da humanidade, pensado intencionalmente para afetar o desenvolvimento psíquico.

Concordamos com Martins (2007b) que, no período das crianças sujeitos da pesquisa, no qual a atividade guia tem como foco a atividade de estudo, o ensino, em especial, da linguagem musical, deve propiciar a apropriação dos conhecimentos sistematizados, com vistas a desenvolver potencialidades que contribuirão para formações psicointelectuais que se refletirão

... na estrutura afetivo-motivacional da personalidade em formação, contribuindo para a consolidação processual dos estados emocionais da criança diante das ações e situações, dado que caracteriza distintivamente as pessoas nas várias situações vividas. Suas emoções, seus sentimentos particulares, delineiam-se na trajetória de construção e atendimento de suas necessidades de conhecimento sobre si e sobre o mundo (p. 85).

Na atividade que desenvolvemos, foi possível perceber o surgimento de novas necessidades cognitivas por meio de perguntas e questionamentos que ocorreram ao longo da aula. Conhecimentos e curiosidades sobre o funcionamento do corpo humano aconteceram e se tornaram motivos para a aprendizagem. Em determinados momentos, eles colocaram a professora/pesquisadora em apuro para conseguir dar as respostas solicitadas. Quando iniciamos a discussão dos elementos constituintes da voz humana e de como ela pode ser chamada de instrumento musical de corda e sopro, foi muito evidente como as crianças ficaram atentas, deixando de lado brincadeiras e distrações com os colegas. Foi o momento de maior interesse e de formação do autodomínio da conduta. Conforme explica Vigotski (1995), o autodomínio da conduta é o domínio voluntário do indivíduo sobre seu próprio comportamento. No seu fundamento, como já estudamos anteriormente, está a complexificação de funções psíquicas impulsionadas pela mediação de signos culturais que se interpõe na relação imediata do homem com a realidade. Ficou claro que o nosso trabalho educativo deveria ser firmado em conhecimentos científicos sobre os conteúdos da música, o que não significa o conhecimento em si mesmo, como muitas vezes ocorre no ensino

conservatorial e tradicional: a partitura pela partitura, isto é, estudar notas, memorizar e tocar. Mas, sim, ao levar os estudantes a se apropriarem do conceito científico dos elementos da música, o professor precisa fazer o trânsito entre o objeto – representação - conceito cotidiano – conceito científico, uma vez que seu papel na transformação de motivos afetivos em motivos cognitivos é fundamental. É necessário criar motivos para que a criança aprenda, ou seja, interligar o conteúdo novo a ser estudado com as vivências já experienciadas pelas crianças, como explica Sforni (2016):

A criação de motivos para aprender também é algo que faz parte do planejamento de ensino. Na criação de motivos é importante levar em conta as vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes (p. 92).

Assim, reafirmamos ser fundamental que o professor, ao organizar seu ensino, leve em consideração a periodização do desenvolvimento da criança, uma vez que nela encontramos subsídios para mobilizar o afetivo e o cognitivo como processos indispensáveis para o ensino e a aprendizagem. No contexto dessa aula, foram evidenciadas 24 ocorrências em que as **Relações conceituais** se efetivaram como articuladoras entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico.

No decorrer dos encontros iniciais da pesquisa (neste caso, no terceiro encontro), a prevalência expressiva da categoria **Comunicação operacional** (30 ocorrências), ainda se fez presente, seguida pela categoria **Exposição do conteúdo pelo professor** (26 ocorrências). Atribuímos a prevalência ao fato de as crianças chegarem agitadas do intervalo, eufóricas pela possibilidade de sentar na roda perto dos colegas, manipular materiais e instrumentos musicais e não estarem acostumadas com atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula. No entanto, outra questão importante que pensamos interferir no resultado e na dinâmica da sala, diz respeito à mudança da atenção voluntária de acordo com o tipo e a forma como a atividade é apresentada. Ferracioli (2018), ao se referir às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco do nosso estudo, explica que,

Por mais capazes que sejam e por melhores que forem as relações intersíquicas iminentes às quais estiverem submetidas, elas ainda estarão, na melhor das hipóteses, em momento de desenvolvimento desta função como atenção voluntária externa.... isso significa que elas realmente dependem do professor para se atentarem às tarefas

de ensino, especialmente se para elas houver uma precariedade de signos internalizados até aquele momento relacionados a conceitos próprios do currículo escolar (p. 65).

Como já apontamos nesta tese, as crianças não tinham aula com conteúdo específico de música e também não utilizavam recursos lúdicos e coletivos de trabalho pedagógico, o que, segundo o autor, não poderiam oferecer produtos de desenvolvimento anteriores, necessitando da mediação do professor para se atentarem às tarefas de estudo. Ferracioli (2018) esclarece que neste caso “as crianças ou parte delas não foram desatentas e hiperativas/impulsivas, mas, sim, foram as condições sociais de desenvolvimento que não lhes garantiram adequadas possibilidades de colocarem em ato suas atenções atuais e iminentes, mesmo que fossem restritas” (p. 66). Fato que nos levou a intensificar o planejamento e a execução das aulas pensando na possibilidade de desenvolvimento desta potencialidade. O que nos remete à trajetória do desenvolvimento da atenção mediada, explicada por Martins (2013),

... Vigotski anuncia que o percurso de formação cultural da atenção voluntária compreende distintos momentos: a atenção imediata, natural, se transforma, por apropriação de signos externos, em atenção mediada; atenção se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, isto é, pela sua conversão em operações internas; e se converte em operações internas, e se converte, novamente, em atenção “imediata”. Porém agora não é mais orientada pelo campo exógeno, mas diferentemente determinada pelo motivo da atividade, sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de “estímulos” aptos a dirigirem suas ações, colocando a atenção a serviço das suas finalidades (p. 153).

Nesse sentido, é fundamental entendermos que não contribuiríamos para a formação do autodomínio da conduta das crianças, se apenas chamássemos a atenção por meio de repreensão oral ou mesmo de um castigo, como privar de sair para o recreio, como formas externas de controle não relacionadas à atividade de estudo e seus motivos. Martins (2013) explica que o mesmo processo de formação cultural da atenção voluntária ocorre com a memória voluntária, ou seja, ambas são marcadas pela interveniência externa a depender de ações e operações sociais para conquistar o seu autocontrole. Assim, o entendimento pelo professor do conceito de atenção e memória voluntárias externas é imprescindível para a

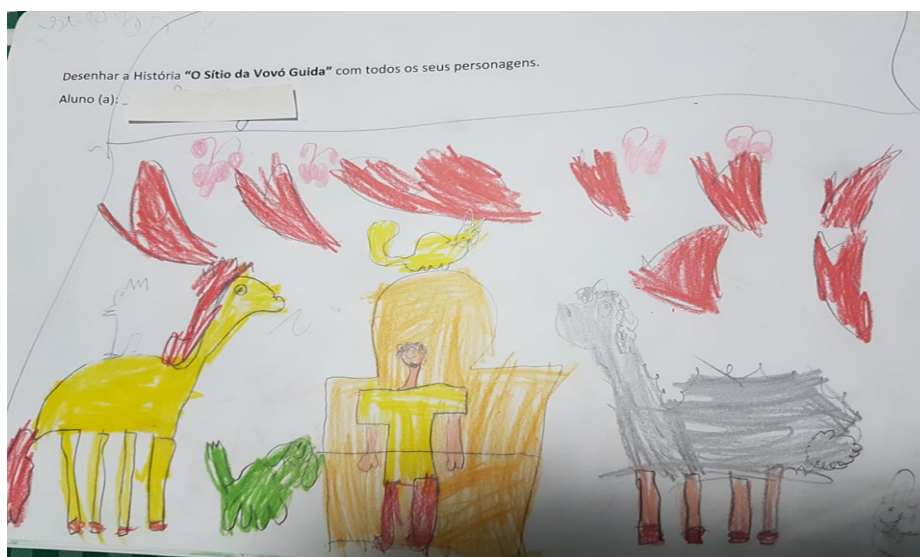
organização de um ensino efetivo pensado para o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores.

Trazemos para exemplificar esse processo, uma tarefa de ensino realizada no início do projeto e repetida no final, após o trabalho pedagógico intencional do experimento com vistas a verificar se houve o desenvolvimento da atenção e memória voluntária. Neste encontro trabalhamos com uma história sonorizada para sistematizar o elemento musical timbre, na qual as crianças deveriam imitar os sons dos animais e da natureza durante o percurso da narração. Na primeira vez, o processo foi um pouco tumultuado. Apesar de termos explicado as ações e operações que deveriam realizar, algumas crianças não conseguiram prestar atenção e atuar com as sonorizações nos momentos corretos indicados no decorrer da história.

Ao final da tarefa pedagógica, pedimos às crianças que registrassem os personagens da história por meio de um desenho. Os registros nos mostraram que poucas conseguiram memorizar, lembrar e registrar os personagens e objetos da natureza apresentados na história. Isso coaduna com estudos sobre atenção voluntária de Ferracioli (2018, p. 212), quando afirma que “para conteúdo, em momento inicial de ensino, no qual ainda há pouca ou mesmo nenhuma internalização deste novos signos, é esperado que as crianças tenham desempenhos atencionais inferiores aos que atingirão no final da aprendizagem.” Vejamos no exemplo a seguir:

Na Figura 1 a criança registrou a Vovó Guida, sua casa, um cachorro, um gato, um cavalo, uma vaca e fez corações que não apareceram na contação da história.

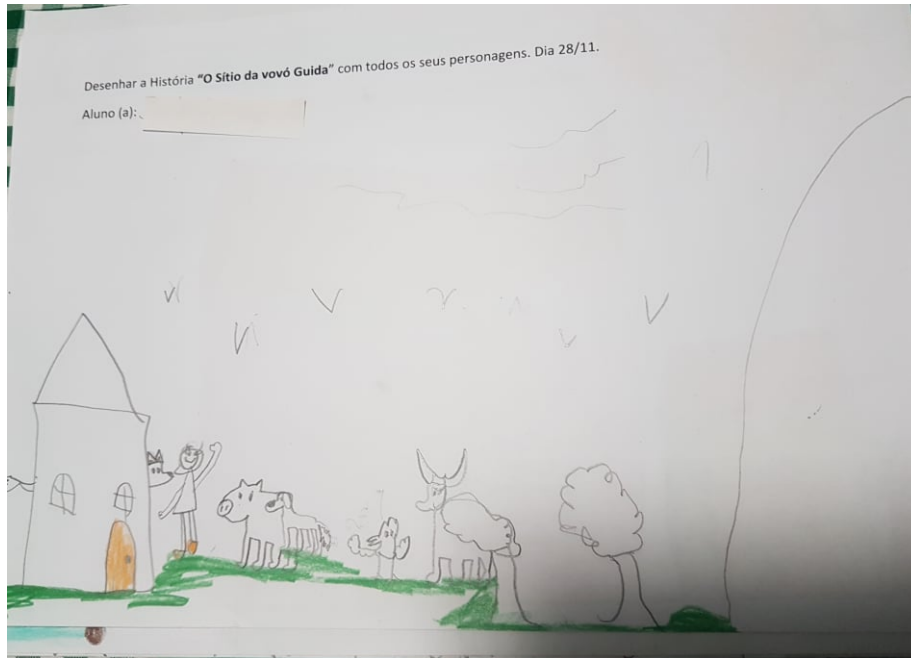
Figura 1 – Dia 21/09



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Na Figura 2, podemos observar que a criança organizou melhor o seu desenho, registrou a Vovó Guida, vaca, cavalo, pássaros, gato, ovelha, árvores, rio.

Figura 2 – Dia 28/11



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Nos exemplos acima, o primeiro desenho apresenta o registro da História Sonorizada “O sítio da Vovó Guida” pela Criança 2, no dia 21/09, e, abaixo o registro da mesma história realizado pela Criança 2, no dia 28/11 ao final do projeto. Nos desenhos, podemos observar a diferença atencional do desenho inicial para o outro, após o trabalho pedagógico, reafirmando a tese de Ferracioli (2018), de que

o volume atencional e o autocontrole da conduta de uma turma de crianças pode variar muito de um dia para o outro ou até ao longo de uma aula, reforçando que o papel da internalização de signos e da formação de funções superiores, incluindo a atenção voluntária, dependem das condições intersíquicas do ensino escolar, que são diversas, plásticas e nem todas sob o controle do professor. Apesar destas condições circunstanciais, se houver a internalização de signos/conteúdos escolares em tarefas de ensino – estas sim planejadas /realizadas pelo docente – que exijam apropriadamente a atenção voluntária das crianças, então o desenvolvimento desta função ocorrerá, evidenciando-se ao longo do ano letivo como um todo (pp. 212-213).

Nossa intenção com o conteúdo foi que os estudantes entendessem que, pelo timbre, diferenciamos as pessoas, os animais, os objetos da natureza e os instrumentos musicais, Contudo, para além dos conceitos musicais teóricos trabalhados, intencionamos contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas mobilizadas nessa tarefa pedagógica (atenção voluntária, memória voluntária e imaginação). Segundo estudos de Martins (2013) “... o adulto (no caso o professor) “cede de empréstimo” o desenvolvimento do seu psiquismo às crianças” (p. 301), ou seja, as crianças dependem da condução intersíquica do professor para se apropriar do signo, no nosso caso, da linguagem musical, com vistas a promover a formação de capacidades atencionais intersíquicas.

Na análise, percebemos que no desenho da Figura 2, comparado com o da Figura 1, vemos que a Criança 2, no início do projeto, conseguiu registrar e organizar seu desenho com poucos elementos. Após o trabalho pedagógico intencional, realizado durante o experimento, com objetivos propostos com signos científicos-sistemáticos, pensados conforme as possibilidades internas atuais e externas iminentes das crianças, o desenho da Figura 2 apresentou mais elementos organizados e planejados de forma interessante e estabeleceu mais relações com o que vivenciou da história. Como explica Elkonin (1969) “somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a planejar um fim determinado para a sua atividade” (p. 515) Nesse sentido o autor discute que a primeira dificuldade da criança nesse período é planejar. Após vencer essa dificuldade, a criança consegue realizar a ação e construir representações mentais acerca dos objetos e fenômenos que fazem parte da realidade objetiva observada. Colocamos o exemplo de uma das crianças do grupo, no entanto, observamos que houve uma mudança qualitativa perceptível nos registros dos outros estudantes também, referentes à organização da tarefa, registro de quantidade maior dos elementos utilizados na história, participação nos momentos adequados na sonorização da história, comprovando o desenvolvimento da atenção e memória voluntária.

A partir dos dados tipificados, ficou nítida a importância da relação professora/aluno na organização intencional e mediação dos conteúdos para a mobilização de funções psíquicas superiores, ou seja, para a internalização do signo musical como mediador intrapsíquico para o desenvolvimento da atenção voluntária, imaginação e criatividade.

Vale retomar a visão de indivíduo defendida nesta tese que entende que a criança se desenvolve por meio de sua atividade no mundo. Segundo Leontiev (1978), o ser humano se desenvolve somente na relação concreta com a realidade social. Ou seja, a criança possui potencialidades que podem ou não ser desenvolvidas por intermédio da apropriação de instrumentos (técnicos, psicológicos e signos) criados pela humanidade. Essas mediações

ocorrerem na relação simbólica, em nosso caso, com a linguagem musical, que contribuiria para a transformação do aparato biológico em formações diferenciadas e culturalmente organizadas, isto é, funções elementares em direção ao desenvolvimento qualitativo de funções superiores do psiquismo.

Boccatto, Lucena e Franco (2017) afirmam que o desenvolvimento é caracterizado por mudanças qualitativas, neoformações “... formações de novo tipo que promoverão mudanças psíquicas e sociais e, por conseguinte, a formação da consciência da criança está diretamente relacionada com as vivências da criança, com sua vida objetiva” (p. 203). Portanto, funções complexas do psiquismo, entre elas, atenção voluntária, imaginação e criatividade não seriam desenvolvidas naturalmente, espontaneamente, carecendo, pois, de efetivas mediações. Assim, o ato voluntário, que envolve as funções acima mencionadas, não acontece por força do hábito, mas como ação mediada apoiada em comandos verbais (Luria, 2001).

Se pensarmos que o desenvolvimento biológico não acontece sem o social, que depende, prioritariamente, de outros seres humanos mais experientes portadores dos signos culturais para que ocorra a apropriação e desenvolvimento, vemos a importância e necessidade de organizar processos educativos “... que se estruturam como determinantes do desenvolvimento da criança” (Luria, 2001, p. 207), que priorizem não só conhecer conceitos sobre o ato voluntário e como se organiza, mas, preferencialmente, ações que contribuam para a transformação dessas funções.

Nesse aspecto, se faz pertinente o questionamento de Boccatto, Lucena e Franco (2017):

O cérebro humano foi especializado pela cultura, por exemplo, a música (produção humana) especializa determinada área cerebral e não o seu contrário. Isso nos permite questionar a origem de transtornos, déficits e dificuldades presentes no espaço escolar. Seriam advindas de um *status* biológico anômalo ou como produto da organização da atividade social? (p. 207, grifo das autoras)

Concordamos com as autoras, quando defendem a ideia de que no processo educativo todas as atividades precisam ser planejadas com intencionalidade pelo professor, isto é, ele deve organizar a atividade social, independentemente de quais crianças tenha em sua área de atuação, sejam elas com necessidades especiais ou não. Sugerem alguns pontos que devem ser levados em consideração, ao pensar em um planejamento, como o que fizemos no planejamento do experimento em discussão. São eles: “diagnóstico de desenvolvimento da criança, seleção do conteúdo a ser trabalhado, organização dos recursos simbólicos e

materiais da atividade, análise da estrutura da atividade enquanto processo vinculado ao desenvolvimento” (Bocato, Lucena & Franco, 2017, p. 207).

Fazendo um paralelo com os autores, no que se refere ao “diagnóstico de desenvolvimento”, como sondagem inicial do processo para organizar o experimento, entrevistamos a professora, assistimos algumas aulas, olhamos os cadernos de outras disciplinas que nos deram subsídios para saber: Quem são as crianças do 1º ano? Em que condições se desenvolvem? O que são capazes de fazer sozinhas, sem ajuda? Quais processos estariam em desenvolvimento? Qual seria o Desenvolvimento Atual? Qual seria a Zona de Desenvolvimento Iminente?

Percebemos, ao acompanhar as aulas e examinar os cadernos das crianças, que a maioria delas já estava alfabetizada, conseguia ler e interpretar textos. No entanto, de acordo com a professora da turma, como já citamos anteriormente, existiam crianças com “dificuldades”: na oralidade, motora, de aprendizagem, de comportamento e de concentração, “dificuldades” essas, que necessitavam ser trabalhadas intencionalmente.

Após analisar a situação social de desenvolvimento das crianças, buscamos “a seleção dos conteúdos” que visasse contemplar os objetivos estabelecidos pelo projeto de pesquisa. Conteúdos clássicos da linguagem musical, elencados no quadro da p. 129, que contribuíssem para o desenvolvimento do psiquismo, em especial da atenção voluntária como principal queixa da escola e da professora. Conforme Bocato, Lucena e Franco (2017), “para essa análise, é fundamental que se conheçam os processos a partir do qual cada conteúdo se estrutura” (p. 208).

Assim, buscamos organizar o processo educativo com foco no desenvolvimento da atenção voluntária, imaginação e criatividade, identificando, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, os fundamentos teóricos necessários, apresentados nesta tese, que nos dessem subsídios para mobilizar nos estudantes essas potencialidades. Conforme os autores, é o momento de elencar os “recursos materiais e simbólicos” (Bocato, Lucena & Franco, 2017, p. 208) que mediarão o processo de desenvolvimento.

Trazemos como exemplo um episódio de ensino do nono encontro, no qual trabalhamos com as crianças a pré-história dos instrumentos musicais e do som. Nesta atividade, tínhamos como finalidade, por meio da historicidade, que conhecessem o desenvolvimento do uso humano do som e do silêncio e seus registros através da evolução dos instrumentos técnicos. Acompanhar esse processo, permitiria aos estudantes estimular a imaginação, a criatividade e o caminho traçado pelos seres humanos com elementos disponíveis na natureza (Brito, 2003). Com base no Gráfico 1 (p. 168), observamos um

número equilibrado das categorias **Exposição do conteúdo pelo professor** (35 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (28 ocorrências) e **Relações conceituais** (23 ocorrências), seguidos pela categoria **Comunicação operacional** (11 ocorrências). As ocorrências das categorias ligadas ao ensino e aprendizagem foram se intensificando e a **Comunicação operacional** diminuindo, à medida que as aulas foram acontecendo, uma vez que a linguagem musical foi se objetivando nas práticas coletivas, possibilitando às crianças compor sínteses, em que foi possível observar a atuação interfuncional de forma qualitativamente superior (Vygotski, 2004b). Vejamos a seguir um excerto de um episódio de ensino desenvolvido no sétimo encontro no qual trabalhamos: Por que existe música? Quais tipos de música existem? O que é som? Silêncio é ausência de som? Questionamentos importantes para descobrir “o que as crianças escutavam e não só o que viam”.

Pesquisadora: “Vocês sabem me dizer por que existe música?”

Criança 11: “Por causa dos instrumentos”.

Criança 5: “Pra você ficar ouvindo a música e não sentir sozinho e sem som.”

Pesquisadora: “Ai que legal! Vocês ouviram? Pra gente não sentir sozinho e sem...”

Crianças: “Som!”

Pesquisadora: “Para existir música, precisa existir o que? O que ele falou?”

Algumas crianças responderam: *“Instrumento”*.

Pesquisadora: “Som! Pra existir música tem que ter som, se não tiver som, não existe música. Viram? O... falou direitinho”. Som é tudo que soa!

Criança 11: “Eu também estou falando certinho”.

Pesquisadora: “Que tipos de música existem?”

Crianças falam ao mesmo tempo e levantam a mão.

Criança 11: “Guitarra”.

Pesquisadora: “Guitarra. O que mais?”

Pesquisadora: “Vamos escutar o colega!”

Criança 5: “Existe banda, existe rock and rol.”

Pesquisadora: “Então...mas existem outros tipos de música?”

Várias crianças levantam a mão e falam ao mesmo tempo: *“Eu sei! Eu sei!”*

Pesquisadora: “O que eu pedi para vocês? Que era pra falar baixinho”.

Pesquisadora: “Mas... existe música triste... existe música...”

Criança 14: “Tem música funk, sertanejo”.

Pesquisadora: “Olha aqui o que o... falou. Fala de novo!”

Criança 14: “Tem música funk e sertanejo”.

Pesquisadora: “Sim, tem música funk e sertanejo. Que outro tipo?”

Criança 11: “De.. de violão”.

Criança 15: “Valsa”.

As crianças estão quietas prestando atenção à discussão.

Pesquisadora: “Olha lá valsa. Que mais?”

Criança 14: “Eu, eu, quadrilha!”.

Pesquisadora: “Nossa! como vocês estão sabidos!”

Crianças ao mesmo tempo: “Música caipira”. “Baterista”. “Música gaúcha”.

Criança 1: “Música evangélica!”

Pesquisadora: “Olha se todo mundo falar ao mesmo tempo não conseguimos entender...”

Criança 6: “É para fechar a boca e ficar com os ouvidos abertos!”

Pesquisadora: “Sim. Vamos fechar a boca e ‘arregalar’ os ouvidos!”. “Só falar quem levantar a mão”.

Criança 2: “Também tem música que pode ser feita com violão...”

Criança 11: Com a mão levantada “Professsooora!”

Pesquisadora: “Ela está falando, temos que ouvir, o que que eu falei?”

Criança 11: “Mas eu ergui a mão”.

Pesquisadora: “Mas, ele tinha erguido a mão primeiro”. A criança continua insistindo com a voz de choro. A pesquisadora diz: “Depois é você”.

Criança 14 ao lado da criança 11 ergue a mão.

Criança 11: “Não! eu vou primeiro”.

Criança 5: “Existe música feliz. Existe música alegre para criança. Existe música antiga”.

Pesquisadora: “Vocês viram quantos tipos de música que ele falou?”

Criança 11: “Eu vou primeiro! Eu vou primeiro!”

Pesquisadora: “Pode falar, agora é sua vez”.

Criança 11: “Eu sei, existe Meia – lua”.

Pesquisadora: “Sim, existe música que pode ser tocada com o pandeiro meia-lua”.

Criança 14: “Tem música hip hop!”

Criança 6: “Tem música de amor”

Pesquisadora: “Olha lá, ela disse que tem música de amor, ninguém tinha falado ainda”.

Pesquisadora: “Vocês viram como a música faz parte da nossa vida, é composta por sons e silêncios, e existem muitos tipos de sons. eu queria saber uma coisa, o que é silêncio?”

Criança 10: Diz bem baixinho “Ficar quietinho, isso!”

Criança 5: “Um lugar sem som”.

Pesquisadora: “Hãã! Olha que lá o que o... falou. Olhem que definição legal que ele deu!”.

Criança 15: “É um lugar sem barulho nenhum”.

Pesquisadora: “Lugar sem barulho nenhum?”

Criança 1 e Criança 19: “Deserto”.

Pesquisadora: “Deserto, mas lá existem alguns sons. Que tipo de sons?”

Criança 1: “O som da areia, da cobra, da cascavel.”

Pesquisadora: “Olhem aqui, ele está falando os sons que tem lá no deserto, vocês ouviram?”

Pesquisadora: Sim, vamos voltar, eu fiz a pergunta... o que é silêncio? Não está dando para saber o que é?”

Criança: “É assim, o silêncio é quando ninguém fala nada, fica bem assim com a boca fechada!”.

Pesquisadora: “É, é bem isso que eu estou pedindo silêncio e ninguém sabe o que é porque ninguém fica quieto”.

Criança 14: “O cemitério é um lugar silencioso.”

Pesquisadora: “O cemitério é um lugar silencioso. Mas o que mais é silêncio?”

Criança 19: “A morte.”

Crianças: “Igreja”. “Velório.” “Biblioteca.”

Pesquisadora: “Tudo o que vocês falaram está correto. Mas na música, silêncio é tudo o que nosso ouvido não pode ouvir, são as vibrações que nosso ouvido não pode ouvir. Agora vou fazer outra pergunta, vocês sabem o que é vibração?”

Ao analisarmos os recursos utilizados para estruturar a atividade, a partir dos objetivos elencados no planejamento da aula, entendemos o quanto é importante que o educador tenha conhecimento teórico sobre quem é a criança nesse período, qual é atividade guia regente, e, também, conhecer, cientificamente, o conteúdo que mediará as relações e comparações com elementos da sua vivência. Salientamos que, garantir às crianças a apropriação de conhecimentos que ultrapassem os elementos empíricos, por meio do desenvolvimento do pensamento, é fundamental para que aprendam a agir de forma autônoma na realidade. Observamos nas falas das crianças o quanto se interessaram e mobilizaram as funções psíquicas imaginação e criatividade. De acordo com Vigotski (2009) no início do processo de criação,

... estão sempre as percepções externas e internas, que compõem a base da nossa experiência. Quando a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente será construída a sua fantasia (pp. 34-35).

Concordamos com o autor, e, por esta razão, procuramos propiciar aos estudantes formas histórico-sociais da cultura no desenvolvimento humano, experienciadas pelo processo de apropriação e pelo domínio das ações socialmente construídas por diferentes culturas em diferentes épocas com as quais intencionamos contribuir para um conhecimento de mundo efetivo.

Outro fator importante a ser analisado se refere ao nosso planejamento para o encontro transcrito. Pensamos na mobilização das funções específicas imaginação e criatividade. No entanto, como enfatiza Luria (1991), as funções psíquicas se fundem em um sistema interfuncional complexo, sistema único, sem que nenhuma das funções se mostre apta para atuar isoladamente no desenvolvimento do psiquismo. Percebemos, durante as atividades mediadas pelo signo, linguagem musical, que as crianças, a princípio agitadas e desinteressadas, foram internalizando o signo e se tornando atentas e participativas. Conforme estudo de Ferracioli (2018),

Crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental operam por atenção voluntária externa, o que significa que dependem de condução intersíquica do professor para se apropriarem de signos que promoverão capacidades atencionais intrapsíquicas, segundo objetivos pedagógicos planejados e realizados conforme possibilidades internas atuais e externas iminentes de seus alunos (p. 68).

Assim, por meio de motivos relacionados à atividade de estudo, mediados pela internalização de conhecimentos sistematizados da linguagem musical (signos), socializados coletivamente, a atenção voluntária foi mobilizada e as crianças conseguiram fazer uma atividade autocontrolada.

- **Comparação geral entre os dezoito encontros**

Após apresentarmos os processos de exposição de alguns encontros selecionados, que configuram o primeiro eixo de análise – movimento professor → aluno, estabelecemos, no Gráfico 1 (p. 166), uma comparação geral entre as categorias elencadas. Vejamos, a seguir, o comparativo de ocorrências das categorias: **Exposição do conteúdo pelo professor/pesquisador, Questionamentos e problematizações realizadas pela professora/pesquisadora, Relações conceituais estabelecidas pela professora/pesquisadora entre o conceito empírico e o conceito científico e Comunicação operacional** nas aulas experimentais do projeto.

Observamos no Gráfico 1, a prevalência da categoria **Exposição do conteúdo pelo professor** em comparação com as outras categorias. Entendemos que as ocorrências se justificam pelo fato de que, no contexto escolar, é fundamental as ações do professor no que se refere a organizar um ensino que promova a humanização, ou seja, o desenvolvimento psíquico dos seus estudantes, por meio do ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente produzido. Deve, ainda, propiciar em sua aula, a apropriação do conhecimento científico e ações que permitam às crianças fazerem uso de conceitos apropriados nas relações objetivas intersíquicas, bem como nas relações intrapsíquicas. Assim, ao planejarmos as ações educacionais do experimento, buscamos suporte em Vigotski (1988, 1996) e em Leontiev (1978), ao apontar que a apropriação do conhecimento sistematizado promove mudanças qualitativas no psiquismo de quem aprende, ao possibilitar as crianças estabelecer novas relações com o mundo objetivo.

Percebemos, também, particularidades relativas a maiores ocorrências da categoria **Comunicação operacional** no início das aulas experimentais, que foram diminuindo no

decorrer do experimento, pelo fato de que os estudantes foram entendendo a atividade de ensino, isto é, as ações e operações planejadas intencionalmente pela professora/pesquisadora, uma vez que a criança ao aprender, aprende com o corpo, com a mente e com as emoções, por meio da unidade afetivo/cognitivo. Na organização da atividade de ensino, devemos nos preocupar não só com os conteúdos da cultura, mas, também, com a forma como realizamos essas ações. Segundo Soares, Cerveira e Mello (2019, p. 129), “a criança aprende quando interessada, afetada pelos objetos da cultura que apresentamos. E seu interesse – afeto, vontade, necessidade, desejo – se forma também nas relações que possibilitamos que as crianças estabeleçam com a cultura”. Assim, entendemos ser o movimento professor/ aluno o elemento central na formação de novos afetos, desejos e necessidades nas crianças por eles atendidas.

- **Segundo eixo de análise: movimento aluno → professora**

Neste segundo eixo, fazemos discussões e análises, com base no movimento aluno/professora, a partir da participação no experimento de três crianças escolhidas sob os seguintes critérios:

- 1– Uma criança do grupo 1 indicada, de acordo com a professora, com possíveis dificuldades de aprendizagem;
- 2 – Uma criança do grupo 2 indicada, de acordo com a professora, com possíveis dificuldades no autodomínio da conduta;
- 3– Uma criança do grupo 3 indicada, de acordo com a professora, com desenvolvimento ideal para o nível de ensino;
- 4– Critério para os três grupos: crianças que estiveram presentes em todos os encontros.

Utilizaremos para análise dos dados do eixo Movimento aluno → professora, a modalidade **Participação dos alunos** e seis subcategorias abaixo relacionadas:

Quadro 21 – Subcategorias de Mediação

01	Espontânea e vinculada ao conteúdo exposto pela professora-pesquisadora;
02	Espontânea e não vinculada ao conteúdo;
03	Dirigida pela professora-pesquisadora por meio de perguntas;
04	Em complementação a de outro aluno;
05	Repetição do dito pela professora ou participantes, em forma de eco;
06	Frases em elipse, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais.

Fonte: Tuleski, Chaves e Silva (2018, p. 81).

Apresentamos nesta parte, a análise inicial do movimento que considera o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, em especial a atenção voluntária, imaginação e criatividade, como resultado de um processo intersubjetivo que promove uma transformação subjetiva, por intermédio da apropriação de conceitos da linguagem musical. A análise ocorre, no primeiro momento, de forma quantitativa, por meio da seleção dos episódios de exposição oral (fala) dos três alunos, com base nas subcategorias acima estabelecidas e, no segundo momento, de forma qualitativa, por meio de episódios transcritos e comentados, tendo como “olhar” teórico/análítico o complexo desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo. É importante ressaltar que, nestas análises, intentamos ter respostas referentes às mediações culturais promovidas pelo professor, as quais foram discutidas e analisadas no primeiro eixo, por meio de externalizações efetivadas pelos alunos, tanto em falas como em tarefas pedagógicas realizadas no decorrer do experimento.

Vemos, a seguir, ocorrências das diversas formas de externalizações das crianças, tanto espontâneas quanto direcionadas por meio de perguntas da professora/pesquisadora, falas que se complementam com as dos colegas, repetições como eco das exposições do conteúdo e elipses, isto é, manifestações orais acompanhadas por gestos e agitação motora como sinais de descoberta e alegria flagradas nas transcrições. Ressaltamos que, na contagem das mediações, não foram consideradas duração e qualidade, e, sim, após a definição das categorias, foram organizados gráficos comparativos das três crianças, tipificados a partir das transcrições de cada encontro.

Entendemos que, de acordo com autores da Psicologia Histórico-Cultural, entre eles Vigotski (2001) e Luria (1981), a palavra é a parte fundamental da linguagem. Assim, nas tarefas didáticas, a linguagem oral deve ser considerada para além do aspecto fonético-articulatório, ou seja, deve priorizar também o significado das coisas, o uso funcional dos

signos, por meio da apresentação dos diversos signos, no nosso caso, da linguagem musical, a compreensão do seu significado e a tomada de consciência, por meio do pareamento da palavra com a imagem objetiva da realidade.

Das vinte e três crianças, que compunham a turma do 1º ano fundamental, sujeitos da pesquisa, elegemos três crianças para compor as amostras deste eixo, de acordo com os critérios estabelecidos. São elas:

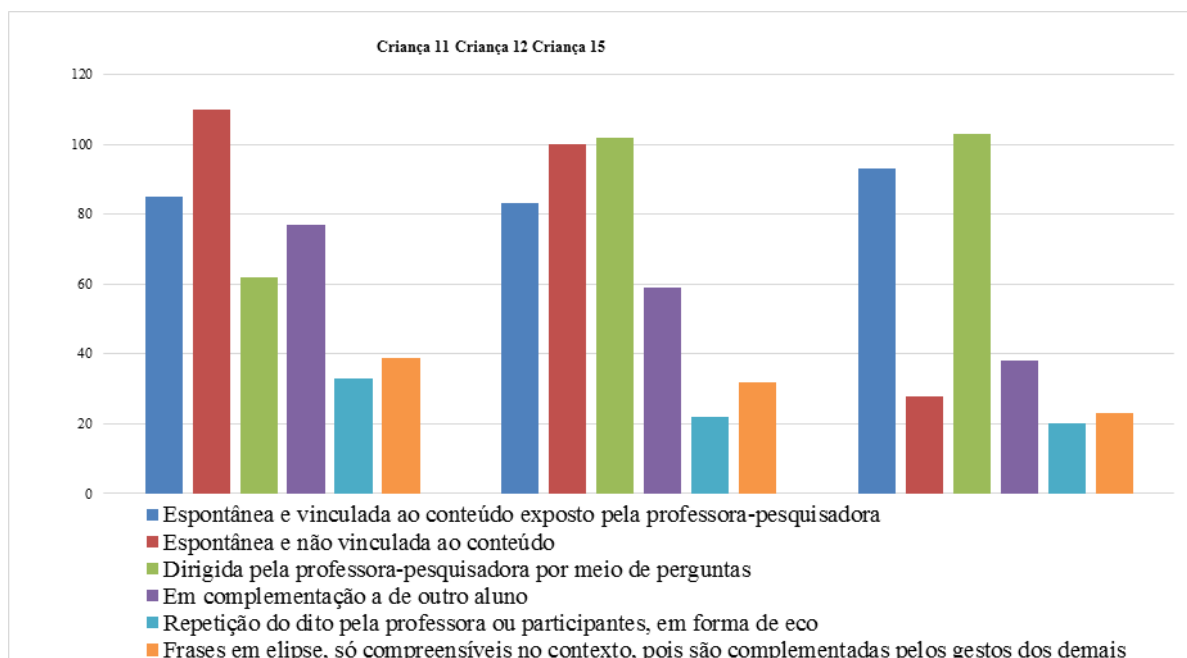
Criança 11: É do sexo masculino, tinha 7 anos e 2 meses no início do experimento e foi assim denominada para preservar sua identidade. Na escolha deste sujeito para representar o Grupo 1, utilizamos, além dos critérios estabelecidos, o fato de ser a criança mais ativa no que se refere à sua interação com a professora-/pesquisadora e com outras crianças, ser diagnosticada com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e ser medicada com dois tipos de remédios.

Criança 12: É do sexo masculino, tinha 7 anos e 2 meses no início do experimento e, também, foi assim denominada para preservar sua identidade. A escolha deste sujeito para representar o Grupo 2 se deu pelo fato de cumprir as exigências dos critérios estabelecidos, por ser ativa no que se refere à interação com a professora e com o grupo de crianças, e, por se diferenciar dos outros no que se refere a ser somente citada no item dificuldade de comportamento pela professora.

Criança 15: É do sexo masculino, tinha 7 anos e três meses no início do experimento e, também, foi assim denominada para preservar sua identidade. A escolha deste sujeito para representar o Grupo 3 se deu pelo fato de cumprir com as exigências dos critérios estabelecidos, por ser ativa no que se refere à interação com a professora-pesquisadora e com o grupo de crianças, por ser citada como exemplo positivo de conduta e de aprendizagem pela professora.

Colocamos em anexo os gráficos de ocorrências das três crianças em todos os 17 encontros, no entanto, para não se tornar cansativo ao leitor, utilizamos no texto o gráfico com a síntese de ocorrências tipificadas nas seis subcategorias eleitas para análise.

Gráfico 2 – Ocorrências gerais das crianças 11, 12 e 15 nos 17 encontros



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No gráfico acima, apresentamos o comparativo geral de ocorrências tipificadas das três crianças nos 17 encontros, por meio das formas de enlaces externalizados pelos alunos na modalidade **Participação dos alunos**, dividida em seis subcategorias transcritas na seguinte ordem: **1 - Espontânea e vinculada ao assunto exposto; 2 - Espontânea e não vinculada ao assunto; 3 - Dirigida pela professora por meio de perguntas; 4 - Em complementação a de outro aluno; 5 - Repetição do dito pelo professor ou participantes em forma de eco; 6 - Frases em elipse, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos.**

É possível perceber que as subcategorias **Espontânea e vinculada ao assunto exposto** e a **Dirigida pela professora por meio de perguntas** são as mais prevalentes nas ocorrências das três crianças, reafirmando a importância de organizar procedimentos de ensino planejados e executados, intencionalmente, visando a possibilitar às crianças ampla participação e interação entre aluno/professora. Isto é, mais do que tocar um instrumento ou cantar determinadas canções, intencionamos propiciar às crianças oportunidades de experimentar novas possibilidades sonoras e musicais para se sentirem capazes e parte do coletivo. Destacamos que a interação e a intervenção da professora, como organizadora do processo pedagógico e responsável por apresentar conteúdos e formas que contribuíssem para a ampliação das vivências e funções psicológicas complexas, foram significativas e cumpriram com os objetivos traçados para a utilização da linguagem musical.

Na discussão dos dados deste eixo, fazemos alguns recortes de ocorrências e episódios das crianças para as análises, ainda que deixando de lado outros enfoques importantes, na busca de captar a compreensão do fenômeno em sua processualidade e totalidade, sobretudo, para pensarmos nos nexos existentes entre singular, particular e universal com vistas a aproximação e compreensão da realidade (Martins, 2015). Segundo a autora, “... não nos pode bastar apenas o que é “visível aos olhos”, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a “visibilidade da máxima inteligência” dos homens” (pp. 36-37). Eis o desafio que nos é proposto: apropriarmo-nos do pensamento teórico para superar a aparência em direção à essência. Na superação do real empírico com vistas à essência, Martins (2015) sugere não serem suficientes “...descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc!!!)” (p. 36). É necessário partir das representações primárias e caminhar em direção às múltiplas determinações do real. Assim, buscamos efetivar o concreto, o pensado acerca da relação entre o ensino escolar da linguagem musical e o desenvolvimento de funções complexas do psiquismo por meio da mobilização do afetivo/cognitivo, partindo da empiria, com vistas ao pensamento teórico sobre o tema, tentando atingir os objetivos da pesquisa e demonstrar nossa tese.

Como já discutimos anteriormente, nos primeiros encontros, foi difícil para as crianças, em especial, para a Criança 11, esperar a vez para fazer as tarefas musicais propostas no experimento. Todavia, como um dos objetivos da pesquisa era pensar a linguagem musical como contribuinte para o desenvolvimento do autodomínio da conduta e da atenção voluntária, nosso foco foram as mediações que proporcionassem esse desenvolvimento. A seguir, apresentamos um episódio ocorrido no 4º Encontro, que demonstra como se comportava a Criança 11, no início do experimento.

Neste dia, organizamos jogos com vários instrumentos para que, com olhos vendados, reconhecessem o instrumento, seu som (grave ou agudo), se era de percussão, sopro ou corda, conteúdos trabalhados anteriormente. Sentados em roda, as crianças deveriam esperar sua vez para tocar o instrumento e, também, para reconhecê-lo, quando fossem vendados seus olhos.

1º Episódio selecionado: 4º Encontro

Crianças informam à pesquisadora que a Criança 11 está chorando.

Pesquisadora: “Por que você está chorando?”

Criança 11: “Por que eu quero falar” (diz baixinho).

Pesquisadora: “Ué, mas você vai falar daqui a pouco. Até agora você estava legal aqui. Não precisa chorar.”

Outra criança diz: “Criança 11... vai assim olha (mostra a direção da roda) e vai chegar em você, não precisa chorar.”

Criança 11 chorando fala baixinho com a pesquisadora.

Pesquisadora: “É, não precisa chorar. Você consegue esperar sim.”

Criança 11: “Não consigo não. Não consigo não.”

Pesquisadora: “Claro que você consegue todo mundo consegue” (a pesquisadora limpa as lágrimas da criança). “Sabe por que você consegue” (a criança resmungou). “Escuta o que estou falando com você.”

Criança 11: “Eu não consigo”.

Pesquisadora: “... você esperou a chamada musical até o fim. Todo mundo viu você esperando. Espera só mais um pouquinho”.

A criança continua chorando.

Pesquisadora: “Depois dele é você. Se chorar, não vai ser porque não pode esperar, a gente não pode chorar por qualquer motivo. Vamos ouvir agora. Um. Dois. Três. O... vai ouvir agora.”

Criança bate por duas vezes o coco.

Criança 1: “De percussão!”

Pesquisadora: “Qual instrumento?”

Criança 1: “Coco”

Pesquisadora: “Muito bem!”

Criança diz: “Agora é o...”

Pesquisadora: Vai em direção à Criança 11 para amarrar o lenço e diz: “Mas você não pode ficar chorando, todo mundo pode e consegue esperar”.

Pesquisadora: Entrega flauta à outra criança diz: “Silêncio, se não a gente não ouve”.

Pesquisadora: “... presta atenção! Agora eu quero que vocês fiquem bem quietinhos!”

Criança 11: Após ser vendado seus olhos diz: “Eu estou vendo escuro”.

Pesquisadora: “Sim. Mas é pra ver escuro. Lembra? É pra ‘arregalar’ os ouvidos e fechar os olhos.”

Outra criança começou a tocar a flauta, como instrumento para ser identificado.

Pesquisadora: “Qual é o instrumento Criança11...?”

Criança 11: “De sopra e é afinado”. “É a flauta! É a flauta!”

Observamos neste episódio que a Criança 11, no início do experimento, tinha dificuldade em esperar sua vez na realização de tarefas de ensino. No entanto, é importante ressaltar que, no decorrer do trabalho pedagógico, ela foi ficando menos ansiosa, conseguindo esperar sua vez em determinadas tarefas, seguir as orientações da professora e a função atencional, o que entendemos ter influenciado no total de ocorrências superior aos outros com relação a sub categoria fala **Espontânea e não vinculada ao assunto** (118 ocorrências), Criança 12 (100 ocorrências) e Criança 15 (28 ocorrências). Nesta atividade, tínhamos como finalidade, a escuta atenta para organizar intencionalmente os signos sonoros, ampliar a percepção e a atenção ao vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. Segundo Leontiev (1978), ao afirmar a natureza histórico-cultural do desenvolvimento de funções complexas, em especial, da percepção auditiva, entende que o desenvolvimento da audição humana é consequência das experiências e dos contextos nos quais ocorrem essas vivências. Esse processo influi perceber que a cultura na qual temos acesso influencia a forma de como nos relacionamos com os tipos de som e como se constitui a audição humanizada.

Contudo, para além da escuta atenta, algumas crianças, em particular, a citada como exemplo no episódio relatado acima, nos permitiu trabalhar o autodomínio da conduta por meio de ações e operações realizadas de forma coletiva (estudantes e pesquisadora), no processo de ensino e aprendizagem. Coadunando com Martins (2007b) sobre o papel conjunto para a superação desses desafios, ao dizer que

... aparece, com relativa frequência, a atitude crítica da criança perante suas possibilidades operacionais que podem ser reveladas por expressões do tipo “eu não sei”, “eu não consigo” etc. Diante dessas situações é fundamental que o educador conheça as raízes de tal resistência, isto é, compreenda-a como manifestação da reorganização do pensamento infantil, identificando e operando sobre as potencialidades latentes da criança, fundamentalmente auxiliando-a nas atividades e afirmando suas possibilidades (p. 75).

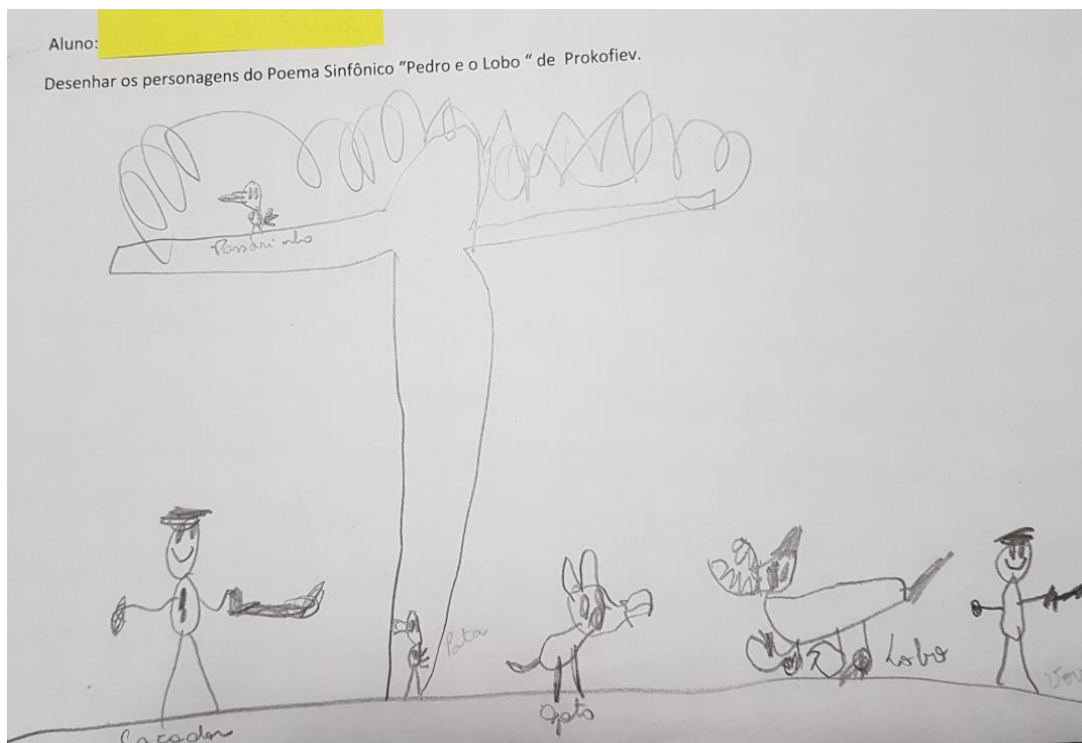
Desse modo, as atividades elencadas no experimento requereram análise e planejamento, contribuindo para que, durante o percurso, a criança fosse ensinada a atender aos comandos e a realizar ações com finalidades pré-determinadas, com o intuito de interferir

“... nas representações simbólicas e no estabelecimento de relações entre os motivos da atividade e seus resultados, etc.” (Martins, 2007b, p. 76).

Nossa intenção foi, antes e durante o trabalho pedagógico, destacar a importância da escuta voluntária, por meio dos diversos tipos de sons - dos instrumentos musicais, dos animais, do entorno, entre outros, – propiciando às crianças a oportunidade de ouvir, não apenas como um processo fisiológico, natural do ser humano, mas, sim, como um processo contínuo de interpretação de dados com vistas à integração entre a ação e a recepção sonora, uma vez que, por meio da escuta, são aprimoradas a linguagem e a pronúncia correta dos sons e palavras (Scherer, 2010).

Outro episódio que pensamos ser importante discutir, ocorreu no 11º Encontro, no qual trabalhamos com a história infantil “O Pedro e o Lobo” de Serguei Prokofiev, contada por meio da música, com o objetivo pedagógico de mostrar as crianças sonoridades dos diversos instrumentos da orquestra. Cada personagem da história (o Pedro, o lobo, o avô, o passarinho, o pato (ou pata), o gato e os caçadores) é representado por um instrumento diferente. No primeiro momento, explicamos a história, apresentamos os instrumentos relacionados com os personagens e suas sonoridades e, em seguida, utilizamos um filme de 30min 8s de duração. Foi interessante acompanhar a atenção das crianças, em especial a da Criança 11, que se debruçou sob a carteira e se concentrou na história durante todo o tempo, somente se manifestando ao responder os questionamentos feitos pela pesquisadora. Ao final do filme, pedimos para que os alunos representassem a história por meio de um desenho com todos os personagens. A Criança 11 nos surpreendeu, não pela beleza do desenho, mas por lembrar de todos os personagens e ser a única criança que percebeu no enredo do filme que a pata não havia morrido e estava escondida do lobo no buraco de uma árvore. Ação esta que resultou no nosso entender, de atenção voluntária durante a exposição do filme.

Figura 3 – Atividade de registro do 11º Encontro



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Essa tarefa nos levou a pensar o que seria o afetivo no contexto escolar: Uma demonstração de atenção, carinho ou talvez um elogio? No percurso do experimento, percebemos que o afetivo deve se fazer presente em todo o pensamento e em toda a ação desenvolvida pela criança. Ao nos aproximarmos da Criança 11 e ela nos explicar com entusiasmo seu desenho e pedir para que nós identificássemos os personagens, ficou claro o que afirma Gomes (2008) “...em sua essência, pensamento e sentimento são processos psicológicos desenvolvidos pela criança nas suas relações com o mundo, a partir dos encontros que acontecem em função dos objetos e, portanto, dependentes das formas como estes são apropriados e objetivados por ela na sua história” (p. 145).

Entendemos que a forma como são organizados e ensinados os conteúdos escolares poderão tornar-se ou não motivadores de aprendizagem, uma vez que serão eles mediadores sociais na constituição do psiquismo infantil. Para tanto, como já pontuamos anteriormente, o professor deve ter respostas para as seguintes perguntas: Quem é a criança? De onde ela vem? Que lugar ocupa? Como aprende? Como possibilitar a apropriação de conteúdos que tenham significado social para a criança e que lhe possibilitem o desenvolvimento de funções afetivas e cognitivas apesar de suas limitações e dificuldades? Vale lembrarmos que “quanto maior e mais abrangente forem os conhecimentos acerca dos elementos do mundo em que vive – a

ciência, a filosofia, a arte, a política – mais instrumentalizada a criança estará para agir de forma autônoma nessa realidade” (Gomes, 2008, p. 148).

Nesse sentido, os dados da Criança 11 nos levam a refletir sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, ao enfatizar que o desenvolvimento humano supera, por incorporação, fatores biológicos, com a apropriação das máximas produções da humanidade, uma vez que não prescindimos do biológico, mas este aspecto não é suficiente para a humanização. Nos meios educacionais, diariamente, segundo Meira (2011), “... alunos são ‘diagnosticados’ como ‘difíceis’, ‘desequilibrados’, ‘depressivos’, ‘maníacos’, ‘bipolares’, ‘agressivos’, ‘introvertidos’” (p. 98), rotulando-os como incapazes de realizar determinadas atividades. No entanto, muitas vezes esses indivíduos não desenvolveram até aquele momento capacidades cognitivas essenciais para realização das tarefas pedagógicas solicitadas. Necessitando da mediação do professor, que pode ocorrer “... em forma de novas explicações, apoio afetivo, atividades diferenciadas, organização de trabalho em grupos, jogos, brincadeiras, etc.” (Meira, 2011, p. 102).

Assim, cabe ao professor organizar o processo educativo de forma que as queixas escolares possam ser atenuadas por meio de transformações “... mais ou menos complexas de suas práticas pedagógicas” (Meira, 2011, p. 99). Isto é, torna-se imprescindível a necessidade de se detectar os conteúdos culturais que precisam ser disponibilizados aos estudantes que contribuam para seu desenvolvimento psicológico, bem como formas efetivas para atingir esse objetivo, visto que, quando a criança entende o sentido e o significado do que lhe é requerido e atua motivada, torna-se capaz de responder aos motivos e criar novas necessidades.

Apesar da Criança 11 ser indicada pela escola com queixas escolares na oralidade (organizar ideias, narrar fatos, gaguejar), na aprendizagem, no comportamento, na concentração e fazer uso de medicamentos os dados tipificados demonstram que nos encontros sua participação ocorreu de forma efetiva e crescente no que diz respeito à mobilização da atenção voluntária, autodomínio da conduta, imaginação, criatividade e interação com a professora e colegas. Nos 17 encontros, houve (85 ocorrências) na subcategoria de participação **Espontânea e vinculada ao assunto exposto** (62 ocorrências) de participação **Dirigida pela professora por meio de perguntas** (77 ocorrências de participação) **Em complementação a fala de outro aluno** (33 ocorrências) de participação **Repetição do dito pelo professor ou participantes em forma de eco** (39 ocorrências) de participação em **Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais**.

Entendemos que, de acordo com Vigotski (2001), existe uma relação peculiar entre os processos intelectuais e afetivos, não podendo separá-los nem da vida concreta e nem da sua subjetividade. Assim, ao propiciar a apropriação dos conteúdos escolares, estamos também possibilitando a formação de novas e mais elaboradas formas de pensar e sentir o mundo. Percebemos que na Criança 11, ao se apropriar de alguns aspectos da linguagem musical, como elementos do desenvolvimento inicialmente externo, observados nas transcrições das suas participações nas aulas, aos poucos, tais elementos foram se transformando, qualitativamente, em elemento mediador interno, tanto para a função atencional quanto para o autodomínio da conduta, não só nas aulas de música, mas como novas possibilidades em outras situações requisitadas, como por exemplo, na apresentação do Projeto para a comunidade escolar, no último dia do experimento.

Nessa mesma direção, passamos a apresentar e analisar os dados de dois episódios de estudo da Criança 12, diagnosticada pela professora com “dificuldades” de comportamento. Vejamos a sua participação: **Espontânea e vinculada ao assunto exposto** (83 ocorrências), **Espontânea e não vinculada ao assunto** (100 ocorrências), **Dirigida pela professora por meio de perguntas** (102 ocorrências), **Em complementação a fala de outro aluno** (59 ocorrências), **Repetição do dito pelo professor ou participantes em forma de eco** (22 ocorrências), **Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais** (32 ocorrências).

É importante notar que as modalidades de participação da Criança 12 mais prevalentes foram **Dirigida pela professora por meio de perguntas**, **Espontânea não vinculada ao assunto**, **Espontânea e vinculada ao assunto exposto**, destacando a sua intensa participação nas tarefas de ensino, jogos musicais, contação de histórias, interação com a professora e colegas, às vezes marcada pela teatralidade e jocosidade. No entanto, percebemos que, a partir da queixa escolar de “dificuldade” de comportamento, as suas ações eram analisadas pela escola apenas em seu produto, isto é, avaliavam de forma fragmentada o seu comportamento, como agressivo, teimoso e desafiador.

Desde o primeiro encontro, a Criança 12 demonstrou em suas atitudes, às vezes de forma explícita, outras vezes não explícita, palhaçadas, ser contrária às solicitações da professora, provocar risadas nos colegas e desatenção ao trabalho proposto. Todavia, quando se interessava pelas tarefas e conteúdos, sua participação era rica em contribuições e detalhes. Vejamos como exemplo um excerto do segundo encontro:

1º Episódio selecionado: 2º Encontro

Pesquisadora: *Crianças, 1, 2, 3 vamos fazer uma roda para começarmos a aula? vamos crianças rapidinho..., eu queria uma roda, pode ser?*

Criança 12: *Pode sim!*

Pesquisadora: *Ohh, mas roda tem gente no meio?*

Crianças: *Não!!*

Criança: 12: *Siiim tem sim!!*

Pesquisadora observa e diz: *Não foi dessa forma que eu ensinei, Como é uma roda?*

Criança: 12: *É assim mesmo!*

Pesquisadora: *Será? Roda é quadrada? Vamos Criança 12, senta no seu lugar... Você prometeu ajudar a professora hoje, lembra?*

O episódio acima transcrito, leva-nos a concordar com estudos de Vigotski (1986), ao explicar que um indivíduo com infância difícil, a vivência da crise dos sete anos se manifesta com maior intensidade “se torna caprichoso, muda a forma de andar. Se comporta de um modo artificioso, teatral, bufonesco e gosta de parecer o palhaço” (p. 337), características apresentadas pela Criança 12, no decorrer do experimento.

Como já estudamos na primeira seção desta tese, a criança nesse período passa por diversas mudanças tanto orgânicas, quanto biológicas e psíquicas, tendo como principal característica a perda da espontaneidade. Como mudanças externas, é, nessa idade, que ocorre a troca dos dentes de leite pelos definitivos, adquirindo também maior domínio do próprio corpo. No entanto, faz graças para chamar atenção e parecer engraçada, mas se diferencia de uma criança de idade inferior, justamente, por perder a espontaneidade e fazer de forma forçada e sem motivo aparente.

Outro fator importante é que aos 7 anos se forma na criança uma nova estrutura de vivências que lhes permite, “...compreender o que significa “estou alegre”, “estou triste”, “sou bom”, “sou mal”, quer dizer, nele surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (Vygotski, 1986, p. 380). Ou seja, torna-se possível, uma nova relação consigo mesma, generalizando suas vivências, permitindo-lhe, dessa forma, estruturar uma lógica de sentimentos e dar significado as suas vivências. Segundo o autor, o principal fator para a virada na crise dos 7 anos é o intelecto, uma vez que, ao incorporá-lo em suas vivências, torna-se possível generalizá-lo. Também torna-se importante entender que a criança, nesse momento, tem consciência de si e de como afeta os outros, por isso devemos favorecer a

análise do processo e não tratá-lo como bobagem, uma vez que a criança é um misto de conflito, dilemas. Vigotski (1986) afirma que, se compreendermos esse momento como rico e de viragem, permitiremos a ela um novo posicionamento diante da realidade. Assim, ao demonstrar seus sentimentos, devemos fazer o reconhecimento, como por exemplo: “Eu sei que você está bravo, mas...”.

Ao fazermos a análise das participações da Criança 12, ficou claro que, nos momentos em que o trabalho pedagógico teve ênfase no conhecimento científico, seu interesse e motivação foram mobilizados de forma positiva, como no excerto do episódio de ensino do nono encontro,

Nesse episódio, trabalhávamos com Pinturas Rupestres em uma aula expositiva por meio de slides, quando a pesquisadora percebeu a Criança 12, jogando alguma coisa nos colegas:

2º Episódio selecionado: 9º Encontro

Pesquisadora para a Criança 12: *Você sabe tanto... me ajuda na aula falando as coisas que você sabe. Vamos prestar atenção e ver como eram os registros antigamente.*

Criança 11 e Criança 12 se empolgam e falam várias vezes que sabem em tom de voz alto.

Pesquisadora pede para quem quiser falar levantar a mão e esperar a vez, e assim o faz a Criança 12.

Pesquisadora vai em direção da Criança 12: *- Pode falar Criança 12!*

Criança 12: *- É carvão com água!*

Pesquisadora: *- Carvão com água. Pode falar Criança 6!*

Criança 6: *- Eles usavam água com terra.*

Criança 18: *- Eles usavam sangue de animais, colocavam na mão e depois na pedra.*

Pesquisadora continua com explicação: *- Aqui é dentro de uma caverna. Sabem porque eles usavam a mão? Quando queriam dizer que aquele desenho era deles, era uma forma de registro, um carimbo. Vocês já viram um carimbo? A professora de vocês utiliza carimbo?*

As crianças respondem que sim. **E a pesquisadora continua:** *Então eles faziam da mesma forma. Molhavam a mão na tinta e depois colocavam lá na paredes da caverna para dizer que tinham posse daquele desenho e que tinham caçado aquele animal.*

As crianças não conversam e olham bem atentas aos desenhos projetados no quadro.

A Criança 12 permanece com a mão erguida. **Pesquisadora:** - *Pode falar Criança 12.*

Criança 12: - *'É feito com dedo no carvão e estavam fazendo uma festa com bastante pessoas.*

Pesquisadora: *Vocês viram que tem bastante pessoas e tem instrumentos musicais?*

Criança 18: - *É tipo assim, eles estão tocando instrumentos musicais que nem os sons tocam.*

Pesquisadora: - *Isso! Muda o slide e diz: O que vocês estão vendo agora?*

Criança 11 diz: - *Uma girafa!*

A pesquisadora diz: *Não, não é uma girafa. É uma animal diferente existente naquela época...*

Criança 12 interrompe: - *É um veado!*

As crianças o questionam sem entender.

Pesquisadora: *Sim! É um animal chamado veado.*

Criança 12 se ajoelha na carteira e diz: - *O veado tá perto do índio porque o índio está caçando o veado.*

Pesquisadora: - *Então eles caçavam os animais e depois iam para a caverna e lá desenhavam sua caça nas paredes como registro.*

Criança 12: - *Às vezes eles caçavam pra comer os animais.*

Pesquisadora completa: - *Sim os homens da pré-história caçavam pra comer os animais, mas depois desenhavam na caverna para mostrar aos outros que eram heróis e que tinham caçado e matado animais.*

As crianças apenas ouvem em silêncio enquanto a **Criança 12** prossegue com seus questionamentos: - *Isso é sombra ou é desenho?*

Pesquisadora: - *É um desenho dentro da caverna.*

Criança 12: *Sim. É desenho para lembrar.*

Pesquisadora: - *De que era feito?*

Várias crianças querem responder ao mesmo tempo. Mas a **Criança 12 responde em tom alto:** - *Sangue de animais e carvão.*

Pesquisadora: - *Tinham outros materiais que eles usavam, clara de ovo, gema de ovo, folhas de determinadas plantas que moíam para fazer o verde. Mas será que iam em alguma loja para comprar tintas?*

As crianças permanecem em silêncio e atentas. **A Criança 12 responde:** - *Lá não tinha loja igual a nossa nessa época.*

Nesse excerto e em todo o decorrer desta aula, a Criança 12 se manteve atenta, respondendo os questionamentos da pesquisadora e dando suas contribuições, confirmando a Psicologia Histórico-Cultural em seus pressupostos, ao afirmar que a arte, em nosso caso a linguagem musical, deve ser humana e humanizadora e valorizar capacidades de apropriação do mundo pelas crianças por ela afetadas. Entre elas a imaginação como elemento para o aprendizado e a transformação desse aprendizado em conhecimento e desenvolvimento humano (Soares, Cerveira & Mello, 2019).

Outra questão interessante que ocorreu no decorrer do experimento com a Criança 12, em relação aos afetos, foi o fato de que, ao chegar à sala de aula, na maioria dos dias, ela dirigia-se à pesquisadora e dizia baixinho para ela “Eu não gosto de você”, ao que a pesquisadora respondia “Mas eu gosto de você” e, em algumas vezes, complementava “Posso te dar um beijo? Estava com saudades de você” e sempre ela inclinava o rosto para o beijo. O que nos levou a pensar: Qual seria o lugar ocupado por ele na família? Qual o lugar que ele ocupava na escola? Qual seria seu espaço social? De que lugar que ele falava?

Assim, nosso trabalho com a Criança 12 se estabeleceu, a partir da unidade afetivo/cognitivo que, segundo a tese vigotskiana, busca compreender a constituição do afetivo por meio da atividade da criança, intermediada pelos instrumentos e signos, portadores da cultura humana, em nosso caso, pelos conteúdos da linguagem musical que, ao serem apropriados, passam a fazer parte da sua particularidade psíquica. Nesta linha, utilizamos estratégias de ação que buscassem fazer com que o conhecimento e a apropriação de conteúdos de música se tornassem elementos motivadores para a aprendizagem e se transformassem em mediações sociais na constituição da sua subjetividade, especialmente da Criança 12. Em alguns momentos, estes foram efetivos e intensos, em outros, não atingiram as demandas que o afetavam. No entanto, ao final do projeto houve um momento que nos trouxe imensa alegria, foi quando, em uma brincadeira organizada pela professora da sala, para a despedida da pesquisadora. Nesta brincadeira, a criança escolhida deveria dizer algumas qualidades de quem gostaria de dar um abraço. A Criança 12 foi a frente e disse: “Gostaria de abraçar a pessoa que está de blusa cor de rosa e sapato preto”, qual não foi a surpresa para a pesquisadora ser escolhida para ganhar um afetuoso abraço. Como já discutimos nesta tese, o afetivo no contexto escolar não é tido somente como uma demonstração de carinho e de elogio, mas pode ser contribuinte na vivência afetiva da criança, interferindo na elaboração do sentido pessoal da aprendizagem das crianças.

Em continuidade das análises, destacamos a seguir, os dados e dois episódios de maior relevância da Criança 15, selecionada pela professora como aluno exemplar da turma, sem

queixas escolares: Participação **Espontânea e vinculada ao assunto exposto** (93 ocorrências), **Espontânea e não vinculada ao assunto** (28 ocorrências), **Dirigida pela professora por meio de perguntas** (103 ocorrências), **Em complementação a fala de outro aluno** (38 ocorrências), **Repetição do dito pelo professor ou participantes em forma de eco** (20 ocorrências), **Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais** (23 ocorrências).

Os dados encontrados evidenciam que a participação **Dirigida pela professora por meio de perguntas** teve prevalência seguida pela **Espontânea e vinculada ao assunto**, já a **Espontânea e não vinculada ao assunto** ficou bem aquém das anteriores, demonstrando que a Criança 15 tem uma vivência educativa diferente das Crianças 11 e 12, o que interferiu no modo como estabeleceu as relações sociais e aprendizado durante o experimento.

Destacamos, nesse episódio, como um fator importante no que se refere ao planejamento com vistas ao desenvolvimento do sistema funcional, as atividades musicais organizadas de acordo com o Nível Real (aquilo que as crianças conseguiam fazer sozinhas) e por meio da Zona de Desenvolvimento Iminente (pensada pela diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que faria com a ajuda), o que preconiza possibilidades de novas aprendizagens. No episódio selecionado, podemos observar a apresentação do conteúdo Bandinha Rítmica e a participação da Criança 15, confirmando os dados acima tipificados:

1º Episódio selecionado: 8º Encontro

Pesquisadora: *“Hoje eu queria conversar com vocês sobre a Bandinha Rítmica. Vocês já viram uma apresentação de Bandinha Rítmica?”*

As crianças falam e relatam sobre a Bandinha ao mesmo tempo.

Pesquisadora: *“Um de cada vez, por favor. A Bandinha Rítmica...”*

Criança 2: *“Eu sei Pro. Teve uma vez que eu fui na praia e teve uma banda”.*

Criança ergue a mão.

Pesquisadora: *“Deixa a Criança 9 falar”.*

Criança 9: *“Teve uma vez que eu fui no aniversário da minha prima que fez 15 anos no sábado que foi... eles cantaram... eles cantaram... eles tocaram tinha um monte de pessoas na banda lá e ficaram até uma hora da manhã”.*

Pesquisadora: *“Então tá bom! Deixa eu falar uma coisa, para a Bandinha Rítmica vocês viram que eu coloquei os instrumentos aqui em cima da mesa. Vocês já conhecem esses instrumentos? Todos esses instrumentos?”*

Algumas crianças se levantam e mexem nos instrumentos que estão sob a mesa.

Pesquisadora: *“Agora vocês precisam sentar e me ouvir. Olha, eu estou triste hoje, acho que vou embora sem a gente tocar”.*

Criança 11: *“Nãooo!”*

Criança 12: *“Sim!”*

Criança 11: *“A Criança 12 falou que você pode ir embora.”*

Pesquisadora: *“Todos os instrumentos...”*

Criança 11: *“Todos os instrumentos são importantes. A gente tem reco-reco, tem meia lua, tem pandeiro...”*

As crianças agora estão em silêncio, sentadas em roda prestando atenção.

Pesquisadora: *“Sim,... todos os instrumentos são importantes, temos o reco-reco, pandeiro, agogô..., seria muito chato uma Bandinha só com o tambor, não seria?...”*

Criança 19: *“Que que é o agogô? Qual que é o agogô?”*

Criança 15: *“É um instrumento de percussão. Esse daqui ó. A Profe já trouxe uma vez”.*

Pesquisadora: *“Sim. A Bandinha Rítmica é formada por instrumentos de percussão. Vocês lembram o que é instrumento de percussão?”*

Criança 15: *“Que pra fazer som tem que bater ou chacoalhar, assim ó!”*

Pesquisadora: *“Muito bem! Isso mesmo!. Pra gente poder tocar nós temos que prestar muita atenção. Então, quando vocês estiverem tocando, que a Profe fizer assim com a mão (Fecha as mãos) o que vocês devem fazer?”*

Algumas crianças respondem que é pra parar.

Criança 15: *“Tem que olhar pra mão da Profe”.*

Pesquisadora: *“É isso. Então quando vocês estiverem tocando e a Profe fizer assim (fecha as mãos) todo mundo vai parar ao mesmo tempo, tá bom? Outra coisa, a gente sempre tem que olhar pra Profe. Na hora que estivermos tocando a gente não pode conversar. Nós vamos fazer o quê? Nós vamos fechar a boca e?”*

Criança 15: *“Escutar o som”.*

Criança 6: *“Ouvir”.*

Pesquisadora: *“Arregalar o?..”*

Criança 15: *“Ouvido!”*

Pesquisadora: *“Os instrumentos tem hora para tocarmos e hora para pararmos, outra hora continuar tocando, temos que prestar muita atenção”.*

Pesquisadora: “Temos que lembrar o nome de cada instrumento, lembram que já aprendemos? Como não dá para cada um escolher o que quiser, vou passar um papelzinho e sortear o nome do instrumento que cada um vai tocar.”

As crianças organizam melhor o formato da roda e olham com atenção para a pesquisadora.

Pesquisadora: “Vamos pegar o instrumento sorteado e ninguém vai ficar tocando antes da hora, tá bom! Porque se não vai fazer muito barulho e a diretora vai vir aqui e mandar a Profe embora”.

De acordo com a perspectiva vigotskiana, a educação escolar deve produzir desenvolvimento e este segue a aprendizagem que cria a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Assim, por meio da mediação de conhecimentos científicos da linguagem musical, pensamento e linguagem, afetos, emoções, procuramos contribuir para a formação da consciência individual. Assim, observamos que a Criança 15 demonstrou mobilizar a função atencional, ao desempenhar a tarefa pedagógica e utilizar os conteúdos trabalhados nos encontros anteriores, em nova situação, justificando o número expressivo de ocorrências ligadas ao conteúdo exposto e as interações com a professora.

Vigotski (1988) estabelece uma relação de dependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Para que ocorram neoformações é imprescindível que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo. De acordo com a lei genética geral do desenvolvimento psíquico, o processo de ensino se efetua no plano intersíquico (inter: “entre”, na relação com o outro) e produz desenvolvimento, isto é, promove conquistas no plano intrapsíquico (intra: “dentro”, como conquista do indivíduo). Para o autor, existem dois níveis de desenvolvimento, como já discutimos em capítulo anterior, Nível de Desenvolvimento Atual (NDA) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). A psicologia tradicional se preocupa e avalia aquilo que a criança consegue fazer sozinha, no entanto, para Vigotski (1988), o conceito de ZDI é vinculado ao problema da avaliação, o que a criança consegue fazer com ajuda, também, deve ser levado em conta, uma vez que é importante considerar não só as funções já estabelecidas, mas, principalmente, as funções que estão em processo de desenvolvimento. Portanto, não é suficiente avaliar somente o Nível Atual, uma vez que, ao realizar uma tarefa sem ajuda, a criança utiliza funções e capacidades já formadas. Quando o professor ajuda uma criança em uma atividade (ZDI), ela será capaz de realizar muito mais tarefas do que sozinha.

Vigotski (1988) salienta que a aprendizagem de novos conteúdos provoca a formação de novas capacidades, acionando o desenvolvimento de funções que ainda não se consolidaram em seu psiquismo. Sobre essa importância, Pasqualini (2016) é taxativa: “é justamente a apropriação do conteúdo que desencadeará ou provocará o desenvolvimento de

novas capacidades psíquicas ou habilidades do pensamento” (p. 91). Assim, um bom ensino nesta perspectiva precisa se adiantar ao desenvolvimento e propor desafios, levando em consideração os conteúdos trabalhados, a forma como os educadores os organizam e quem são os estudantes a que se destinam.

Ressaltamos que, ao trabalharmos com atividades coletivas, como as sugeridas por Bozhovich (1985), ao invés de uma memorização mecânica de conteúdos, que promove pouco desenvolvimento teórico, priorizamos o trabalho de construção de instrumentos, em grupo, o que permitiu a motivação social de amigos no processo de desenvolvimento e formação dos motivos isto é, o interesse pela opinião e valoração dos colegas. Segundo a autora “... a valorização dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, converte-se paulatinamente em motivos fundamentais da conduta do escolar” (p. 211). Como vemos um exemplo, no excerto de uma tarefa de ensino do décimo quinto encontro:

2º Episódio selecionado: 15º Encontro

Pesquisadora: *Hoje faremos a construção de instrumentos de percussão, por isso vamos nos dividir em grupos de quatro. Vocês se lembram da História de Hermeto Paschoal e dos diferentes tipos de instrumentos que ele construía?*

Criança 15: *Sim. Ele catava sucatas e usava para fazer instrumentos musicais. Tinha até um penico que fazia som.*

Pesquisadora: *Hoje é o nosso dia de construir uma tuba de conduíte (mostra para as crianças o modelo). Trouxe o material e a Prof. Yohana irá distribuir para os grupos de vocês, mas precisamos fechar a boca e “arregalar” os ouvidos para ouvirmos as instruções.*

Criança 15: *Silêncio pessoal!*

Após a distribuição dos materiais e instruções, todas as crianças estão empenhadas na tarefa de construção, demonstram interesse, se auxiliam entre si para cortar e colar durex colorido nas garrafas pets.

Criança 15: *Ajuda os colegas e ao chegar a professora auxiliar na sala a criança diz a ela: Olha que legal Profe, mostra seu instrumento e diz: Dá pra fazer um monte de sons.*

Pesquisadora: *Qual é o nome do instrumento que estamos fazendo?*

Criança 9: *Arrisca um palpite... é corneta!*

Criança 15: *Não! É tuba! É tuba! e a tuba faz som grosso.*

Pesquisadora: *Som grosso? Como é que chama o som grosso?*

Criança 15: *É.. é som grave!*

Pesquisadora: *Muito bem! É som grave.*

Observamos que o papel da atividade pedagógica na formação dos motivos para a atividade de estudo e o papel do coletivo infantil e das motivações sociais, conforme afirma Bozhovich (1985), é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos organizados nesta tarefa de estudo. Todavia, é importante ressaltar que, ao analisar este episódio de ensino e as ocorrências de participações da Criança 15, percebemos que suas condições educativas foram favoráveis ao seu desenvolvimento, já que durante a idade pré-escolar, acreditamos terem sido possibilitadas a ela situações de ensino que contribuíram para o processo de formação das capacidades de conduta deliberada, ao invés de comportamento impulsivo e reativo, de auto-observação e autorregulação com vistas à futura formação da atividade de estudo (Mukina,1996). Conforme explica a autora, “o escolar deve ter tanto a conduta externa quanto a atividade mental voluntária e controlável: a atenção, a memória e a inteligência. A criança tem que saber observar, escutar, lembrar e propor a si mesma a resolução da tarefa que o professor mandar” (p. 299). Esse processo de formação psicológica inicial, característico do escolar do 1º ano, deve propiciar à criança a necessidade de ter acesso a conhecimentos mais ricos do que os disponíveis na Pré-escola, e, por meio deles, desenvolver o desejo de aprender e satisfazer curiosidades, que podem ser ampliados ou não, por meio do conteúdo e forma, das condições de vida, de convivência, e de um trabalho pedagógico efetivo organizado pela escola de Ensino Fundamental.

- **Organização do ensino X desenvolvimento de funções psíquicas superiores**

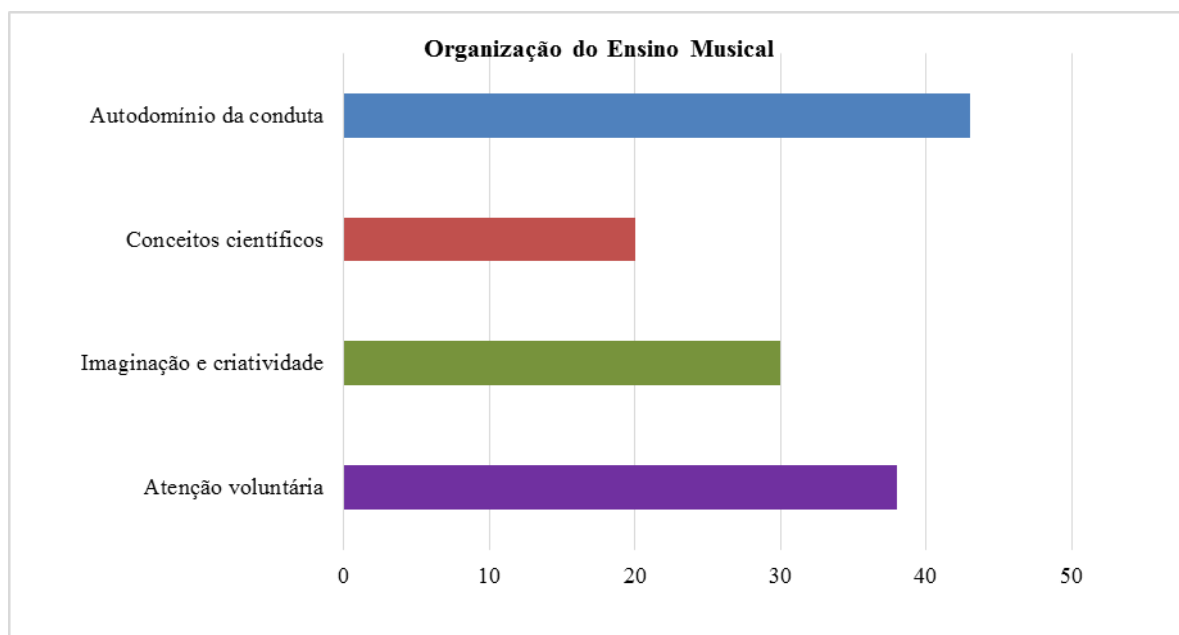
Para materializar e encaminhar a análise deste item, procuramos sintetizar e estabelecer as relações entre a organização do ensino e o desenvolvimento de funções psíquicas (atenção voluntária, imaginação, criatividade e formação de conceitos científicos), propostas para este experimento de ensino. Os dados para análise foram agrupados, quantitativamente, por repetição com base em episódios de ensino, tendo como foco, o objetivo geral de cada aula (conteúdo/forma/destinatário), com vistas a responder especificidades, intencionalmente, elencadas.

Os dados coletados serão analisados, qualitativamente, por intermédio de excertos relevantes e significativos, selecionados a partir dos objetivos propostos. O processo de partir do concreto sensorial (empírico), objetivando atingir o concreto, permeado pelo pensamento teórico, torna-se desafiador, mas, imprescindível, quando optamos pelo método materialista histórico-dialético como percurso metodológico (Libâneo, 2006).

Nesta perspectiva, os episódios comportamentais foram agrupados por compreenderem semelhantes processos de mobilização do desenvolvimento psíquico. Foram agrupados os episódios com maior predominância em operações que incidiram sobre o mesmo processo psíquico, uma vez que, se compreendermos o desenvolvimento psíquico como sistema funcional, não podemos afirmar que as operações incidirão somente em uma função específica. Categorias elencadas:

- 1- **Atenção voluntária:** Nestes episódios, foram agrupadas as ações pedagógicas que mobilizaram, em especial, a organização do comportamento, possibilitando, assim, às crianças concentrarem a atenção, intencionalmente, sobre certos estímulos em detrimento a outros (Martins, 2013) (38 episódios).
- 2- **Imaginação e criatividade:** Os episódios agrupados nesta categoria dizem respeito às mobilizações que contribuíram para a possibilidade da criança modificar as conexões presentes entre imagem e objeto, produzindo outra imagem representativa, ou seja, no processo de construir "... a imagem antecipada do produto da atividade" (Martins, 2013, p. 217) (30 episódios).
- 3- **Conceitos científicos:** Categoria que agrupa os episódios de tarefas pedagógicas que mobilizaram a possibilidade de abstração e generalização, oportunizadas na formação dos conceitos científicos (20 episódios).
- 4- **Autodomínio da conduta:** Os episódios desta categoria são representativos dos momentos iniciais e finais do experimento, em que foram mobilizados o controle de funções elementares pela criança, possibilitando o autodomínio da conduta por meio de ações que exigiam o domínio de suas reações imediatas (43 episódios).

Gráfico 3 – Desenvolvimento do psiquismo X Organização do ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos, ao comparar os dados acima, que a categoria **Autodomínio da conduta** teve prevalência com (43) episódios. Por esta razão, iniciamos as análises deste eixo por este item. Acreditamos ser importante trazer um episódio de ensino ocorrido no início e outro no final do experimento, para observarmos o comportamento do grupo de crianças em ambos os momentos, e verificarmos, se o objetivo estabelecido de organizar o trabalho pedagógico com a linguagem musical na perspectiva vigotskiana contribuiu para a ampliação da potencialidade autodomínio da conduta.

Vigotski (1985) explica que o domínio voluntário do indivíduo sobre seu próprio comportamento – o autodomínio da conduta – tem na sua base a complexificação das funções psíquicas, mediante a internalização dos signos da cultura. O autor aponta que a mediação cultural no plano intersíquico (relações humanas) é a gênese do domínio de nosso próprio comportamento, sendo a linguagem, como sistema de signos, propiciadora da reorganização de todos os processos mentais. Assim, o autodomínio do comportamento não deve se ater ao livre atendimento de vontades individuais das crianças, mas, sim, conscientemente orientado para conter ou educar respostas emocionais reflexas. Nesse sentido, nosso trabalho com a linguagem musical, inicialmente, priorizou conteúdos que propiciassem a organização sonora e a capacidade de distinguir as diferentes sonoridades produzidas pelos variados materiais e instrumentos de percussão para, posteriormente, ir para além da imitação, permitindo às crianças, desenvolver capacidade de concentração, autocontrole e percepção auditiva,

importantes para a fruição musical e para a formação do autodomínio da conduta. Como exemplo, trazemos um excerto do primeiro encontro no qual demonstra o comportamento inicial do grupo de estudantes do experimento.

1º Episódio selecionado: 1º Encontro

– Excerto do 1º Encontro: “Música: diferença entre sons e silêncio”.

Crianças estão sentadas no chão em círculo, agitadas e se movimentando em direção a pesquisadora.

Pesquisadora: *Silêncio, por favor! Agora nós vamos conversar um pouquinho. Vocês sabem meu nome?*

Crianças: *Sim! Não! Não! Sim!* (Em coro)

Pesquisadora: *Não né? Vocês não lembram... Vamos guardar a garrafinha agora. (Algumas crianças estão segurando a garrafa d’água ou bebendo água). Então não sabem meu nome. E esse instrumento aqui oh, vocês conhecem, qual é o nome?*

A maioria das **crianças** respondem gritando: *Tambor! Tambor!*

Pesquisadora: *Isso! Tambor. Como será o som que o tambor faz? oh (batidas pausadas no tambor), o que que vocês acham, é um som forte ou um som fraco?*

Criança 11 grita: *Agudo! É agudo!*

Outras crianças gritam juntos em seguida: *Agudo! Agudo!*

Pesquisadora: *Oh, deixa eu falar uma coisa para vocês, prestem atenção. A gente não precisa falar muito alto, vocês estão falando muito alto, daí vai doer a garganta, não é? Vocês conseguem falar mais baixo, não conseguem?*

Nesse momento dois meninos se empurram e um deles mostra a língua para o outro, um deles olha para trás e vê a câmara, em outro ângulo vê-se que algumas crianças olham para a pesquisadora, outras olham para as graças dos colegas.

Pesquisadora: *Por favor! Agora só eu vou falar, pode ser? Eu queria que todos olhassem para mim agora, será que o som do tambor é agudo? Será? (Toca o tambor pausadamente).*

Pesquisadora: *Psiiu...Criança 11 vem sentar aqui perto de mim, preciso da sua ajuda.*

Destacamos, neste episódio, o quanto foi complicado para as crianças, no início do experimento, fazer um círculo, ficar próximo ao colega sem se distrair, olhar para a pesquisadora, prestar atenção aos comandos. O desafio, portanto, foi fazer com que desenvolvessem a escuta e a experimentação sonora consciente. Durante todo o experimento, trabalhamos esses conceitos, uma vez que cabe à educação escolar organizar um trabalho

pedagógico que se coloque a serviço do desenvolvimento afetivo/cognitivo, mediado por conhecimentos historicamente sistematizados da linguagem musical, pela transmissão desses conhecimentos e por sentimentos intelectuais e emocionais efetivos. Entendemos que esse percurso didático/pedagógico foi positivo, uma vez que os sentimentos não surgem espontaneamente, como aponta Vigotski (1995), por serem de natureza social, logo, devem ser mobilizados e desenvolvidos. Neste sentido, devemos considerar, também, a importância do vínculo afetivo das crianças com a professora, uma vez que, segundo Talízina (2017), quando esse processo ocorre, pode-se mudar a relação das crianças com a matéria e com o estudo em geral. Vejamos a seguir, o segundo episódio selecionado, um excerto de um dos últimos encontros.

2º Episódio selecionado: 17º Encontro

17º Encontro: “Trabalhando com a Bandinha Rítmica”.

As crianças estão em círculo de pé e com a Trompa de Conduíte nas mãos. A pesquisadora pede para que as crianças coloquem a Trompa no chão e peguem o outro instrumento que está aos seus pés, sem fazer barulho. As crianças sem sair de seus lugares rapidamente fazem a troca.

A **pesquisadora** se posiciona a frente do grupo de crianças com as mãos fechadas em sinal de silêncio e questiona: *Onde está o som?*

Criança 11: *O som está fechado!*

Todas as crianças permanecem em silêncio.

A **pesquisadora explica:** *Então... agora façam novamente a mesma coisa. Como é para ficar o instrumento agora? Deixem o instrumento do lado, a Profe vai fazer um sinal e vocês irão pegá-lo e pôr no jeito de tocar para começarmos a música.*

As crianças estão olhando para a pesquisadora e ela pede que todos coloquem seus instrumentos no jeito de tocar e assim as crianças fazem.

Pesquisadora: *1, 2, 3 e dá sinal para o início da música.* Todas as crianças começam tocando seus instrumentos corretamente, no ritmo da música e param quando a pesquisadora sinaliza para que apenas o tambor toque. A Criança 13, que possui o tambor toca no tempo correto de forma bem ritmada. Quando a música retorna ao refrão, todas as crianças voltam a tocar juntas seus instrumentos.

A música segue com as crianças tocando todas juntas até o momento em que apenas os triângulos devem tocar. Algumas crianças param e seguem tocando apenas as cinco crianças portadoras dos triângulos, quando retornam ao refrão, todas tocam os instrumentos juntas e no tempo correto. O ensaio segue com todas as crianças tocando corretamente, sem fazer nenhuma brincadeira, parando e começando novamente, quando solicitadas no decorrer da canção.

Neste episódio, ocorrido no final do experimento, é possível observar um crescimento positivo no que se refere ao comportamento das crianças. Ao conhecer o signo musical, atuar com ele e por meio dele, superaram, em algumas aulas, as formas elementares, em direção ao desenvolvimento do autodomínio da conduta propriamente humano. No entanto, esse processo não é sempre um crescente, como descrito nas diretrizes para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar. De acordo com a pesquisa de Ferracioli (2018)

Em termos atencionais isso significa que, a depender do dia da coleta, esta função voluntária dos sujeitos foi maior em certas aulas do que em outras, não importando tanto o momento em que aconteceram...reforçando que o processo de internalização de signos e de promoção de funções superiores realmente depende das condições intersíquicas concretas de ensino, que são também variáveis de uma aula para a outra (p. 172).

A segunda categoria de maior prevalência na prática pedagógica, com (38) ocorrências, foi a mobilização da **Atenção Voluntária**, uma vez que colocar o desenvolvimento dessa função como prioridade na educação escolar requer um vasto rol de atividades que a coloquem em evidência. Para tanto, é necessário que o professor, ao conhecer as possibilidades atuais e iminentes de suas crianças e os objetivos propostos em seu plano de ensino, organize sua aula para que seja efetiva.

Nesse sentido, desde o primeiro encontro, procuramos trabalhar com histórias sonorizadas que são realizadas de modo que as crianças possam compartilhar os sons de suas experiências culturais, troquem experiências entre os pares e criem novas sonoridades, sempre considerando a exploração sonora existente em cada história e seu conteúdo. Desse modo, por meio desta tarefa pedagógica, é mobilizado o controle atencional, ou seja, a criança precisa ouvir a história, escolher qual sonoridade melhor representará os personagens e em que momento no enredo. Conforme explica Martins (2012, p.8) “a criança precisa aprender a prestar atenção e acostumar-se a fazê-lo”, uma vez que a atenção superior ou voluntária, forma-se, como já estudamos, necessariamente por meio do ensino. O diálogo a seguir, é um excerto da aula “Nossa voz como Instrumento musical”, na qual trabalhamos a História sonorizada “A arara cantora” de Sonia Junqueira, com enfoque no cuidado com a saúde da voz como instrumento mais perfeito que existe. Durante a contação da história as crianças foram incentivadas a se manifestar para participar da sonorização por meio da representação de sons: fortes, fracos, curtos e longos, conduzidos pela pesquisadora. A princípio, foi

difícil conseguir que ficassem atentas. Por diversos momentos, tivemos que interromper, chamar atenção e trocar algumas crianças de lugar. Vejamos o episódio abaixo:

1º episódio selecionado – 2º Encontro

Pesquisadora: *A arara vive cantando. Nós vamos cantar bem baixinho: Arara, arara, arara* (crianças acompanham a pesquisadora em tom baixo). *Ela vive cantando, não é?*

Pesquisadora: *Um dia... (várias crianças voltaram a conversar) mas olhem aqui, quando eu fechar a mão vocês terão que parar de falar, tá bom? O som está preso na minha mão. Olhem lá no quadro! Um dia a arara resolveu ser cantora. Já pensou Criança 13 ela queria ser cantora* (Criança 13 e Criança 4 novamente conversando). *Então... ela começou a ensaiar, Aurora parou de voar, parou de brincar, Aurora parou de voar e só ficou fazendo o que?*

Crianças: *Cantaaaando!*

Pesquisadora canta novamente em tom baixo: *Arara, Arara, Arara.*

Pesquisadora: *Aurora cantava grosso: Arara, Arara, Arara* (agora com entonação de voz grossa) agora todas as crianças olham para a pesquisadora.

Pesquisadora: *Vamos lá, todo mundo cantando junto, Arara, arara, arara* (crianças cantam com voz grossa). *Agora prestem atenção, olhem para minha mão* (Pesquisadora fecha a mão fazendo o sinal para que as crianças parem de cantar e façam silêncio). **Criança 12 belisca Criança 20 que diz:** *Aiai Criança 12.*

Pesquisadora vai em direção da Criança 12: *Eu não queria fazer isso, mas terei que por você nessa cadeira perto de mim.*

Segundo Mukina (1996), a atenção voluntária tem sua origem fora da personalidade da criança, uma vez que é o adulto que insere a criança em novas atividades, orienta e organiza sua atenção, de modo que, ao ensiná-la, proporciona a ela os meios que mais tarde servirão para que ela mesma consiga dirigir sua atenção de forma consciente. A autora enfatiza que, além dos meios situacionais, que contribuem para organizar a atenção em torno de uma determinada tarefa, sendo um deles, imprescindível para organizar a atenção: a linguagem, pois é o adulto que “...organiza a atenção da criança por meio de instruções verbais, indicando as circunstâncias que deve levar em consideração para cumprir uma tarefa” (p. 285).

Durante todo o experimento, priorizamos várias histórias e atividades que colocam a atenção como requisito, uma vez que “a atenção voluntária é, antes de tudo, uma atenção organizada, sistemática e conscientemente dirigida para fins específicos – por conseguinte, depende do caráter das ações que se há de realizar” (Martins, 2012, p. 8). Embora em nossas análises, focalizamos, prioritariamente, a atenção voluntária, entendemos que o

desenvolvimento de funções psíquicas não ocorre de forma isolada, mas que a formação da atenção voluntária, da memória lógica e de todos os processos funcionais superiores se realizam em um sistema por meio de demandas da vida social. Trouxemos o excerto de um dos últimos encontros para observamos que, quando o ensino era organizado com tarefas que faziam sentido, as crianças prestavam mais atenção e demonstraram imaginação e criatividade. Acreditamos ser esse o caminho a seguir.

2º Episódio selecionado: 16º Encontro

Excerto da história sonorizada “O Sítio da Vovó Guida.” Domínio Popular.

Pesquisadora dá sequência a história: *E porquinhos?*

Todas as crianças imitam o som do porco. Pesquisadora prossegue com a história e agora as crianças devem imitar um carneiro e todas imitam o referido animal em tom alto e param quando a pesquisadora fecha as mãos.

Pesquisadora finaliza a história: *E foi aquela alegria. Dali por diante, Vovó Guida viveu feliz em seu sítio todos os dias porque ela podia ouvir o alegre barulho da bicharada.* Todas as crianças fazem um coral imitando os diversos animais da história. Com exceção da Criança 11 que caminha em direção da pesquisadora e diz que a Vovó Guida comprou um pônei também.

Pesquisadora questiona: Comprou um pônei? Mas tem pônei na história?

Podemos afirmar que as diversas tarefas musicais organizadas com a finalidade de mobilizar a atenção voluntária propiciaram às crianças oportunidades desafiadoras, ao lhes possibilitar compartilhar uma vivência social e cultural, trocar experiências sonoro-musicais e assim, promover transformações na realidade externa e, conseqüentemente, se autotransformarem. Leontiev (1988) explica que “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (p. 139). Assim, ao dar condições para que a criança, durante a atividade de estudo, assimile objetos, informações, e, principalmente, desenvolva novas habilidades motoras, perceptivas, cognitivas, de atenção e memória contribuimos para que ela aprenda a dominar seus processos atencionais, submetendo-os à sua vontade.

A terceira categoria de maior prevalência foi a mobilização da **Imaginação e criatividade**, com (30) ocorrências, discutida a seguir.

Ao planejar o experimento, partimos do pressuposto de ser o entendimento da imaginação uma função social desenvolvida a partir de experiências vividas. Conforme Smolka (2009), com base em Vigotski (2003), os sentidos mais comuns de imaginação,

... vista como distanciada da realidade ou como atributos de poucos... Analisa as relações entre imaginação e realidade e mostra como a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções ... que a imaginação, na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada (p. 9).

Nessa perspectiva, entendemos que a potencialidade da imaginação é formada e desenvolvida individualmente, como um modo de apropriar e participar da cultura e da história humana, não como um processo espontâneo e natural, mas mediado pela cultura (Vigotski, 2009). Assim, vejamos um excerto da história “As orelhas do Rei” de Victor de Salis, para exemplificar o trabalho pedagógico com vistas à formação da imaginação e criatividade.

1º Episódio selecionado: 1º Encontro

O Rei Midas recebeu orelhas de burro como castigo do deus Apolo por não ter escolhido a sua música com a lira como vencedora de um concurso musical.

Crianças olham atentas para a pesquisadora.

Pesquisadora: *Sabem por que Apolo deu essa maldição ao Rei Midas? Porque como ele não sabia ouvir direito para identificar qual música era mais bonita, a da flauta de Pã ou da lira, ele teria uma orelha de burro. Sabem o que aconteceu? Será que o rei ficou contente ao olhar no espelho e ver orelhas de burro bem grandes?*

Crianças sorriem e três meninos dão gargalhadas ao ver a imagem e ouvir a fala.

Pesquisadora: *Não! Ele ficou muito triste. Mandou chamar um barbeiro de sua confiança e lhe contou o segredo e lhe disse que se contasse para alguém ele morreria enforcado em uma forca.*

Criança 12: *Eu sei jogar o jogo da forca!*

Pesquisadora: *Todos os meses, o barbeiro ia até o castelo aparar as orelhas do rei. E lá chegava o barbeiro “croc”, “croc”, “croc”, pronto, cortava a orelha do rei. Mas um dia sabe o que aconteceu? O tempo foi passando e o barbeiro não aguentava mais guardar o segredo. Certo dia teve uma ideia, cavou um buraco bem fundo, encheu o peito de ar e gritou bem forte várias vezes “O rei tem orelhas de burro”!*

A maioria das crianças olham com atenção. A maioria dá gargalhadas.

Pesquisadora: *Respirou aliviado, tapou o buraco bem direitinho e foi embora. Mas passado um tempo, sabem o que aconteceu? Naquele lugar cresceu um bambuzal, um monte de bambu! Vocês já viram bambu?*

Criança 12: *O meu avô mora no sítio e lá tem um monte de bambu.*

Algumas crianças olham com espanto, outras levantam a mão e falam em voz alta, algumas se agitam falando todas ao mesmo tempo, mostrando que sabiam a resposta.

Pesquisadora: *O bambuzal cresceu, cresceu e ficou bem alto. As vezes o vento soprava forte e o bambuzal soava muito forte “O rei tem orelhas de burro”. Cada vez que começava um vento forte, o que que podia se ouvir?*

Criança 12: *O bambu caiu.*

Pesquisadora: *Não. Que mais?*

Criança 12: *O vento!*

Pesquisadora: *O vento...mas quando começava um vento bem forte o que que as pessoas ouviam? Assim Oh...Fuuuuu! (soprando).*

Criança 11: *Ah então...é assim, é o furacão!*

Pesquisadora: *Então como é o barulho do furacão?*

Criança 12: *Se levanta e chacoalha os dedos para cima e diz: Nos Estados Unidos, Nos Estados Unidos tem furacão. Furacão Irma, furacão Irma!*

Três crianças sopram e imitam o som do furacão “Fuuuuu”, outras olham para os colegas. *Criança 11* gira os dedos como se imitasse o movimento do furacão.

Observamos, nas falas deste episódio, que o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, como processos superiores nos quais se manifesta o caráter específico da atividade humana, se faz presente nas tarefas pedagógicas com a linguagem musical, como apropriações mais desenvolvidas. Como aponta Martins (2016) “... na ausência do pensamento abstrato não há imaginação – no rigoroso significado do termo – e que, sem ensino de conceitos como ‘sistema de conceitos’ não há abstração e, conseqüentemente criatividade” (p. 13), uma vez que, sem um ensino efetivo, não formaremos indivíduos criativos, porque habilidades criativas não “afloram” em alguns escolhidos. Desta forma, a imaginação é ensinada, quando é oferecida à criança a oportunidade de apropriação da experiência acumulada da humanidade.

Sobre a importância da imaginação no processo laboral, Petrovsky (2017) a salienta como

... um aspecto indispensável para o trabalho artístico, científico, literário, musical e, em geral, para toda atividade criadora. Podemos falar de maneira estrita que a

imaginação não é menos necessária quando se constrói uma mesa, por um método artesanal, ou quando se compõe uma ária ou se escreve uma novela (p. 181).

Neste sentido, como uma capacidade de criar imagens sensoriais ou racionais na consciência humana, a imaginação permite transformar as sensações recebidas da realidade. Ao antecipar no pensamento o trabalho antes de ser iniciado, possibilita, no processo da atividade, “... criar um modelo psíquico do produto final e dos produtos intermediários do trabalho, o que capacita sua materialização” (Petrovsky, 2017, p. 183). Assim, a imaginação criadora, que nasce no trabalho, é constitutiva da criação artística e se manifesta como um resultado de imagens ativas que são orientadas na busca de caminhos de satisfação de necessidades (Petrovsky, 2017).

Desse modo, há elementos subjetivos na criação artística derivados das apropriações do indivíduo, uma vez que o ato criativo surge na imaginação que se origina no contexto histórico-cultural. Assim, a imaginação é a base estrutural que possibilita a expressão criativa do indivíduo, como função psicológica superior, desenvolvida nas suas relações histórico-culturais. Portanto, faz-se necessário que as crianças tenham acesso à criação musical material dos homens, para que, como resultado do trabalho humano, como forma humana da objetivação, desenvolvam a imaginação e a criatividade como função complexa carregada de significado (Vigotski, 2003, Petrovsk, 2017). A seguir, apresentamos o próximo episódio, quando, então, trabalhamos com o Poema Sinfônico “O Pedro e o Lobo”, de Serguei Prokofiev:

2º Episódio selecionado: 11º Encontro

Em determinado momento do filme algumas crianças questionaram sobre onde estaria o pato. A **Criança 12** disse: *O pato morreu*, enquanto que a **Criança 10** discorda e diz: *Ele não morreu*. A **Criança 9** diz: *Ele foi comido pelo lobo*.

Em outro momento a pesquisadora questiona: *Quem representa a música que está tocando?*

Crianças 12 diz: *Representa os passarinhos*.

Pesquisadora questiona: *Será que é o som da flauta transversal ou do oboé?*

Criança 12 diz: *Então é a música do pato?*

Pesquisadora: *Muito bem! Sim, é o som do oboé que representa o pato*.

As demais crianças assistem ao filme em silêncio.

As crianças começam a questionar sobre o pato novamente. Alguns dizem que ele tinha morrido, outros discordam, mas essa discussão ocorre em tom baixo. Nesse momento, o som do caçador é iniciado e as crianças, novamente, levantam questionamentos sobre o pato.

Pesquisadora: *Vamos ver no final quem está certo. Continuemos assistindo o filme.*

Neste poema sinfônico, os sons dos instrumentos musicais dão “voz” aos animais e personagens. Foi interessante perceber que as crianças participaram dessa experiência musical de forma coletiva e individual, uma vez que o processo artístico e analítico do filme promoveu a participação ativa das crianças. Ao reconhecer os tipos de instrumentos estudados previamente, suas características sonoras e o enredo dos personagens no decorrer da história contribuíram para ampliar a sensibilidade artística, imaginação e criatividade, criando, também, condições de possibilidades para se relacionarem com o mundo sonoro. Enfim, acreditamos que as atividades educativas musicais devem ser desafiadoras e possibilitar a contínua criação do novo, considerando que o ser humano não nasce criativo, torna-se criativo à medida que lhe são propiciadas novas possibilidades.

Como última categoria de análise e síntese, apresentamos a contribuição do experimento na formação dos **Conceitos científicos** (20 ocorrências). Após as análises feitas, parece-nos ter ficado evidente que a organização do ensino neste campo não deve ser movida pelo espontaneísmo ou até mesmo pelo jargão “as crianças gostam”. Segundo Ostetto (2007), “... não se trata de condenar o gosto do outro, não, nem de considerar que a boa música é só a que eu ouço, numa espécie de elitismo. É considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista, uma sociedade massificada, que produz cultura de massa” (p. 48) Ao contrário, deve trazer conteúdos que priorizem as máximas produções da humanidade, isto é, o entendimento da escola como lugar da cultura mais elaborada, para além do cotidiano e do senso comum, com vistas ao desenvolvimento omnilateral dos estudantes. Trazemos, no excerto abaixo, um exemplo de como trabalhamos o conceito de instrumentos musicais e como as crianças foram mobilizadas cognitivamente para o aprendizado.

Episódio selecionado: Excerto do 8º Encontro

Crianças estão sentadas e comportadas, Criança 2 está com a mão erguida.

Pesquisadora: *Oi, Criança 2, pode falar.*

Criança 2: *Profe, existe muitos instrumentos no mundo?*

Pesquisadora: *Sim, existem muitos instrumentos.*

Criança 4: *Existe flauta, tambor.*

Criança 15: *Existe muitos que a gente não conhece.*

Pesquisadora: *Sim, Criança 15, mas alguns nós já conhecemos, mas vamos relembrar algumas coisas. Lembra que estudamos outro dia que os instrumentos podem ser de: corda, sopro e percussão? Então... hoje trouxe um instrumento que vocês devem conhecer, mas não tinha trazido ainda. Trata-se de um...*

Algumas crianças dizem se tratar de um chocalho.

Pesquisadora: *Isso mesmo, é um chocalho.*

Criança 2: *Instrumento de som, que parece que tem bolinha dentro.*

Criança 15: *De Percussão!*

Criança 2: *De percussão!*

Pesquisadora: *De percussão, por que?*

Criança 4: *Porque faz som quando batemos ou chacoalhamos, não é, Prof?*

Pesquisadora: *Muito bem! Mais uma coisinha, vocês se lembram, quando estudamos, que a Profe explicou que os chocalhos podem ser chamados por outro nome? Um nome bem diferente? Vamos pensar.*

Criança 14: *Aha! Eu sei, eu sei, parece que é idio... idiofone, porque você falou que são instrumentos que tem que sacudir e o chocalho tem que sacudir para fazer som.*

Pesquisadora: *Ótimo!! Isso! Para produzir som o chocalho tem que ser sacudido, por isso é também chamado de idiofone. Vocês se lembram que os tambores também são chamados de membranofones, porque possuem pele=membrana e som=fone, e que os instrumentos de corda são chamados de cordofones porque possuem cordas?*

Crianças em coro: *Sim!!*

Criança 15: *A guitarra é um cordofone, não é, Profe?*

Criança 12: *Meu pai tem uma guitarra!*

Consideramos que, organizar um ensino que priorize conceitos científicos em qualquer período de desenvolvimento, demanda compreender que, para que a criança seja capaz de operar com conceito, é fundamental que ela estabeleça uma relação ativa com o conhecimento proposto (Sforni, 2004). Entendemos que, no início da educação escolar, no caso, dos sujeitos do experimento, as funções intelectuais necessárias para a formação de conceitos ainda estavam em processo de desenvolvimento. No entanto, de acordo com Vigotski (1997), é na infância que encontramos as premissas para o desenvolvimento dos processos que poderão dar lugar, mais tarde, na adolescência à formação de conceitos. Todavia, para que as crianças

encontrem elementos para relacionar o conhecimento novo com as experiências já vivenciadas, devemos levar em conta a periodização e a situação social de desenvolvimento em que as crianças se encontram, ao prepararmos nossas tarefas pedagógicas. Vale lembrar que o desenvolvimento não ocorre somente por processos cognitivos, mas, também, por meio de processos afetivos, ou seja, a criança aprende quando é afetada pelos objetos da cultura que lhe apresentamos.

Neste episódio, observamos que as crianças fizeram ligações entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos e relacionaram os conteúdos com sua vivência, como a fala da Criança 15, utilizando termos conceituais de música e dando exemplos. No início do experimento, como as crianças gostaram de tocar instrumentos de percussão, estavam mais preocupadas em ter acesso ao que mais gostavam. Por vezes, até choravam, porque queriam outro instrumento. No entanto, depois de algumas aulas, já associavam o instrumento ao repertório musical desenvolvido e ao naipe do instrumento utilizado. Muitas vezes a referência à música estudada era mais importante do que o instrumento utilizado, já que sorteávamos os instrumentos.

A princípio, nosso foco ou objetivo não era, especificamente, a formação de conceitos científicos, todavia, no decorrer do trabalho, vimos que seria impossível organizar um ensino efetivo com a linguagem musical sem pensar em mobilizar a formação do pensamento teórico. Em todos os encontros, tínhamos o cuidado de organizar tarefas que, intencionalmente, mobilizassem a formação de conceitos científicos, tanto é que houve vinte ocorrências no decorrer do experimento, contudo, não por intermédio de tarefas mecânicas ou de aulas expositivas, mas, por meio da atividade lúdica, que mais mobilizava afetiva e cognitivamente as crianças.

Destacamos que nosso objeto de estudo, a música, traz consigo dimensões singular particular e universal, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo das crianças, sujeitos da pesquisa, expressa o singular, uma vez que cada criança possui uma situação social de desenvolvimento, a situação social – o particular (mediações culturais promovidas pelo professor a partir dos conteúdos selecionados) e o conteúdo musical – o universal (conquista do gênero humano).

Após estudos teóricos e análises feitas, entendemos que a música é uma linguagem cultural (signo), elemento que contribui para o desenvolvimento e constituição da subjetividade humana, inicialmente externo as crianças, mas que, no decorrer do experimento, transformou-se, qualitativamente, em signo mediador interno, ou seja, como um conjunto de novas possibilidades. Percebemos por meio dos dados aqui analisados, que as crianças, no

desenrolar do trabalho pedagógico, foram se apropriando dos conteúdos sistematizados e sendo mobilizadas para o desenvolvimento da autoconfiança, da curiosidade, do controle, da imaginação e da alegria de aprender e vivenciar a linguagem musical. Apesar do curto espaço de tempo usado na realização do experimento (três meses, duas aulas semanais de 60m), podemos inferir que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Acreditamos que as relações que se estabeleceram entre a linguagem musical, desenvolvimento da atenção voluntária, imaginação e o ato criador aconteceram de forma efetiva, ao aparecer nos dados, nas transcrições de falas, nos registros de aulas e nas tarefas de ensino analisados nesta tese, coadunando com estudos de Vigotski (2003) que enunciam a arte como atividade humana complexa, mobilizadora de funções psíquicas como, atenção, memória, percepção, emoções, imaginação e criatividade.

Percebemos por meio dos dados aqui analisados, que as crianças, no desenrolar do trabalho pedagógico, foram se apropriando dos conteúdos sistematizados e sendo mobilizadas para o desenvolvimento da autoconfiança, da curiosidade, do controle, da imaginação e da alegria de aprender e vivenciar a linguagem musical. Apesar do curto espaço de tempo usado na realização do experimento (três meses, duas aulas semanais de 60m), podemos inferir que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Acreditamos que as relações que se estabeleceram entre a linguagem musical, desenvolvimento da atenção voluntária, imaginação e o ato criador aconteceram de forma efetiva, ao aparecer nos dados, nas transcrições de falas, nos registros de aulas e nas tarefas de ensino analisados nesta tese, coadunando com estudos de Vigotski (2003) que enunciam a arte como atividade humana complexa, mobilizadora de funções psíquicas como, atenção, memória, percepção, emoções, imaginação e criatividade.

Assim sendo, é possível dizer, com base nas discussões e análises feitas nesta seção, que a organização do ensino da música, como uma forma de arte, objetivada nas práticas sociais, propiciou que as crianças expressassem a racionalidade, o sentimento e a emoção, enquanto unidade do psiquismo, reafirmando, portanto, a unidade de análise desta tese.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a organização escrita desta tese, reafirmamos a arte como possibilidade de nos humanizarmos, ampliar vivências e permitir ao fruidor experimentar e se apropriar da cultura pertencente ao gênero humano. Destacamos, ao longo do texto, o caráter histórico-social do desenvolvimento do psiquismo, enfatizando a importância da unidade afetivo/cognitiva como intermediadora nas relações do ser humano com o conhecimento no desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Nessa direção, Gomes e Mello (2010) afirmam que

...as funções cognitivas constroem a imagem subjetiva do objeto em sua concretude, e as funções afetivas, igualmente, cumprem a representação do objeto, constroem *a imagem de relação do sujeito com aquele objeto*. Portanto, o pensamento e os sentimentos são processos desenvolvidos pelo homem na sua relação com o mundo (p. 685, grifos das autoras).

Corroborando, estudos de Martins (2007b) apontam ser a unidade afetivo/cognitivo mediadora contínua na atividade desenvolvida pelos indivíduos no decorrer de suas vidas, de forma que tudo que nos constitui “...é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (p. 129). Entretanto, ao deparar com os conhecimentos universais, em nosso caso, a linguagem musical, a criança poderá ou não ser afetada³⁹, dependendo de ter ou não o desejo ou a necessidade de conhecer ou apropriar-se desse objeto social. Nessa perspectiva, entendemos ser a educação escolar responsável por desenvolver essa potencialidade. Assim sendo, é importante pensarmos na organização de um ensino de música que propicie à criança transformar os seus modos de pensar e agir, por intermédio da apropriação e objetivação de signos e instrumentos. Contudo, vimos na introdução do texto, por meio dos dados ali apresentados, que a possibilidade de acesso à arte, em particular à música, enquanto signo portador de desenvolvimento, é quase ausente nos municípios brasileiros, revelando uma perversa desigualdade na disponibilização e apropriação de bens culturais no país.

Em um percurso inverso, os autores estudados, entre eles, Vigotski (1999), Lukács (1966), Duarte (2016), Bernardes e Oliveira Filho (2019) apontam ser a arte portadora de historicidade, sociabilidade, técnica e estética artística e que, por intermédio da organização intencional de ações objetivas educacionais, existe a possibilidade da emancipação humana,

³⁹ “...pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como o sujeito é *tomado por atravessado, perpassado* por ideias, pelos objetos e fenômenos da realidade escolar” (Gomes & Mello, 2010, p.689, grifos do autor).

ao permitir a superação das formas primitivas de comportamento em direção às formas complexas de apropriação dos objetos culturais com vistas ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos.

Diante desses pressupostos teóricos e dados do experimento, entendemos que no processo filogenético, ou em outras palavras, na história da espécie humana, a criação de instrumentos psicológicos foi movida pela necessidade por parte dos seres humanos. Já no processo ontogenético, os instrumentos também serão apropriados por meio de atividades que os requeiram. Assim, o desenvolvimento da consciência da criança encontra-se vinculado à atividade socialmente organizada e, nesse processo de comportamento, o instrumento psicológico “... modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas” (Vigotski, 2004a, p. 94).

Com base neste entendimento, consideramos válida a **hipótese** levantada na presente tese de que a música, como linguagem cultural, contribui para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, em especial, da atenção voluntária, criatividade e imaginação, pela via da apropriação dos signos musicais e da organização de um ensino intencional, como instrumento para o pleno desenvolvimento do psiquismo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Os dados revelaram ter havido uma considerável transformação no comportamento das crianças, possibilitando-nos inferir que tenha ocorrido o desenvolvimento afetivo/cognitivo das crianças envolvidas, que passaram a fazer sínteses mais complexas.

Validamos, também, a possibilidade de organizar o ensino de música com base na Psicologia Histórico-Cultural, com vistas ao desenvolvimento omnilateral das crianças, uma vez que, nessa perspectiva, a relação entre a linguagem musical e o desenvolvimento da consciência está na apropriação do conhecimento socialmente acumulado, objetivado nos conteúdos e no significado social produzido socialmente. Nesse movimento, é importante ressaltar a necessidade da mediação intencional do conhecimento por parte do professor como condicionante para a “...superação das condições singulares dos sujeitos. Visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores como potencialidades do gênero humano” (Bernardes, 2012, p. 11).

Nessa linha, em nossos estudos bibliográficos, apropriamo-nos de conceitos importantes para compreendermos o desenvolvimento histórico cultural do psiquismo humano. Entre eles, a principal tese Vigotskiana de que é pela apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade que os indivíduos desenvolvem suas funções psíquicas complexas e sua personalidade. No entanto, esse processo complexo não ocorre como resultado natural de maturação do sistema nervoso, mas, fundamentalmente, pela

mediação cultural de signos e instrumentos elaborados, historicamente, por outros homens. E, para tanto, a educação escolar tem papel fundamental, como afirma Vigotski (2003), pois a formação da personalidade se dá pela existência concreta da criança, ou seja, “...educar significa organizar a vida” (p. 220). Assim, nesta tese, coadunamos com o autor ao enfatizar que não concorda “...com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (p. 77), por entendermos que a formação e o desenvolvimento de potencialidades, exclusivamente humanas, é resultado das vivências e aprendizagens da criança e não a materialização hereditária de caráter biológico e espontâneo. Portanto, nessa perspectiva, acreditamos que a arte, em particular, a linguagem musical, tem o potencial de transformar ou reelaborar sentimentos comuns rumo a sentimentos superiores, pela via da catarse proposta por Vigotski (1999).

Diante dessa afirmação, consideramos, segundo estudos de Vigotski (1999), que a arte propicia uma transformação qualitativa dos sentimentos, exemplificada por ele com o milagre da transformação da água em vinho, narrado na Bíblia. Parafraseando esta passagem, diz o autor que o vinho é feito da uva, no entanto, é bem diferente de sua matéria-prima. Assim, a arte empresta da vida seu material (seu conteúdo), mas o transforma em algo que não possui as propriedades do material, como a transformação da água em vinho, e, nessa comparação, a arte realiza a sua mais importante função, qual seja, a catarse, que possibilita a transformação qualitativa dos sentimentos, tornando-se um conteúdo de real importância para formação dos indivíduos. Ao se referir a música como criação humana com essa capacidade Vigotski (1999), afirma que

... a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do 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 acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como terremoto, desnudando novas camadas... (p. 320).

Sob essa perspectiva de transformar a realidade e com base em Vigotski (1999), defendemos que o objetivo do trabalho com a linguagem musical deveria ser o de possibilitar catarses. Ainda com o autor, consideramos a compreensão de arte como um instrumento social, portador da cultura humana, desenvolvido historicamente e, em particular, a linguagem musical como uma modalidade de arte que possibilita aos seres humanos expressar a racionalidade e a afetividade por meio de vivências promotoras de desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos indivíduos em atividade. Esse entendimento nos permite

concluir que, para organizar o ensino sob essa concepção, requer promover a aprendizagem da linguagem musical como fenômeno histórico, social e cultural, capaz de ser apreendida e produzida por todos os seres humanos, para além do dom ou talento inato.

Para que os indivíduos se apropriem dos elementos constituintes da linguagem musical, como conhecimento da realidade humana do passado e do presente, se faz necessário repensar a organização do ensino com proposições pedagógicas mobilizadoras de aprendizagem. No entanto, Vigotski (1996), Elkonin (1969) e Leontiev (1978) nos ensinam que as funções psicológicas superiores só se complexificam no decorrer de seu funcionamento, por intermédio de atividades que as determinem, enfatizando o papel da atividade-guia e da periodização do desenvolvimento, nesse processo, uma vez que, de acordo com os autores, não é qualquer trabalho pedagógico que possibilitará um salto qualitativo no psiquismo das crianças. Para tanto, o professor terá que entender as condições histórico-sociais concretas nas quais ocorre o desenvolvimento de seus estudantes, ou seja, entender o lugar ocupado pela criança nas suas relações sociais.

Nesse momento, retomamos a pergunta norteadora desta tese: Em que condições e circunstâncias a atividade musical pode afetar o desenvolvimento do psiquismo, em especial a atenção voluntária e a imaginação, no período de transição da idade pré-escolar para a idade escolar?

Com o intuito de responder essa questão, buscamos subsídios teóricos na relação entre o singular e o universal mediada pelo particular, uma vez que “...o movimento entre a realidade objetiva própria dos indivíduos e a essência humana institui-se a partir de diferentes mediações decorrentes das atividades humanas nas quais os sujeitos se inserem e que medeiam os bens culturais” (Bernardes, 2010, p. 351). Nessa lógica, o experimento realizado com as crianças do 1º ano Fundamental, foi mediado pelas condições e circunstâncias resultantes de um processo educativo pedagógico organizado com conteúdo sistematizado da linguagem musical, com vistas a contribuir para o seu desenvolvimento psíquico. Assim, por meio do signo (linguagem musical), estímulo artificial elaborado historicamente, propiciamos às crianças a oportunidade de apropriação da realidade e, como consequência positiva, meios para desenvolver o autodomínio da conduta e, desse modo, modificar a sua atividade interna.

Nesse processo, com o entendimento de ser a escola o *locus* privilegiado para a aprendizagem de produções artísticas e culturais historicamente elaboradas pela humanidade, às quais, as crianças, com frequência, não têm acesso no seu cotidiano, defendemos nesta tese, a organização de um ensino que promova a apropriação desses conhecimentos como condição para o seu pleno desenvolvimento cognitivo/ afetivo, uma vez que, conforme autores

referenciados nesta tese, a música interfere de maneira particular em cada indivíduo, despertando processos psicológicos singulares. Vale lembrar que não podemos nos esquecer que esses sentimentos, suscitados nos fruidores, são histórica e culturalmente desenvolvidos por meio do acesso a esses conhecimentos, cabendo, portanto, à educação escolar possibilitar que os estudantes avancem gradativamente no acesso e apropriação dos elementos estruturantes da produção musical, para que tenham subsídios para apreciar ou fazer música, se assim o desejarem.

É importante ressaltar, também, que, no percurso de organização do material coletado no experimento, ou seja, na transcrição das 18 (dezoito) aulas ou na escolha dos excertos para as análises, fomos surpreendidas, sorrindo ou, por vezes, chorando, emocionadas ao relembrar cada fala, cada ação ou reação, enfim, cada aprendizagem positiva demonstrada pelas crianças sujeitos da pesquisa.

O processo foi de intensa atividade reflexiva sobre a relação teórico-prática, à luz de conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural, que foram a lupa para organizar e analisar ações pedagógicas intencionais, que possibilitassem às crianças, a partir de formas empíricas, mas com novo ponto de chegada teórico, para compreender os conteúdos da linguagem musical com vistas ao desenvolvimento psíquico de funções superiores.

Assim sendo, concordamos com as proposições de Mello (2019)

... diferentemente do que vemos acontecer em muitas creches que apresentam às crianças uma cultura empobrecida como músicas da Xuxa e vídeos da Galinha Pintadinha, a convivência com formas mais elaboradas da cultura é condição necessária para a formação das máximas possibilidades humanas (p. 97).

Nesta perspectiva, a relação que se estabeleceu entre as crianças e a cultura musical sistematizada foi organizada de forma que, ao possibilitarmos o acesso a conhecimentos, objetos e conteúdo da cultura mais elaborada, permitimos a formação de interesses, desejos de manipular, explorar e conhecer diferentes instrumentos e sonoridades, oportunizando ao grupo de crianças a apropriação de experiências culturais para além das suas vivências cotidianas.

Esse entendimento nos remete à natureza e ao papel da mediação na apropriação do conhecimento, prioritariamente, caracterizado na educação escolar pelo lugar ocupado pelo professor, como vimos no primeiro eixo de discussão, relação professor → aluno.

Nesse processo é o professor que media a relação da criança com o conhecimento, por meio do importante papel na criação intencional de situações de ensino que propiciem

necessidades e desejo de conhecimento nos seus estudantes. Segundo Gomes e Mello (2010) “esse é o caráter histórico dos afetos” (p. 690). A compreensão de que as experiências afetivas também são passíveis de acontecer dentro da escola, supera a visão de que a educação escolar é, fundamentalmente, cognitiva, passando a entendê-la como elemento principal do processo educativo para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores como formadoras da personalidade humana, superando a fragmentação afetivo/cognitivo.

Como já dito, é bastante comum priorizar o cognitivo como um fenômeno descolado das relações concretas, como presenciamos em uma situação escolar, na qual, ações de desobediência ou não entendimento de tarefas escolares da Criança 11, levaram a professora a mostrar no canto do quadro quantos “pauzinhos” ele já possuía por não realizar adequadamente o que era solicitado, implicando sua saída ou não para o recreio escolar, individualizando, assim, o processo educativo “... centrando apenas no aluno as condições de aprendizagem e desenvolvimento, e desconsiderando a força das relações humanas na produção do sentido que a aprendizagem escolar adquire para o sujeito” (Gomes & Mello, 2010, p. 690).

Devemos levar em consideração, ao pensarmos no desenvolvimento omnilateral, proposto nos objetivos desta tese, como os conteúdos da linguagem musical, priorizados no experimento, tanto quanto as relações humanas estabelecidas entre as crianças, a pesquisadora e os acadêmicos acompanhantes da pesquisa, afetaram de forma positiva ou negativa o psiquismo das crianças. Podemos afirmar, por meio dos dados analisados, que houve mobilização das funções autodomínio da conduta, imaginação e formação de conceitos musicais no grupo de crianças, por meio da organização de um ensino que propiciou o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos, como início e fim de toda a aprendizagem e de todo desenvolvimento humano, como nos ensinaram os autores referendados.

Priorizamos, também, no experimento, tarefas que propiciassem a escuta e a apreciação musical para que, por meio dessas ações, as crianças desenvolvessem a capacidade de organizar sons e silêncios, mas, principalmente, que tivessem a possibilidade de criar sua própria sonoridade, ampliando, assim, suas vivências e novas possibilidades de escuta musical e criação sonora, uma vez que, conforme nos mostra Vigotski (2009), o ser humano não nasce criativo, mas desenvolve sua criatividade, à medida que suas experiências criativas são ampliadas e estimuladas. Nas tarefas pedagógicas com os sons do cotidiano (sons da natureza, sons dos animais, histórias sonorizadas, sons dos meios de transporte), a escuta ativa e a imaginação se transformaram em objeto de aprendizagem e os dados nos mostram que, ao

final das aulas previstas para o experimento, as crianças conseguiram perceber e identificar os sons ao seu redor, ficar atentas para ouvi-los, desenvolvendo, desta forma, a capacidade de concentração e autocontrole necessários para a fruição musical.

Compreendemos, por meio da lei genética do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1996), que todas as funções, entre elas, a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação e a formação de conceitos originam-se das relações reais que ocorrem entre os indivíduos humanos. Assim, também, a linguagem se desenvolve nas relações sociais e se constitui ao ser internalizada, por meio do processo de apropriação e objetivação. Nesse percurso de desenvolvimento, a linguagem musical, nosso foco de estudo, como elemento cultural produzido na história da humanidade, foi, primeiramente, apresentada às crianças a nível social (interpsíquico), ou seja, inicialmente, as tarefas pedagógicas, intencionalmente organizadas, foram desenvolvidas externamente. No entanto, por meio da unidade afetivo/cognitivo, transformou-se, qualitativamente, em elemento mediador interno (intrapíquico) em algumas situações de ensino, observadas nos dados objetivos quantificáveis. Foram os desafios propostos para o experimento, uma vez que, segundo esta perspectiva teórica, ao se apropriarem do conhecimento, os estudantes não se apropriam, somente, da linguagem musical, mas, também, de um conjunto de novas possibilidades encarnadas historicamente.

Todavia, segundo pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e resultados empíricos analisados nesta tese, seria pretensioso, como pesquisadora, imputar a formação plena da atenção voluntária, imaginação e criatividade nas crianças, sujeitos da pesquisa, com apenas três meses de trabalho pedagógico com a música. Entretanto, podemos afirmar que ocorreu a mobilização do sistema funcional, em especial, dessas funções, por meio da organização do ensino com a linguagem musical, intencionalmente, planejado com essa finalidade.

Pesquisas, como a de Saviani (2000), comprovam que, nas escolas brasileiras, ensinar o conhecimento sistematizado no que diz respeito ao ensino da arte, em particular, da linguagem musical, ocorre de forma fragmentada, já que, cantar “musiquinhas” na hora do lanche, de fazer fila ou para fazer silêncio é tido como trabalhar com a musicalização, esquecendo-se de que a Música é uma disciplina com conteúdo próprio como Língua Portuguesa ou Matemática, como discutimos nesta tese. Muitos professores e pedagogos acreditam que, ao brincar ou cantar, a criança utiliza apenas a emoção e que, para aprender um conteúdo com maior prestígio nos meios escolares, utilizamos somente a razão. Vale lembrar o estudante que, no primeiro encontro, ao sentarmos no chão em círculo para as

tarefas pedagógicas, disse: “quero estudar!”. No Ensino Fundamental, muitas vezes, desenho, música, teatro, artes são tidos como brincadeiras que não utilizam o cognitivo, que não podem ser ensinadas, pois é necessário ter “dom”, ou mais, especificamente, como não sendo atividades escolares próprias para a Educação Infantil. Ou quem sabe, porque no 1º ano, a aprendizagem só acontece com carteiras arrumadinhas em fila, com caderno e livro didático. Portanto, “... são artificiais e arbitrárias as concepções que dicotomizam aspectos, afetivos e cognitivos (Martins, 2007b, p. 85).

Em movimento contrário à visão acima exposta, defendemos que a música tem grande importância no desenvolvimento das operações intelectuais, morais, estéticas e afetivas da criança, ou das funções psíquicas superiores que são formadas em cada indivíduo sob dadas condições histórico-sociais, desenvolvendo particularidades pelas quais adquire existência particular. A música, permeada, sempre, pela unidade afetivo/cognitivo, pode ser mediadora contínua em todas as experiências vivenciadas pelo ser humano, de maneira que tudo que as constitui, é, concomitantemente, fonte de sentimentos e objeto do pensamento (Vigotski, 2001, Martins, 2009). Assim, acreditamos que a unidade entre sentimento e pensamento deve ser o foco, ao organizar o processo educativo musical, sobretudo, quando se pensa em uma formação omnilateral para todo estudante, principalmente, para filhos da classe trabalhadora, uma vez que o ser humano aprende com a integralidade do seu ser, corpo, mente e emoções, ou seja, em sua totalidade. Seus afetos, suas emoções, suas necessidades particulares, sua vontade, seus desejos desenvolvem-se no percurso e, em atendimento da necessidade de conhecimento sobre si e sobre o mundo que o cerca, são formadas a depender das relações estabelecidas com as máximas produções da humanidade, entre elas a arte, em particular, a música (Zaporozhets, 2017).

Ao finalizar este estudo, afirmamos que a música, como linguagem histórico-cultural, tem o potencial educativo de contribuir para o desenvolvimento do psiquismo do ser humano por meio da apropriação dos signos musicais e da organização de um ensino intencional, que priorize a unidade entre o sentimento e o pensamento como direito de toda criança. Enfim, o ensino e a apropriação da arte, em particular, da linguagem musical, no contexto escolar, não visa a formar exímios fruidores, cantores ou instrumentistas, mas, sim, permitir a compreensão do universo cultural e sonoro que nos rodeia.

Em tempos tão difíceis, com tantas desigualdades, continuamos a vivenciar na nossa sociedade a negação da plena humanização aos indivíduos. Quem dera, oportunizássemos a todas as crianças o acesso e apropriação das máximas produções artísticas da humanidade com vistas ao pleno desenvolvimento das aptidões físicas, mentais e estéticas.

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços de comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie.

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, das desigualdades de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo socio-histórico (Leontiev, 1978, pp. 274-275).

REFERÊNCIAS

- Asbahr, F. S. F. (2011). *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural* (Tese de Doutorado, Instituto da Psicologia, Universidade São Paulo). São Paulo, SP, Brasil.
- Asbahr, F. S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação do sistemas conceituais. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. Facci (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 129-148). Campinas: Autores Associados.
- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicol. cienc. prof.*, 33(2): 414-427.
- Assumpção, M. C., & Duarte, N. (2017). Arte educação e sociedade em Gyorgy Lukács e na pedagogia histórico-crítica. *Revista Educação em Questão*, 44(1): 169-190.
- Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, Annablume.
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Revista Psicologia & Sociedade*, 26(1): 22-31.
- Beling, R., & Barbosa, M. F. S. (2014). Música, musicalidade e desenvolvimento humano: considerações sobre educação musical nas escolas. In *Anais do Encontro Regional Sudeste da ABEM: Educação musical: formação humana, ética e produção do conhecimento* (pp. 1-10). Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 9.
- Bernardes, M. E. M., & Oliveira Filho, E. (2019). O ensino da música para crianças em área de vulnerabilidade juvenil: um estudo de caso. *Caderno Cedes*, 39(107): 99-110.
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 20(1): 345-361.
- Bernardes, M. E. M. (2012). A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. In *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (pp. 2366-2398). Campinas, SP, Brasil, 16.
- Bocato, T. N., Lucena, J. E., & Franco, A. F. (2017). Da medicalização ao processo educativo: a necessidade de uma teoria do desenvolvimento da atenção. In S. T. Leonardo, Z. F. R. G. Leal, & A. F. Franco (Org.). *Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural em defesa da emancipação humana* (pp. 193-213). Maringá: Eduem.
- Bozhovich, L. I. (1985). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, M. T. A. (2003). *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis.
- Costa, V., & Scherer, C. A. (2016). *Relatório de iniciação científica*. Campo Mourão: UNESPAR.

- Dangió, M. C. S. (2018). *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas* (Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). Araraquara, SP, Brasil.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Davidov, V., & Shuare, M. (Org.). (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Progresso.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?* Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2009). Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociedade contemporânea. *Perspectiva*, 27(2): 461-479.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição da teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3a. ed). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2015, Março 2). *Educação musical e pedagogia histórico-crítica*. Natal, ABEM – Congresso Nacional [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=o1j0reU7OTc>.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados.
- Elkonin, D. (1969). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In A. A. Smirnov, A. N. Leonyev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov. *Psicología* (3a. ed., pp. 504-522). México: Grijalbo (Tradução de Florêncio Villa Landa).
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov, & M. Shuare (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)* (pp. 125-142). Moscou: Editorial Progreso.
- Elkonin, D. B. (1988). *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Engels, F. (1979). *A dialética da natureza*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ferracioli, M. U. (2018). *Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”). Araraquara, SP, Brasil.
- Ferreira, N. B. P. (2010). A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In L. M. Martins, & N. Duarte (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos necessários* (pp. 121-138). São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica.
- Frederico, C. (2000). Cotidiano e arte em Luckács. *Estudos Avançados*, 24(40): 299-308.
- Freitas, R. A. M. M. (2010). Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da APED Centro-Oeste* (pp. 1-11). Uberlândia, MG, Brasil, 10.

- Gainza, V. H. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gomes, C. A. V. (2008). *O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília). Marília, SP, Brasil.
- Gomes, C.A.V., & Mello, S. A. (2010). Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, 28(2), pp. 677-694.
- Gonçalves C. A. B., & Pederiva P. L. M. (2019). A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural. *Caderno Cedes*, Campinas, 39(107): 19-30.
- Ignatiev, E. I. (1969). La imaginacion. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinsthein, & B. M. Tieplov. *Psicologia* (3a. ed., pp. 308-340). México: Grijalbo (Tradução de Florêncio Villa landa).
- Ipea (2010). *Indicador de desenvolvimento da economia e da cultura*. Brasília, DF: Ipea.
- Kopnin, P. V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto* (2a. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Kostiuk, G. S. (2005) Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & outros. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 19-56). São Paulo: Centauro (Tradução de Rubens Eduardo Frias).
- Langer, S. K. (1989). *Filosofia em nova chave* (2a. ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Lazaretti, L. M. (2016). Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. Facci (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 129-148). Campinas: Autores Associados.
- Leites, N. S. (1969). Las capacidades. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, & R. M. Tieplov. *Psicologia* (3a. ed., pp. 433-448). México: Grijalbo (Tradução de Florêncio Villa landa).
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, N. S. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (4a.ed., pp. 119-142). São Paulo: Ícone; Editora São Paulo (Tradução de Matia da Penha Villalobos).
- Leontiev, A. N. (2006). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotsky, A. R., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6a. ed., pp. 119-142). São Paulo: Ícone. Editora da Universidade São Paulo (Tradução de Maria Penha Villalobos).

- Leontiev, A. N. (2017). As necessidades e os motivos da atividade. In Longarezi, A. M., & Puentes, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: Antologia: Livro I* (pp. 225-235). Uberlândia: EDUFU (Tradução de Ademir Damásio [et al.]).
- Libâneo, J. C. (2006). *Método Dialético ou método da ascensão do abstrato ao concreto (Apontamentos para a aula – Uso exclusivo em aula)*. Goiânia.
- Lukács, G. (1966). *Estética: la Peculiaridad de lo Estético*. Barcelona, España: Grijalbo. (Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán).
- Luria, A. R. (1969). La actividad nerviosa superior. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshterin, & B. M. Tieplov. *Psicologia* (3a. ed., pp. 37-73). México: Grijalbo (Tradução de Florêncio Villa landa).
- Luria, A. R. (1979). *Curso de psicología geral: introdução evolucionista à psicología*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicología*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo (Tradução de Juarez Aranha Ricardo).
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vygotsky, & et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143-189). São Paulo: Ícone/EDUSP.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de psicología geral* (2a. ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Tradução de Paulo Bezerra).
- Luria, A. R. (2001). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Magalhães, G. M. (2016). *Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). Araraquara, SP, Brasil.
- Martins, J. C., & Facci, M. G. (2016). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. Facci (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 149-170). Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, 24(62): 82-99.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In *Resumos da Reunião Anual da ANPED* (pp. 1-17). Caxambu, MG, Brasil, 29. Recuperado de www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf
- Martins, L. M. (2007a). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In M. E. M. Meira, & M. G. Facci (Org.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o Encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Martins, L. M. (2007b). Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In A. Arce, & L. M. Martins (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar* (pp. 63-92). Campinas: Editora Alínea.
- Martins, L. M. (2011). A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, 11(22), pp. 345-358.
- Martins, L. M. (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. In *Mesa Redonda "Marxismo e educação: fundamentos da pedagogia histórico-crítica"* e *Resumo do Colóquio Internacional Marx e Engels* (pp. 1-13). Campinas, SP, Brasil, 7.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2015). A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1): 44-57.
- Martins, L. M. (2016). Prefácio. In M. C. S. Saccomani. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de George Lukács e Lev Vigotski* (pp. 12-14). Campinas: Autores Associados.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (1987). *Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848*. São Paulo: Moraes.
- MEIRA, M. E. M. (2011). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Org.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 91-132). Maringá: Eduem.
- Mello, S. A. (2019). A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In Magalhães, C., & Eidt, N. M. (Org.). *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil*. Curitiba: CRV.
- Mendonça, F. W. (2018). *A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador: a contribuição da teoria histórico-cultural*. Curitiba: CRV.
- Merkel, C. M. (2018). Ampliar escolhas: conteúdo cultural e mídias públicas. In Unesco. *Re/pensar: políticas culturais: criatividade para o desenvolvimento* (pp. 13-14). Brasília, DF: Unesco (Tradução de Alcance Consultoria de Idiomas Ltda. Revisão técnica: Ricardo Medeiros Coelho de Souza, Antia Vilela, Setor de Cultura da Representação da UNESCO no Brasil). Recuperado de <http://unesdoc.org/imagens/0026/002606/260678por.pdf>
- Moura, M. O. (2004). Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In Barbosa, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 257-284). São Paulo: Editora Unesp.

- Moya, D. J. L. (2009). *A criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: práticas e perspectivas no primeiro ano* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá). Maringá, PR, Brasil.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Cortez (Tradução de Claudia Berliner).
- Nascimento, C. A. (2010). *Organização do ensino e formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). São Paulo, SP, Brasil.
- Oliveira, B. (2001). A dialética do singular-particular-universal. In *Resumo do Encontro de Psicologia Social Comunitária* (pp. 25-51). Bauru, SP, Brasil, 5.
- Ostetto, L. E. (2007). “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. In L. E. Ostetto, & M. I. Leite (Org.). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papyrus.
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev, e Elkonin* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”). Araraquara, SP, Brasil.
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In A. C. G. Marsiglia (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica* (pp. 71-96). Campinas: Autores Associados.
- Pasqualini, J. C. (2016). O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar In J. C. Pasqualini, & Y. N. Tshako (Org.). *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP* (pp. 69-70) Bauru: Sistema Municipal de Educação.
- Pederiva, P. L. M., & Tunes, E. (2013). *Da expressão musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas.
- Pederiva, P. L. M. (2009). *A atividade musical e a consciência da particularidade* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília). Brasília, DF, Brasil.
- Peixoto, M. I. H. (2003). *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 84).
- Pena, M. (2015). *Música(s) e seu ensino* (2a. ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Pereira, N. J. A. S. (S/d). *Bandinha Rítmica: organização e prática*. Rio de Janeiro: Eulenstein Música S. A.
- Petrovsky, A. V. (2017). A imaginação. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes. (Org.). *Antologia Livro 1* (pp. 181-198) Uberlândia: EDUFU.
- Prestes, Z. R., Tunes, E., Pederiva, P. L. M., & Terci, C. (2018). A emergência da reação estética da criança na atividade musical. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(1): 46-57.

- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussão no campo educacional* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília). Brasília, DF, Brasil.
- Rubinstein, S. L. (1973). *Principios de psicologia general* (2a. ed.). Lisboa: Estampa (Tradução de Manoel Gomes Coelho).
- Sacomani, M. C. S. (2016). *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de George Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- Sadie, S. (1994). *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Saviani, D. (2000). A educação musical no contexto da relação entre currículo da relação entre currículo e sociedade. In *Resumo do Encontro Anual da Associação de Educação Musical* (pp. 33-41). Belém, PA, Brasil, 9.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8a. ed.). Campinas: Autores Associados.
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora UNESP.
- Scherer, C. A. (2010). *Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá). Maringá, PR, Brasil.
- Schroeder, S. N. (2005). *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Campinas, SP, Brasil.
- Schroeder, S. N. (2007). A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para a formação e a atuação do professor não especialista. In *Resumos do Congresso de leitura do Brasil* (pp. 1-10). Campinas, SP, Brasil, 16.
- Schroeder, S. N., & Schroeder, J. L. (2009). Músicas, crianças e multiplicidade de sentidos. In *Resumos do Congresso de leitura do Brasil* (pp. 1-8). Campinas, SP, Brasil, 16.
- Schurmann, E. F. (1990). *A música como linguagem: uma abordagem histórica*. São Paulo: Brasiliense.
- Sforni, M. S. F. (2001). A especificidade do desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos. In *Anais do Seminário Internacional de Educação* (pp. 212-215). Cianorte, PR, Brasil, 1.
- Sforni, M. S. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: J M Editora.
- Sforni, M. S. F., & Oliveira Júnior, A. P. (2018). Leontiev e o desenvolvimento humano: implicações educacionais. In L. H. Nagel, E. J. G. Carvalho, & M. C. C. Machado (Org.). *Bases teóricas e práticas da educação brasileira* (pp. 173-189). Maringá: EDUEM.

- Smolka, A. L. (2009). A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In L. S. Vigotski. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores* (pp. 7-10). São Paulo: Ática (Tradução de Zoia Prestes).
- Soares, O. P., Cerveira R. B., & Mello, S. A. (2019). Educação musical na escola: valorizar o humano e, cada um de nós. *Caderno Cedes*, Campinas, 39(107): 125-138.
- Sokolov, F. N. (1969). La percepción. In A. A. Smirnov, A. N. Leonyiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov. *Psicologia* (3a. ed., pp. 144-176). México: Grijalbo (Tradução de Florêncio Villa Landa).
- Stefani, G. (1989). *Para entender a música*. Rio de Janeiro: Globo.
- Talízina, N. F. (2017). Vias para a formação da motivação escolar. In A. M. Longarezi, & Puentes, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: Antologia: livro I* (pp. 225-235). Uberlândia: EDUFU (Tradução de Ademir Damásio [et al.]).
- Tavares, I. M., & Cit, S. (2008). *Linguagem da música*. Curitiba: Ibpx.
- Tostji, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscú: Editorial Progreso.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, & N. Duarte (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos necessários* (pp. 35-62). São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica.
- Tuleski, S. C., Chaves, M., & Silva, R. L. (2018). As possibilidades para a apropriação de conceitos científicos tendo a arte cinematográfica como recurso: alguns pressupostos teórico-metodológicos. In S. C. Tuleski, M. Chaves, H. A. Leite, & A. Cambaúva. *Cinema e formação de conceitos científicos no Ensino Superior* (pp. 27-81). Curitiba: Appris.
- Vásquez, A. S. (1978). *As ideias estéticas de Marx* (2a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra (Tradução de Carlos Nelson Coutinho).
- Vigotski, L. S. (1988) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & Leontiev, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *La imaginacion Y arte en la infancia: ensaio psicológico*. Madri: Akal.
- Vigotski, L. S. (2004a). *Teoria e método*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais*, 8(1): 23-36 (Tradução de Zoia Prestes).
- Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

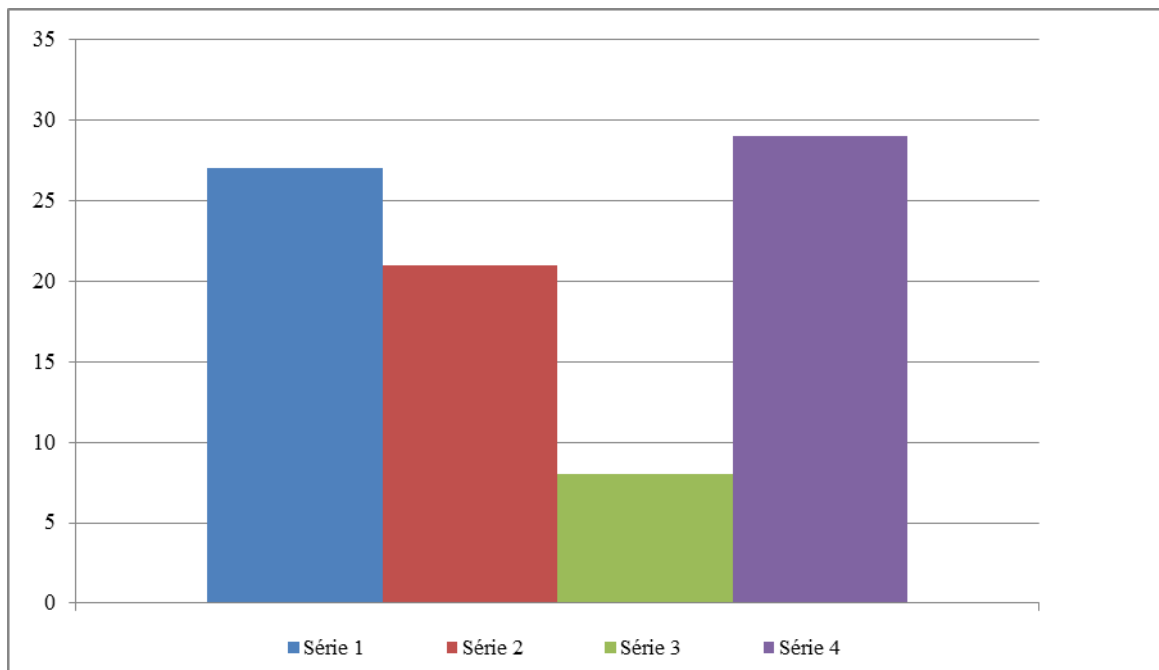
- Vygotski, L. S. (1982). Pensamiento y palabra. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas* (pp. 287-348). Tomo II. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2004b). *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madri: Akal (Tradução de Judith Viaplana).
- Vygotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática (Tradução de Zoia Prestes).
- Vygotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudios sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotski, L. S., & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky L. S. (2010). *Psicología Pedagógica* (3a. ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes (Tradução do russo e introdução Paulo Bezerra).
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wisnik, J. M. (1989). *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Zankov, L. (1984). *La enseñanza y el desarrollo*. Moscou: Editora Progreso.
- Zaporozhets, A. V. (2017) Os sentimentos. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Org.). *Ensino desenvolvimental: Antologia: livro II* (pp. 225-235). Uberlândia: EDUFU (Tradução de Ademir Damásio [et al.]).
- Zaporozhets, A. V., & Elkonin, D. B. (1971). *The psychology of preschool children*. Cambridge: MIt Press.
- Zhinkin, N. I. (1969). Las sensaciones. In A. A. Smirnov, A. N. Leonyiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov. *Psicologia* (3a. ed., pp. 276-337). México: Grijalbo (Tradução de Florêncio Villa landa).

APÊNDICES

APÊNDICE A 18 Encontros do Experimento.

- **1º Encontro: Música: diferença entre sons e silêncio**

Gráfico 4 – Música: diferença entre sons e silêncio



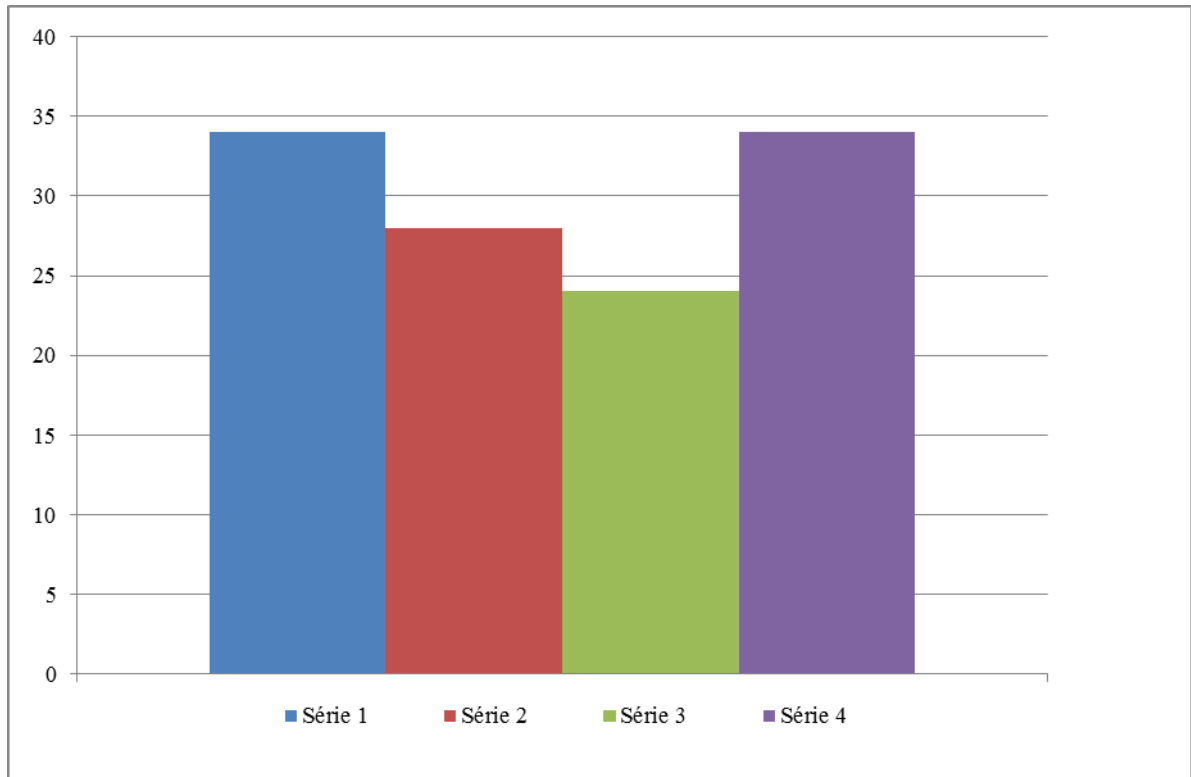
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Comunicação operacional (29 ocorrências), **Exposição do conteúdo** (27 ocorrências) **Questionamentos e problematizações** (21 ocorrências), e **Relações conceituais** (8 ocorrências).

-

2º Encontro: Nossa voz como instrumento musical

Gráfico 5 – Nossa voz como instrumento musical



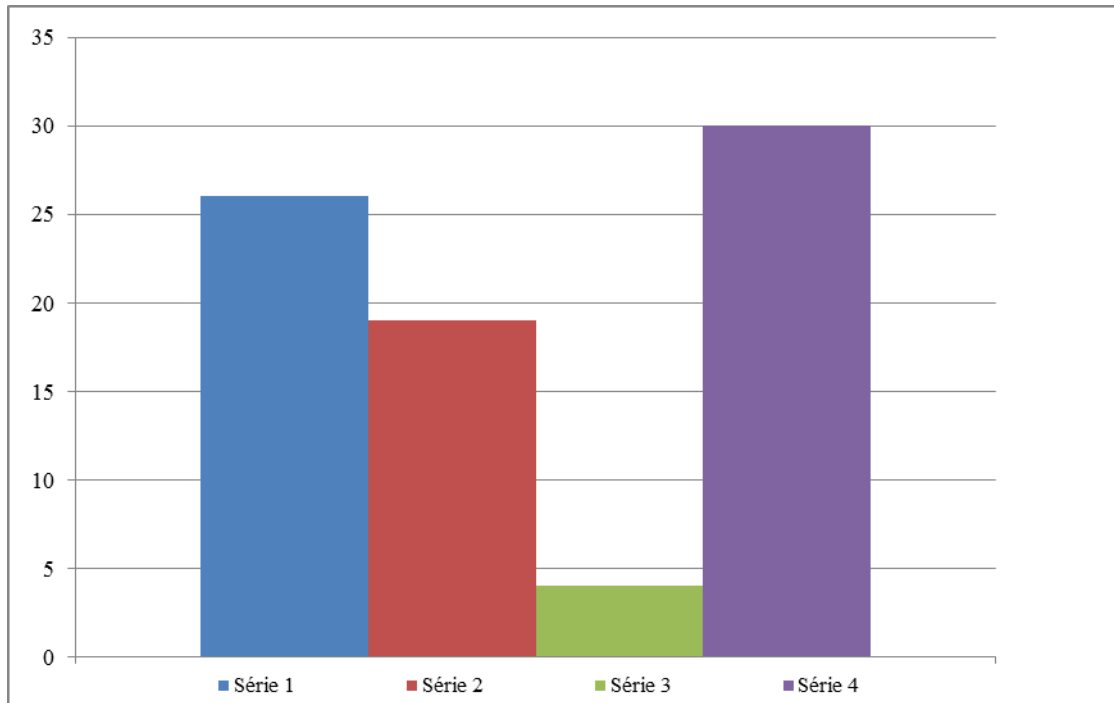
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo (34) e Comunicação operacional (34) seguidos de Questionamentos e problematizações (28) Relações conceituais (24).

-

3º Encontro: Sons dos animais: timbre

Gráfico 6 – Sons dos animais: timbre



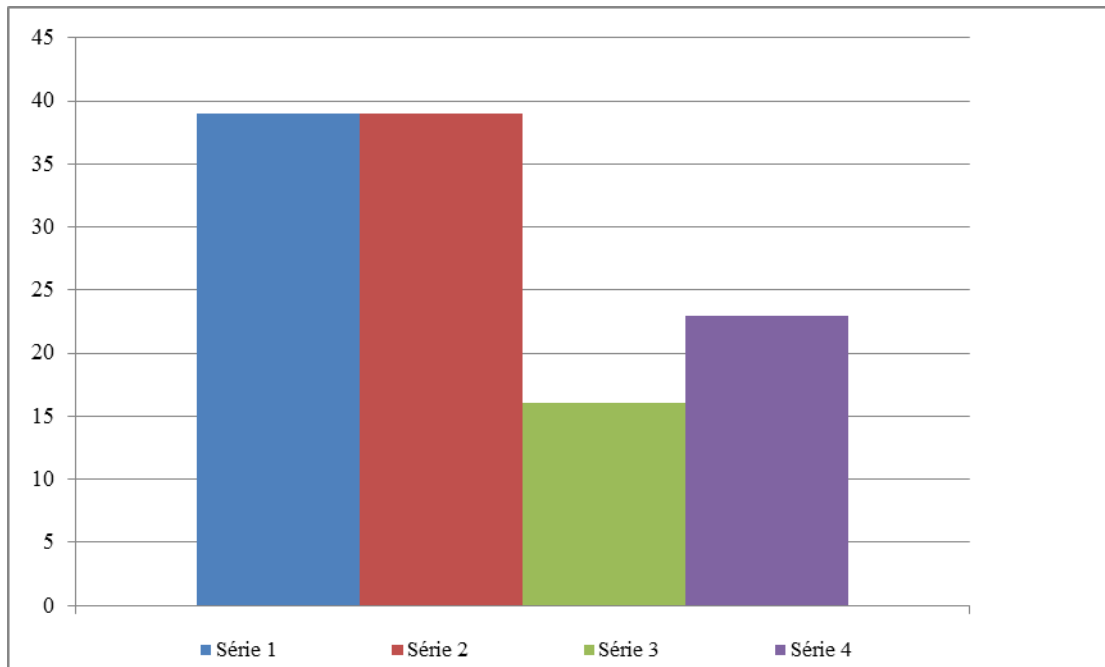
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Comunicação operacional (30 ocorrências), seguida pela categoria **Exposição do conteúdo pelo professor** (26 ocorrências). **Questionamentos e problematizações** (19 ocorrências) e **Relações conceituais** (4 ocorrências).

-

4º Encontro: Sons dos instrumentos/ elementos da música: timbre, intensidade e duração

Gráfico 7 – Sons dos instrumentos/ elementos da música: timbre, intensidade e duração

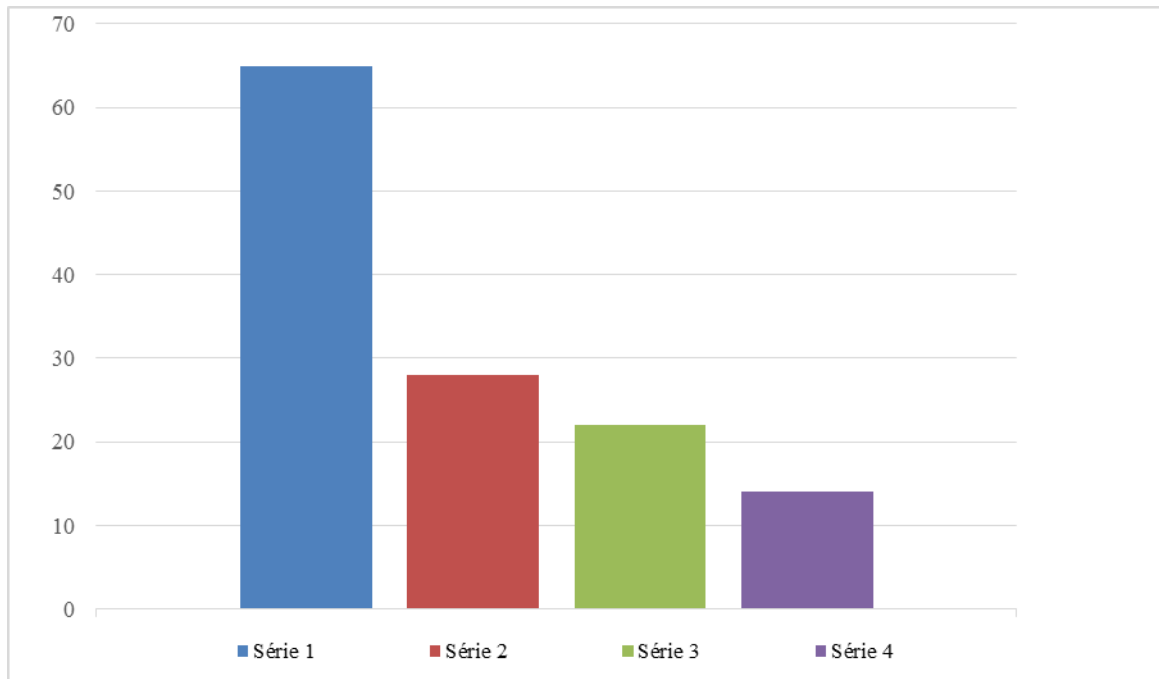


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (39 ocorrências) e **Questionamentos e problematizações** (39 ocorrências), **Relações conceituais** (16 ocorrências). da **Comunicação operacional** (18 ocorrências)

- **5º Encontro: Sons dos instrumentos/elementos da música: timbre, intensidade e duração**

Gráfico 8 – Sons dos instrumentos/elementos da música: timbre, intensidade e duração

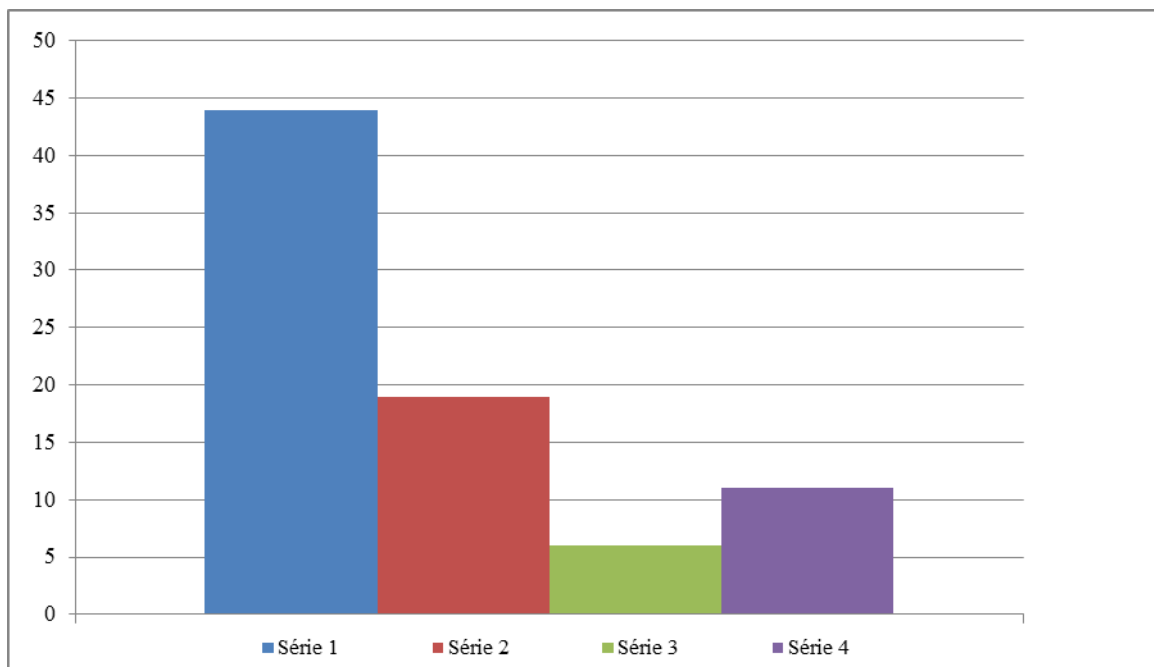


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (65 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (28 ocorrências), **Relações conceituais** (22 ocorrências), **Comunicação operacional** (14 ocorrências).

6º Encontro: Os instrumentos podem ser de corda, sopro e percussão⁴⁰

Gráfico 9 – Os instrumentos podem ser de corda, sopro e percussão



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

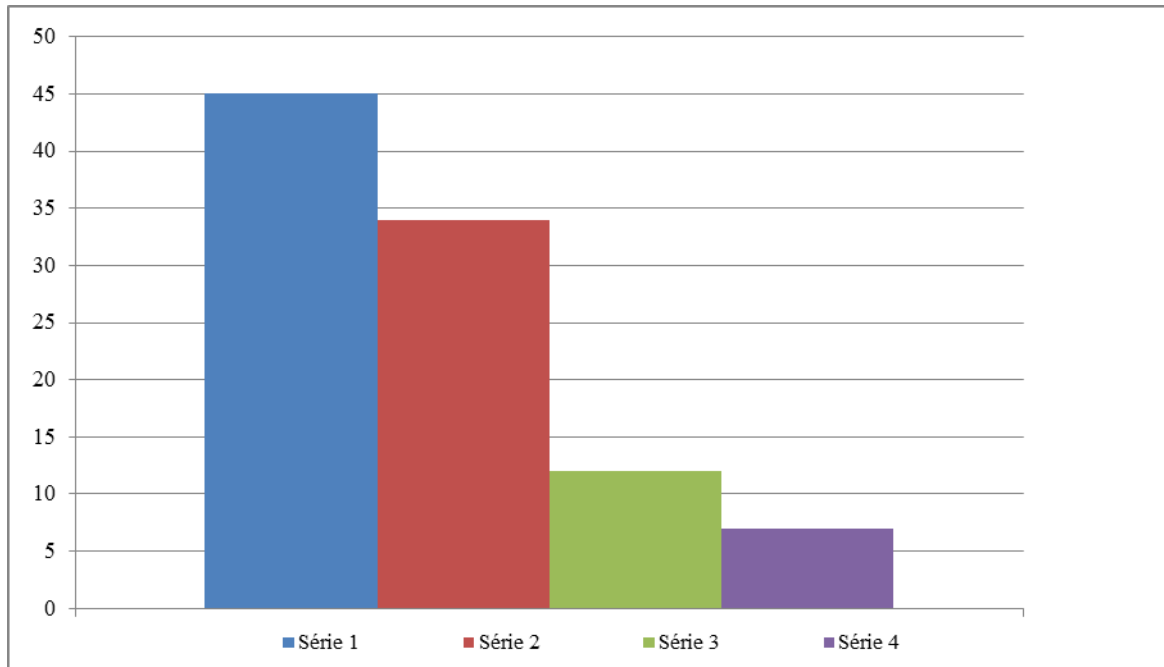
Exposição do conteúdo pelo professor (44 ocorrências) **Comunicação operacional** (20 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (19 ocorrências) e **Relações conceituais** (6 ocorrências).

•

⁴⁰ São nominados em membrafones, idofones e cordofones.

7º Encontro: Sons do nosso corpo

Gráfico 10 – Sons do nosso corpo



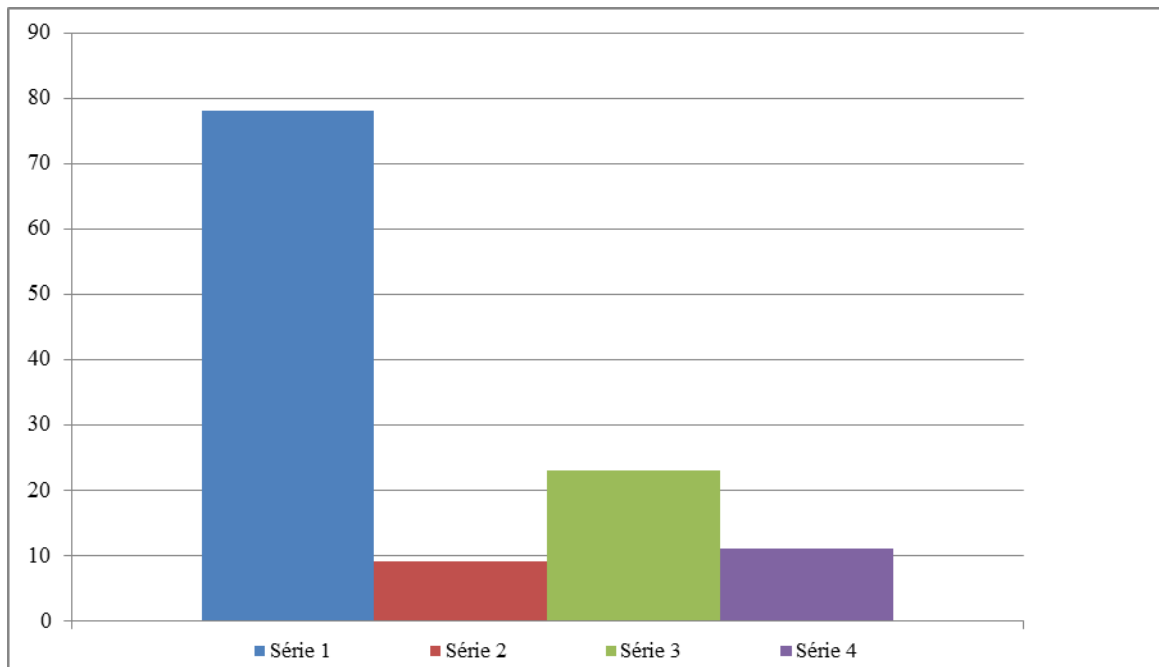
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (45 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (34 ocorrências), **Relações conceituais** (12 ocorrências) e **Comunicação Operacional** (7 ocorrências).

•

8º Encontro: Conhecendo a Bandinha Rítmica

Gráfico 11 – Conhecendo a Bandinha Rítmica



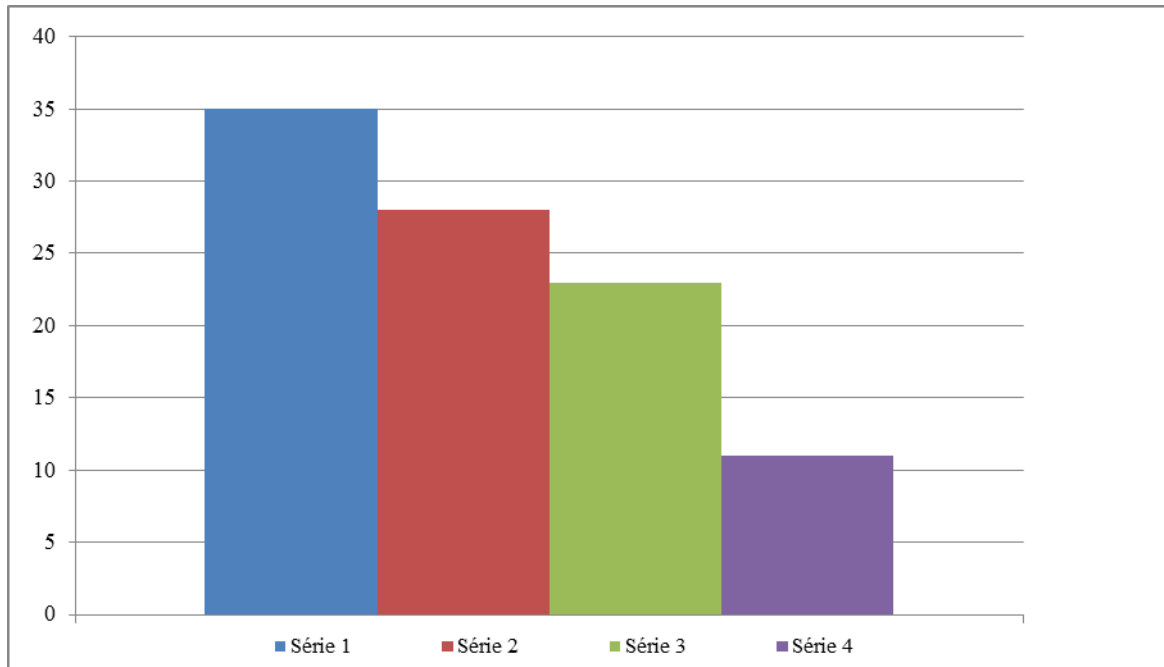
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (78 ocorrências), **Relações conceituais** (23 ocorrências), **Comunicação operacional** (11 ocorrências) **Questionamentos e problematizações** (9 ocorrências).

•

9º Encontro: Os instrumentos musicais tem história

Gráfico 12 – Os instrumentos musicais tem história



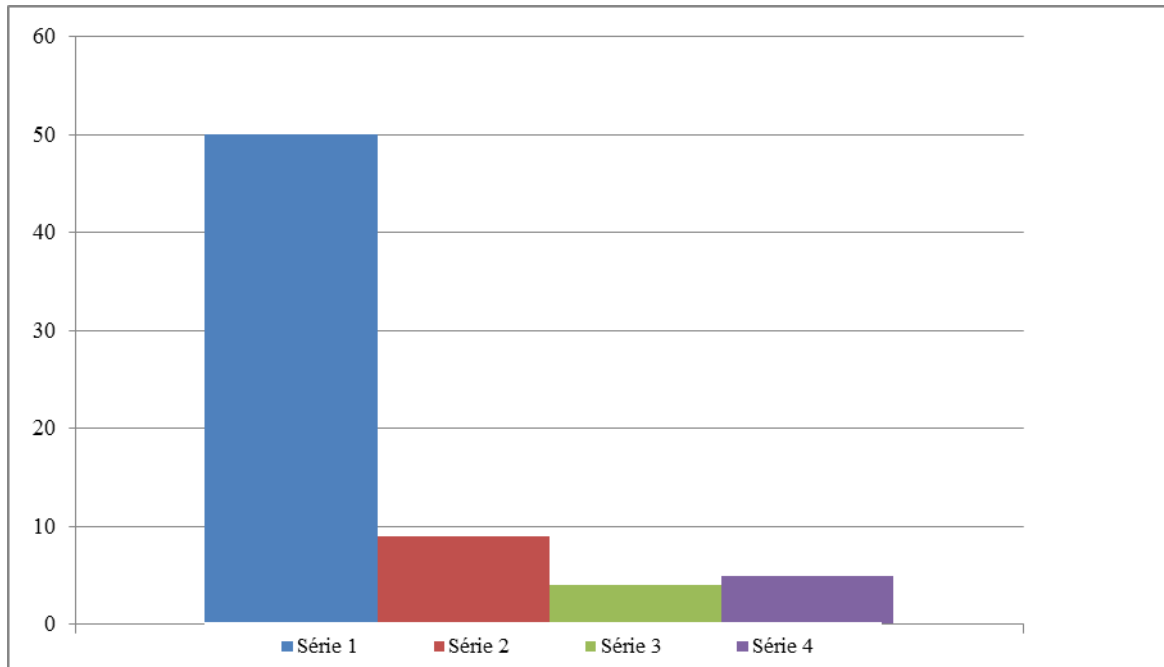
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (35 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (28 ocorrências) e **Relações conceituais** (23 ocorrências) seguidos pela categoria **Comunicação operacional** (11 ocorrências).

•

10º Encontro: Trabalhando com instrumentos da Bandinha Rítmica

Gráfico 13 – Trabalhando com instrumentos da Bandinha Rítmica



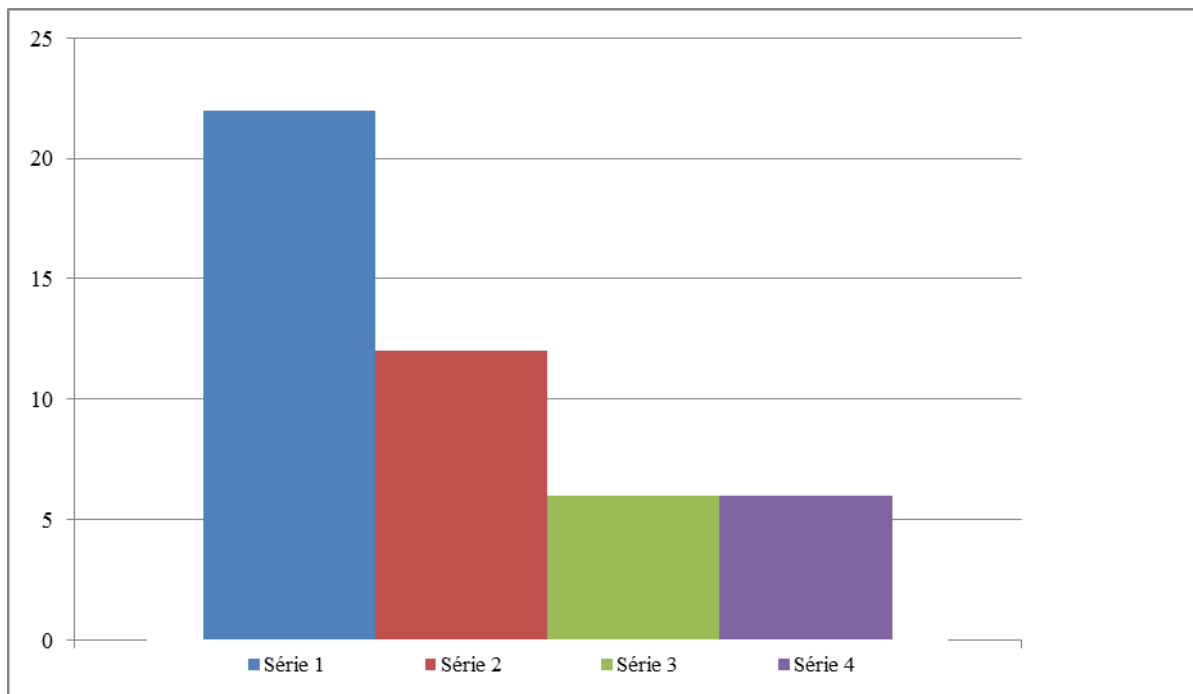
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (50 ocorrências), seguidas por **Questionamentos e problematizações** (9 ocorrências), **Relações conceituais** (4 ocorrências) e **Comunicação operacional** (2 ocorrências).

•

11º Encontro: Poema Sinfônico “O Pedro e o Lobo” Sergei Prokofiev: Conhecendo a orquestra

Gráfico 14 – Poema Sinfônico “O Pedro e o Lobo” Sergei Prokofiev: Conhecendo a orquestra



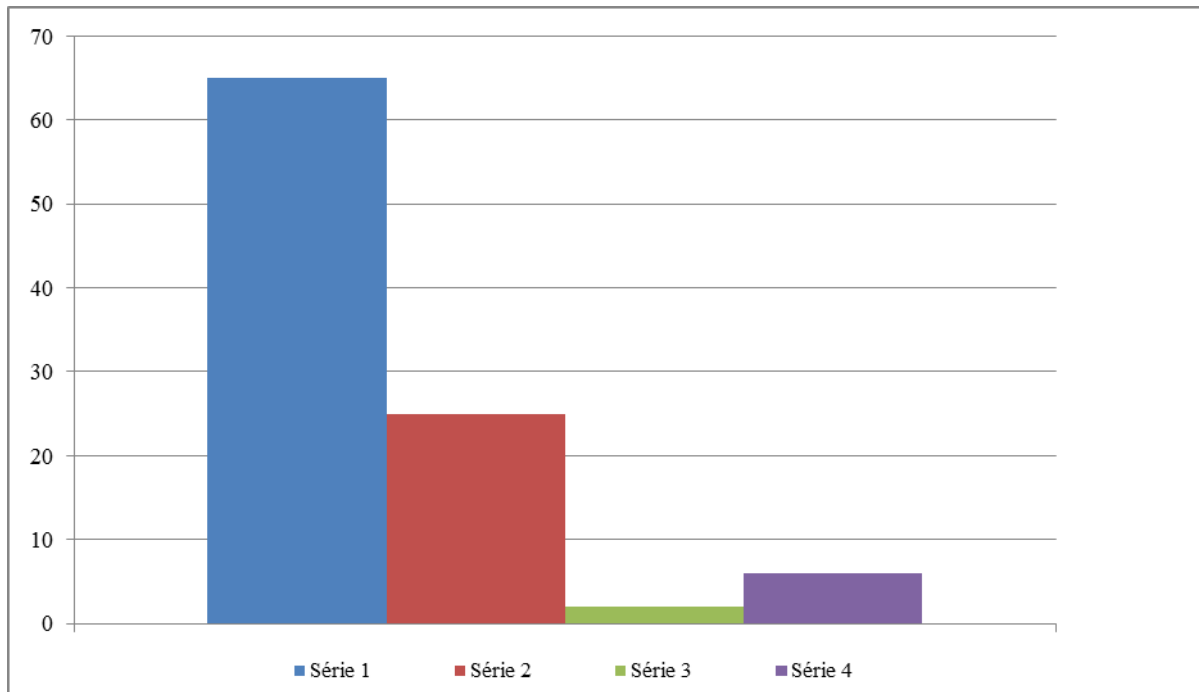
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (22 ocorrências) e **Questionamentos e problematizações** (12 ocorrências), as categorias **Relações Conceituais e Comunicação operacional tiveram** (6 ocorrências).

-

12º Encontro – Trabalhando com a música: Foi na loja do Mestre André – Domínio Popular

Gráfico 15 – Trabalhando com a música: Foi na loja do Mestre André – Domínio Popular



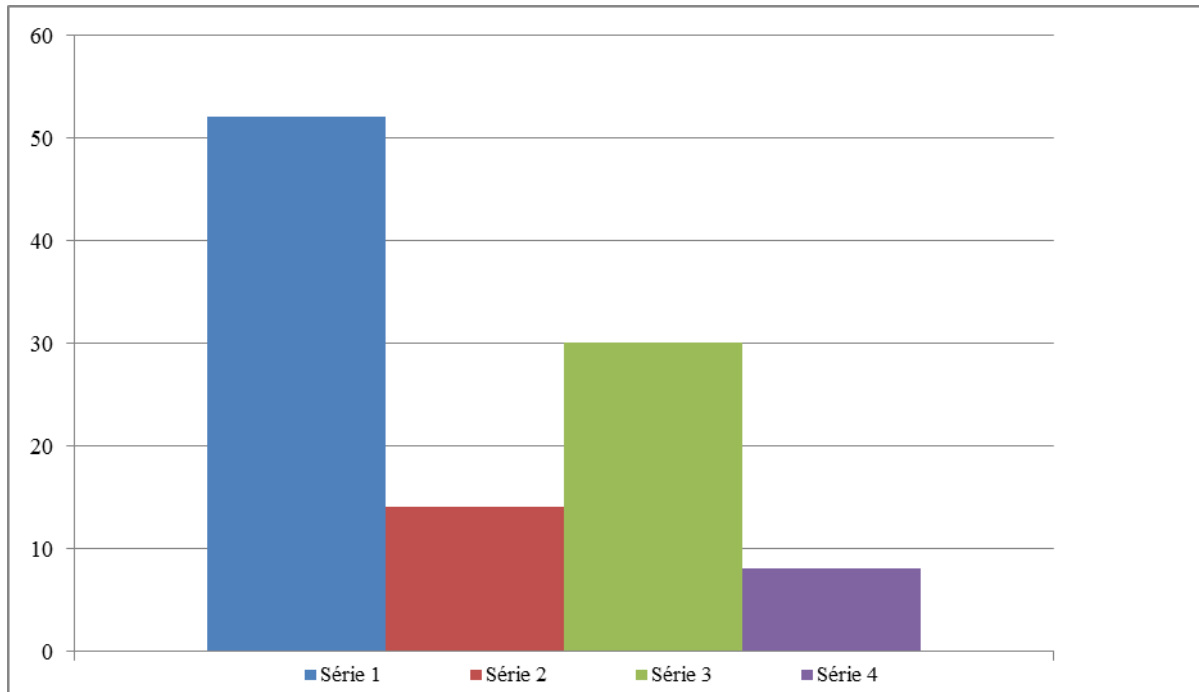
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (65 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (25 ocorrências), **Relações conceituais** (2 ocorrências) e **Comunicação operacional** (6 ocorrências).

•

13º Encontro: Beethoven: o menino que ouvia o canto das árvores

Gráfico 16 – Beethoven: o menino que ouvia o canto das árvores



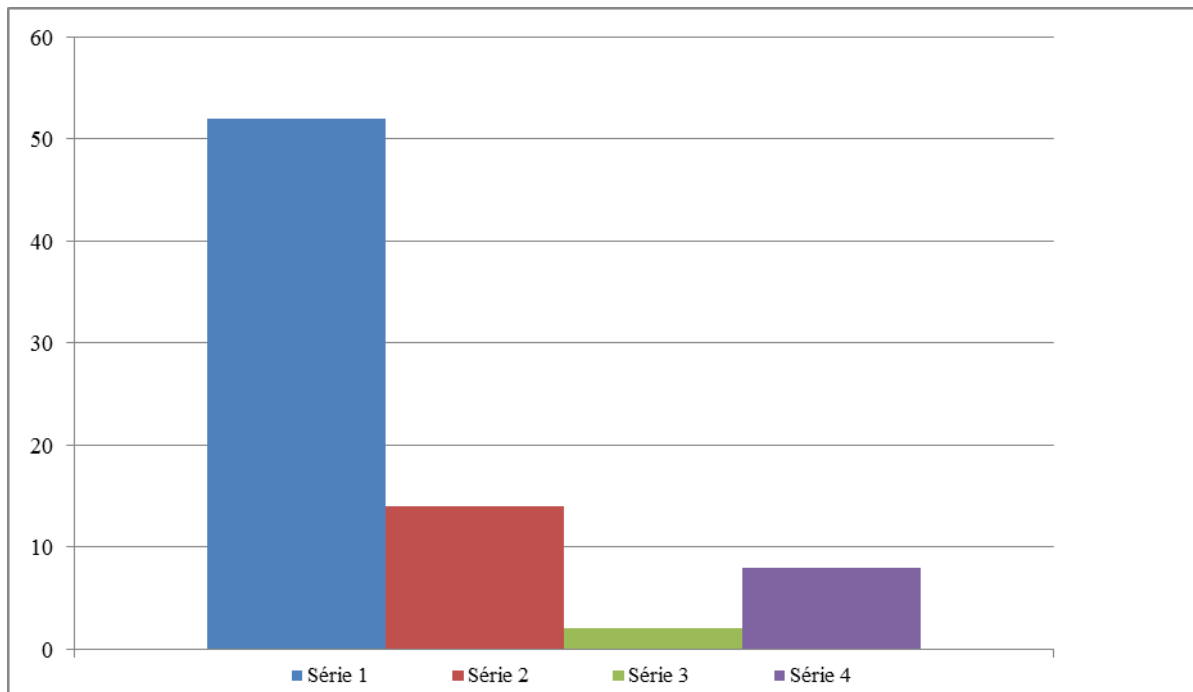
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (52 ocorrências), **Relações conceituais** teve (30 ocorrências). **Questionamentos e problematizações** (14 ocorrências) e **Comunicação operacional** (8 ocorrências).

-

14º Encontro: Trabalhando com a Bandinha Rítmica

Gráfico 17 – Trabalhando com a Bandinha Rítmica



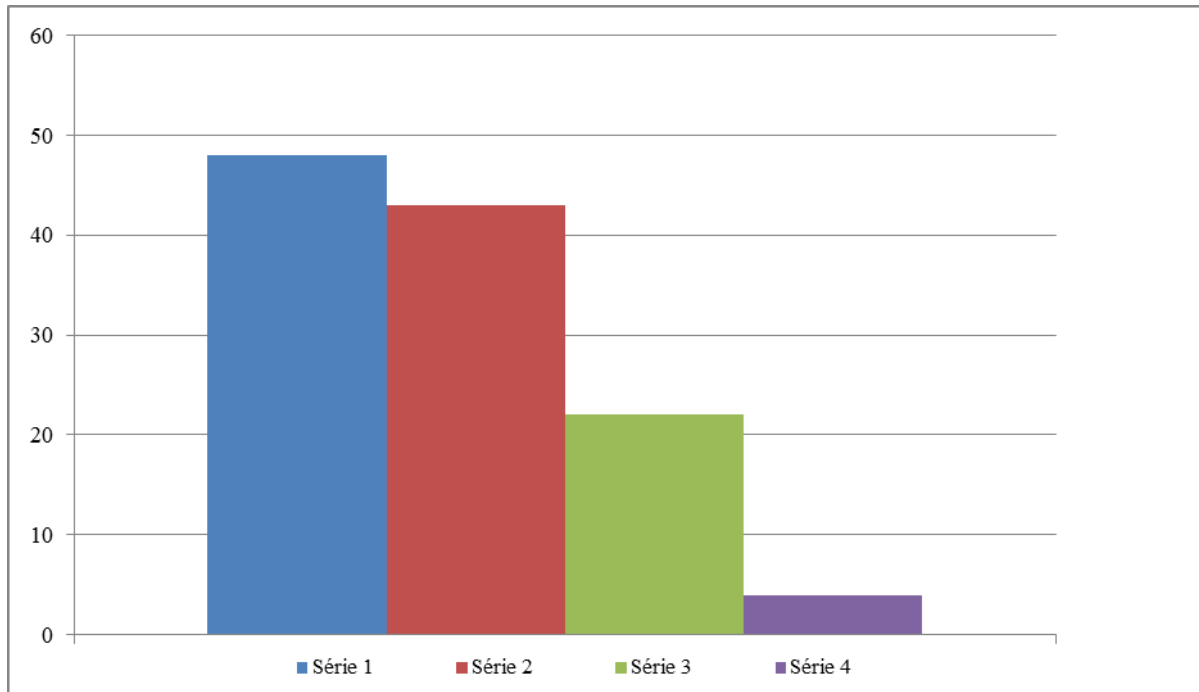
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (42 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (15 ocorrências) **Relações conceituais** (2 ocorrências) **Comunicação operacional** (4 ocorrências).

•

15º Encontro: O menino Sinhô: vida e música de Hermeto Pascoal para crianças

Gráfico 18 – O menino Sinhô: vida e música de Hermeto Pascoal para crianças



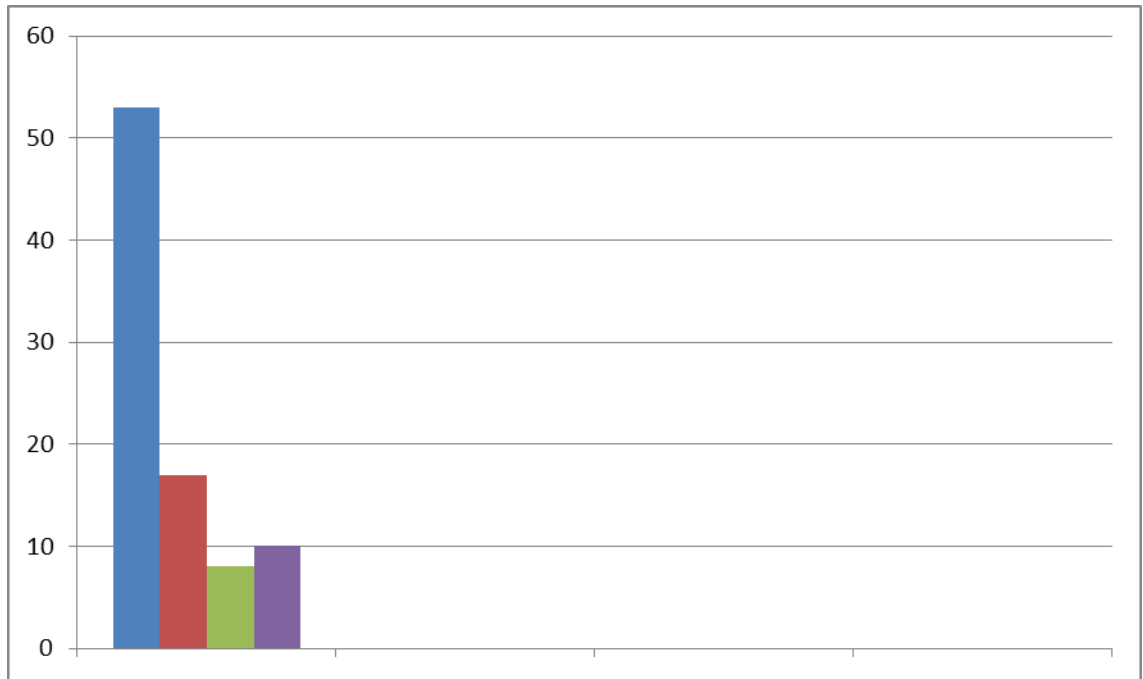
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exposição do conteúdo pelo professor (48 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (43 ocorrências), **Relações conceituais** (22 ocorrências) e **Comunicação operacional** (4 ocorrências).

-

16º Encontro – Construção de instrumentos

Gráfico 19 – Construção de instrumentos



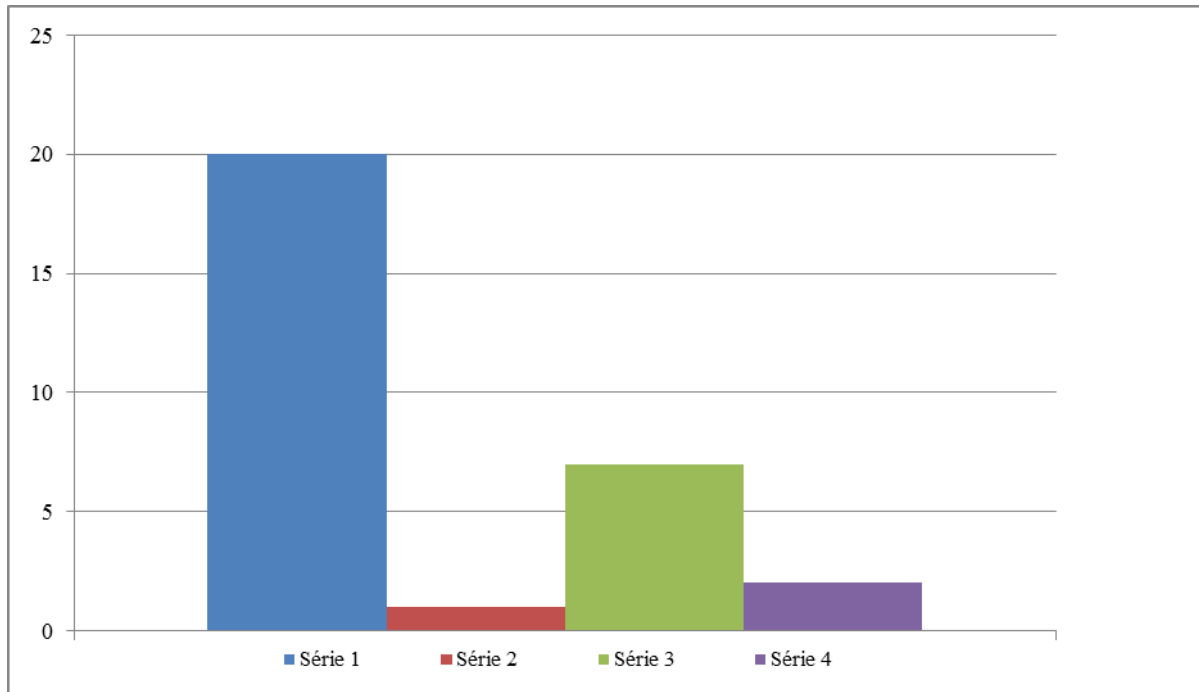
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Explicação do conteúdo pelo professor (53 ocorrências), **Questionamentos e problematizações** (17 ocorrências), **Relações conceituais** (8 ocorrências) e **Comunicação operacional** (10 ocorrências).

-

17º Encontro – Trabalhando com a Bandinha Rítmica

Gráfico 20 – Trabalhando com a Bandinha Rítmica



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Explicação do conteúdo pelo professor (20 ocorrências), **Relações conceituais** (7 ocorrências), **Comunicação operacional** (2 ocorrências) e **Questionamentos e problematizações** (1 ocorrência).

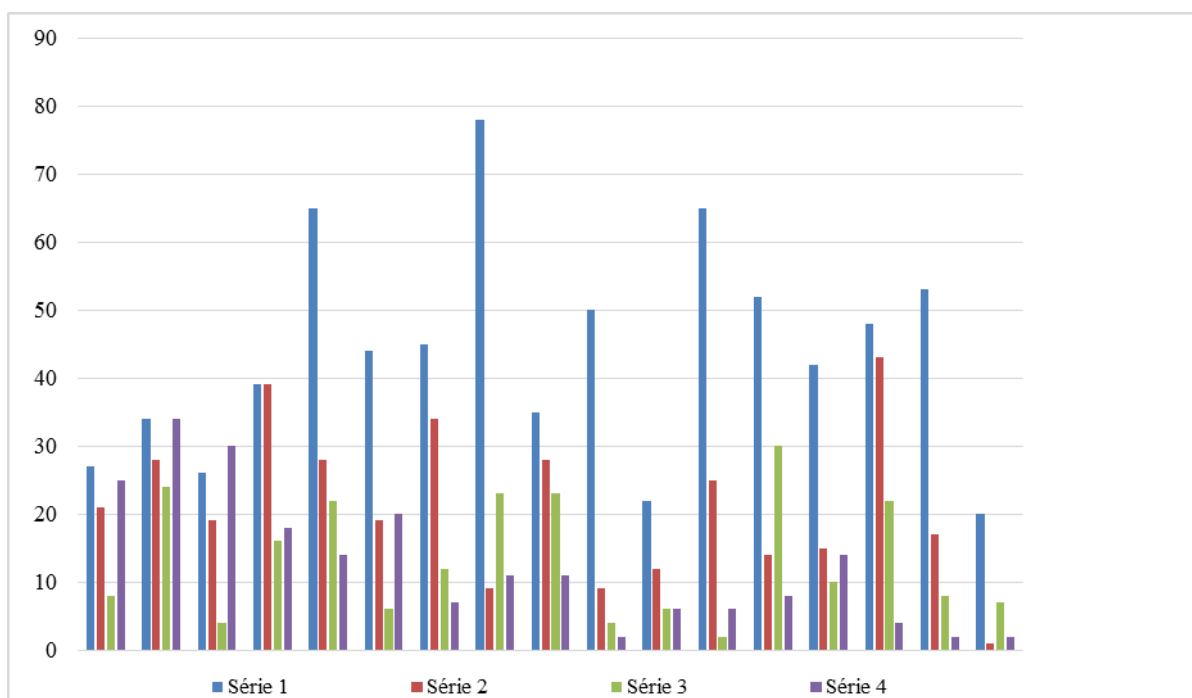
-

18º Encontro – Despedida da turma e apresentação da Bandinha Rítmica e Projeto para pais e comunidade da Escola

Neste Encontro não houve registro das ocorrências de categorias por se tratar da finalização do projeto e ações diferenciadas organizadas pela professora/pesquisadora, professoras da sala e Coordenação Pedagógica da Escola campo do experimento.

- **Comparação geral entre os dezoito Encontros**

Gráfico 21 – Desenvolvimento do trabalho pedagógico conforme categorias de análise do processo: movimento professor → aluno

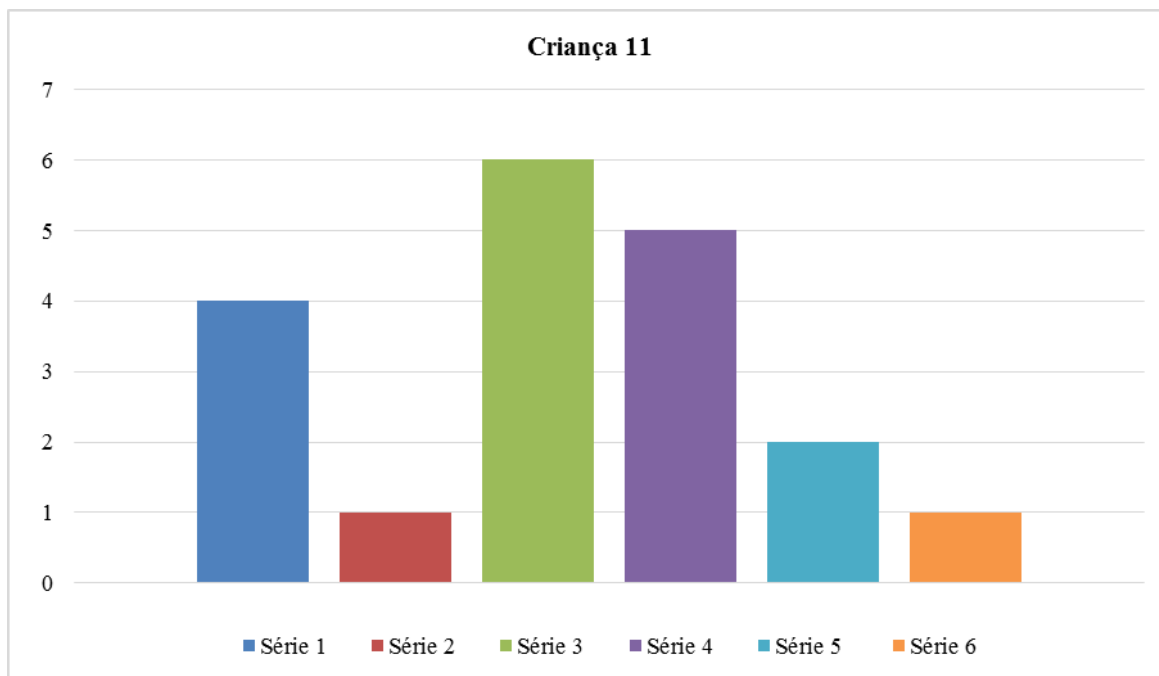


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

2º Eixo: Segundo eixo de análise: movimento aluno ← professor

- 1º Encontro: Criança 11

Gráfico 22 – 1º Encontro: Criança 11



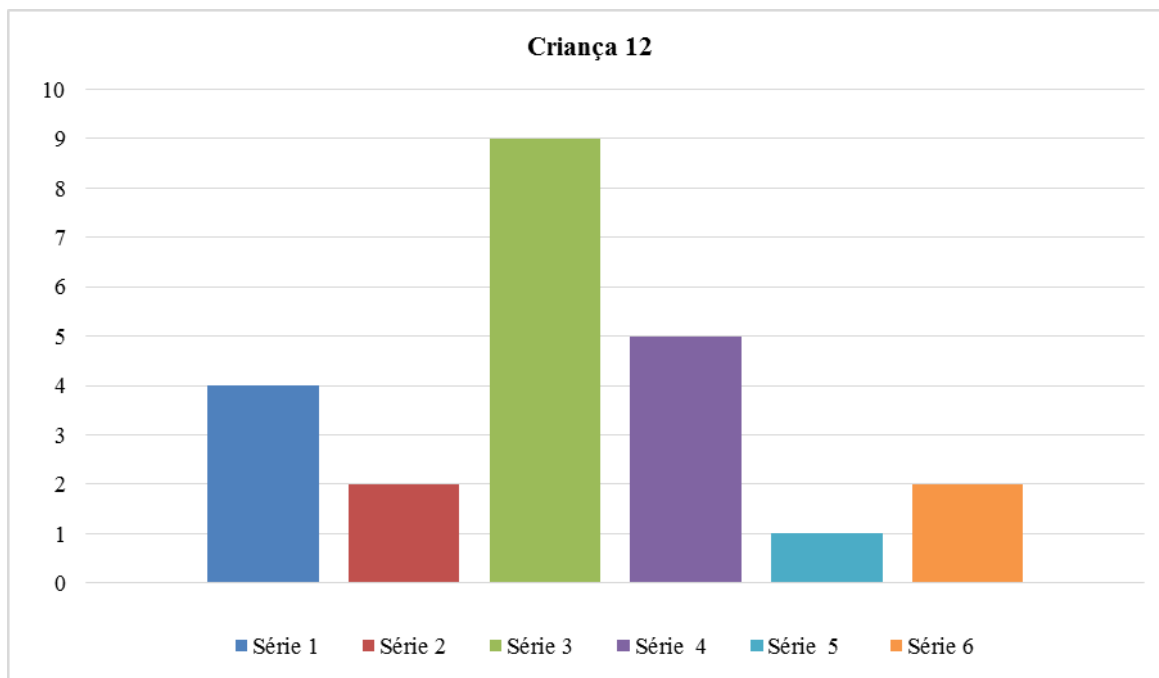
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrências); **Espontânea e não vinculada ao assunto** (1 ocorrência); **Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas** (6 ocorrências); **Em complementação a de outro aluno** (5 ocorrências); **Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco** (2 ocorrências); **Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais** (1 ocorrência).

-

1º Encontro: Criança 12

Gráfico 23 – 1º Encontro: Criança 12



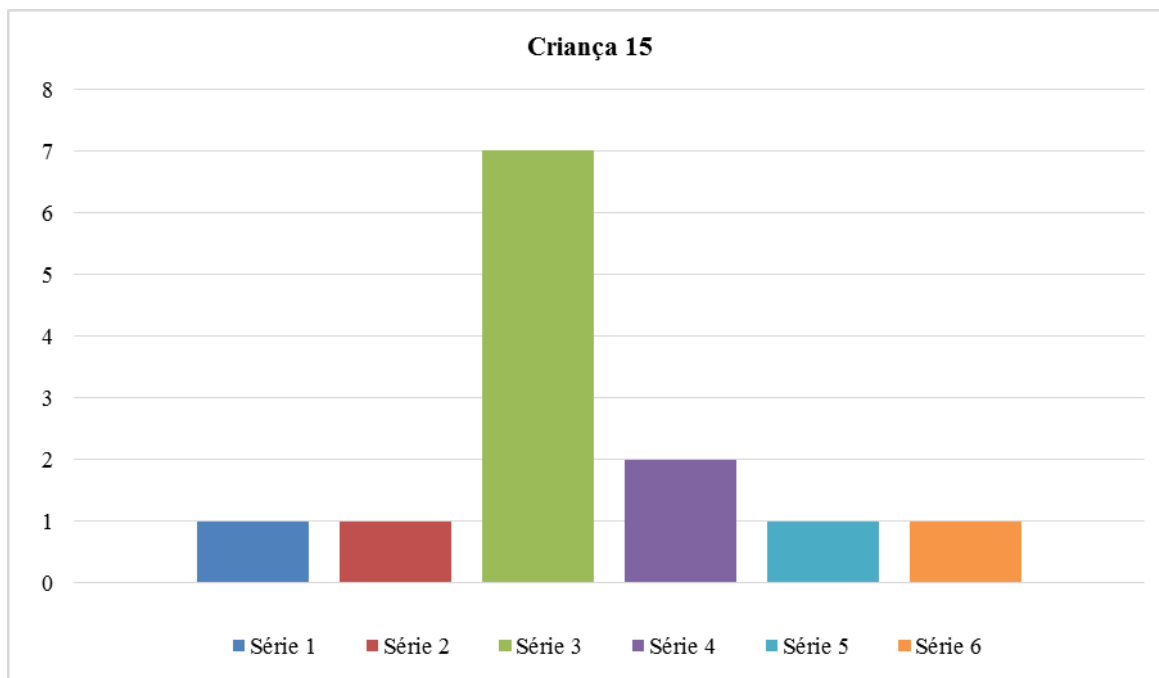
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (8 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (9 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

1º Encontro – Criança 15

Gráfico 24 – 1º Encontro: Criança 15



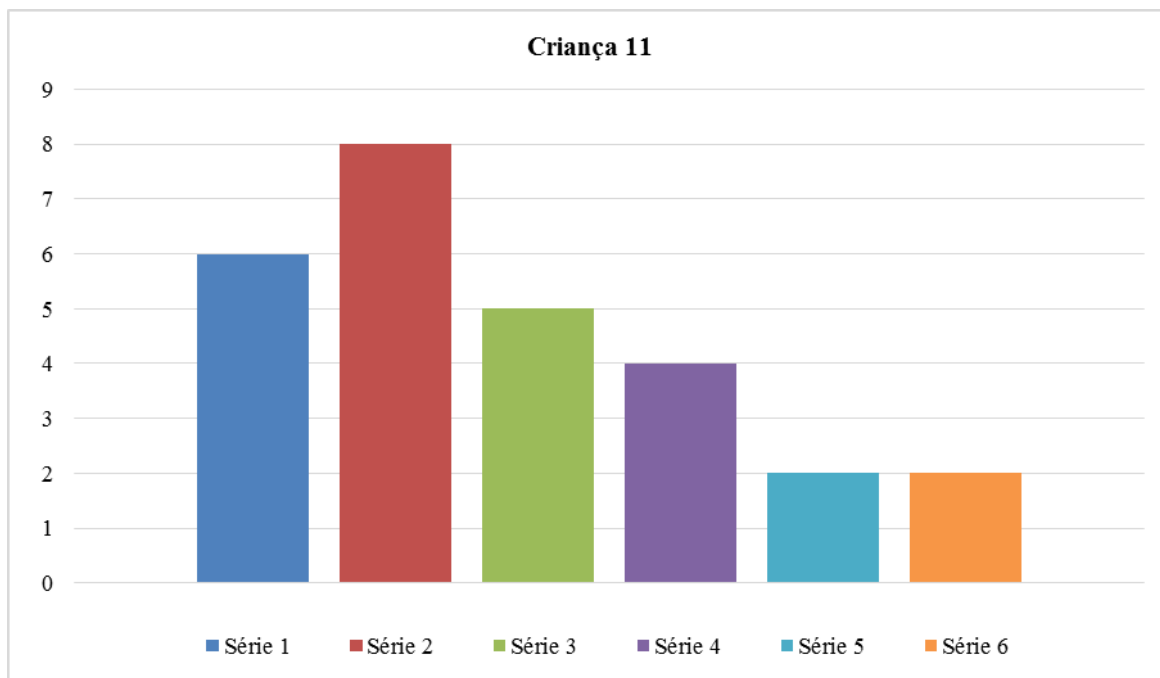
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (7 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

2º Encontro – Criança 11

Gráfico 25 – 2º Encontro: Criança 11



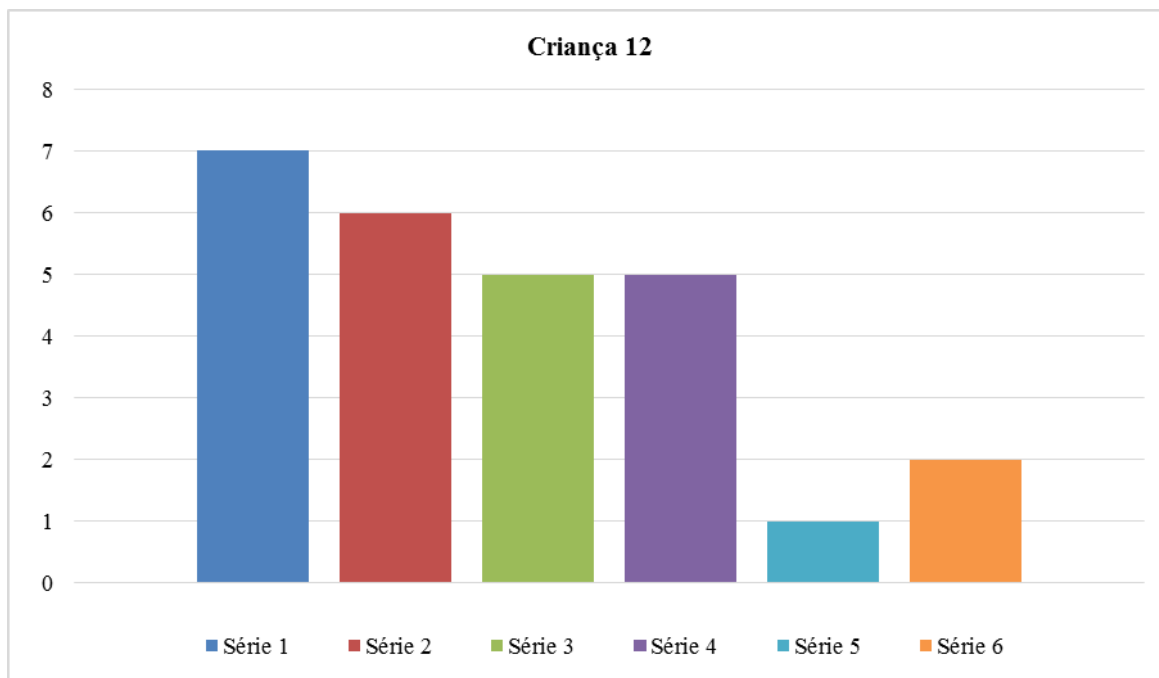
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (6 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (8 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (6 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrência).

•

2º Encontro: Criança 12

Gráfico 26 – 2º Encontro: Criança 12

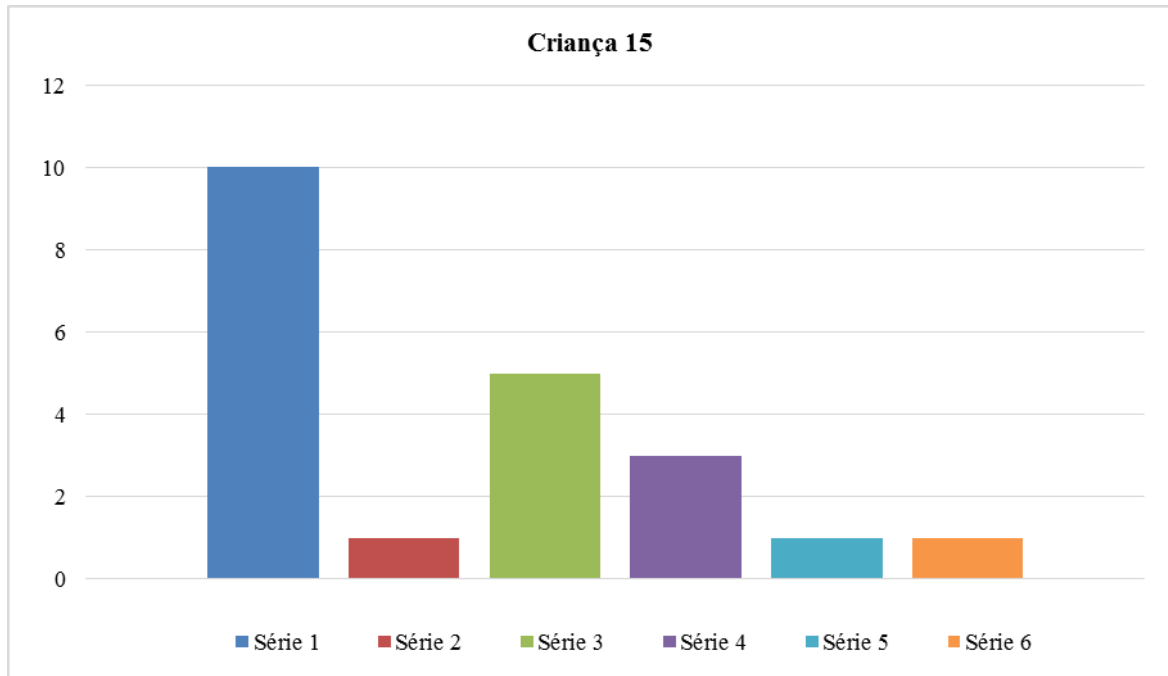


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (7 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (6 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (5 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrência).

2º Encontro: Criança 15

Gráfico 27 – 2º Encontro: Criança 15



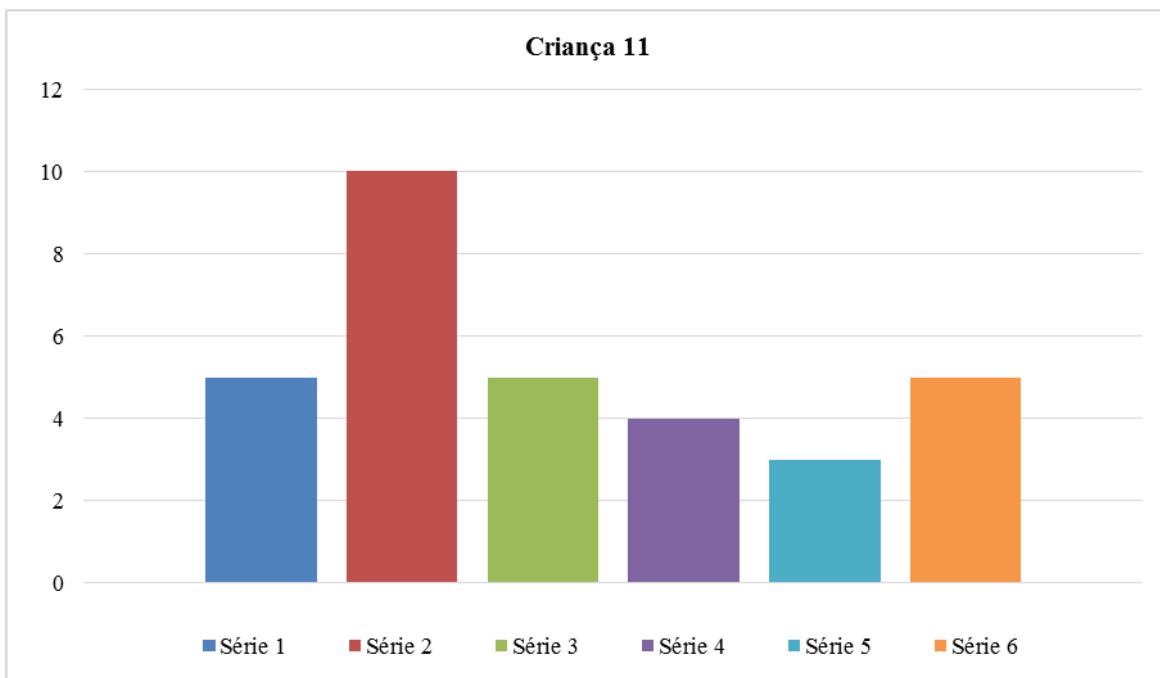
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

3º Encontro: Criança 11

Gráfico 28 – 3º Encontro: Criança 11



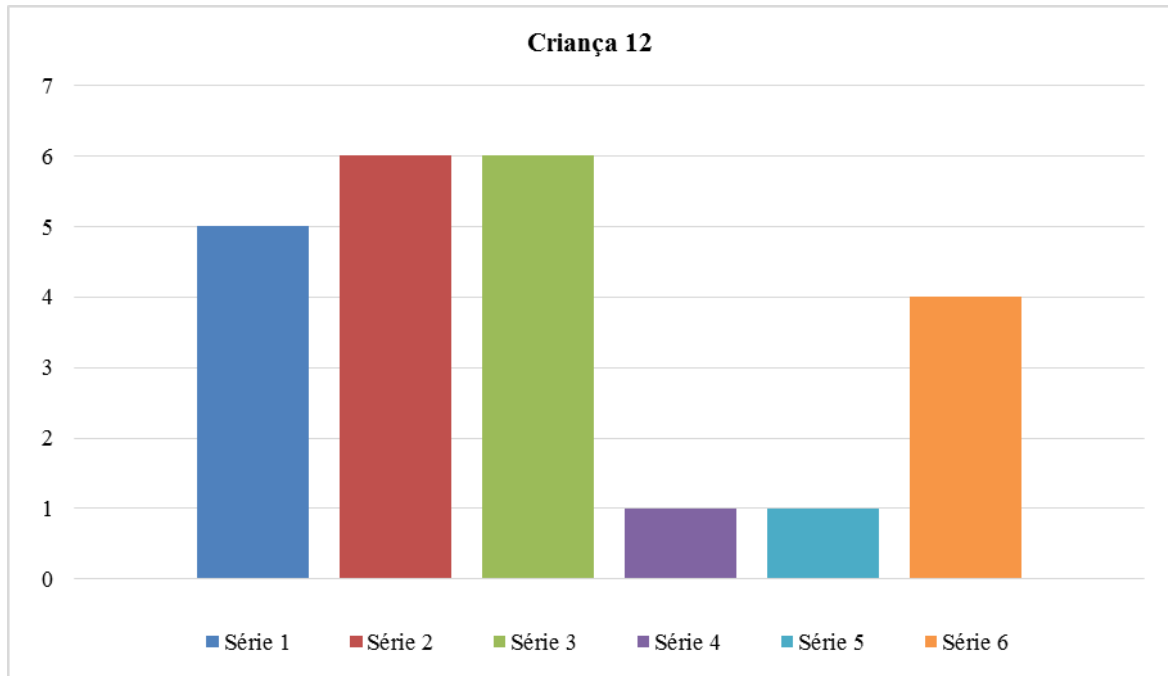
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (5 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (10 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (3 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (5 ocorrência).

•

3º Encontro: Criança 12

Gráfico 29 – 3º Encontro: Criança 12



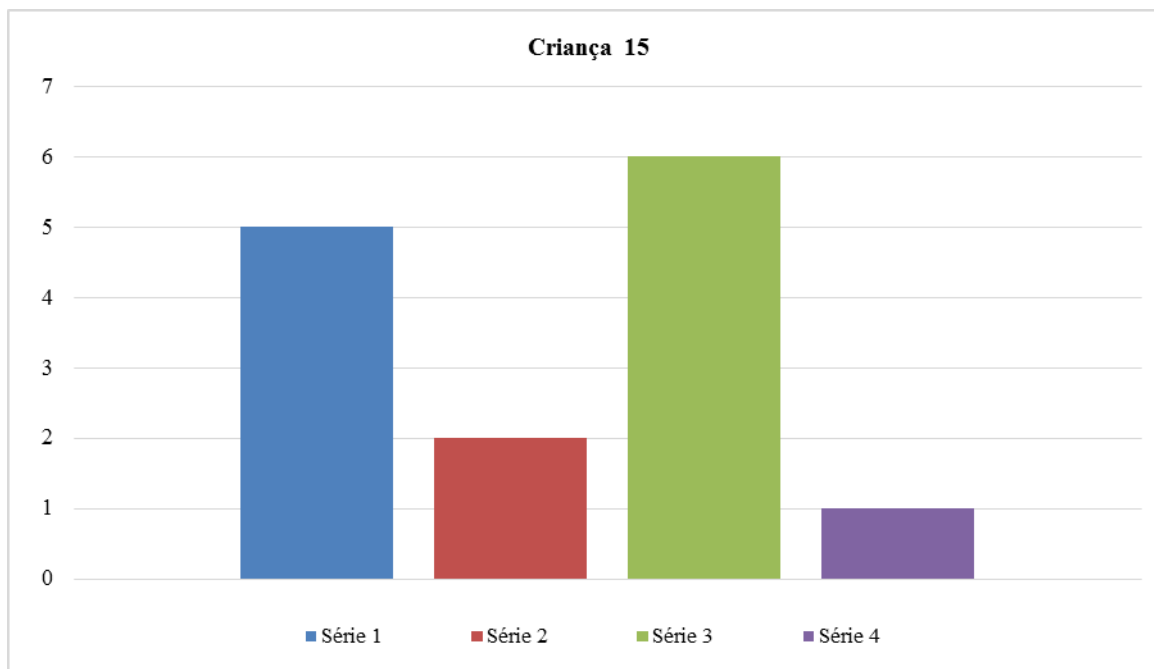
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (5 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (6 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (6 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (4 ocorrência).

•

3º Encontro: Criança 15

Gráfico 30 – 3º Encontro: Criança 15



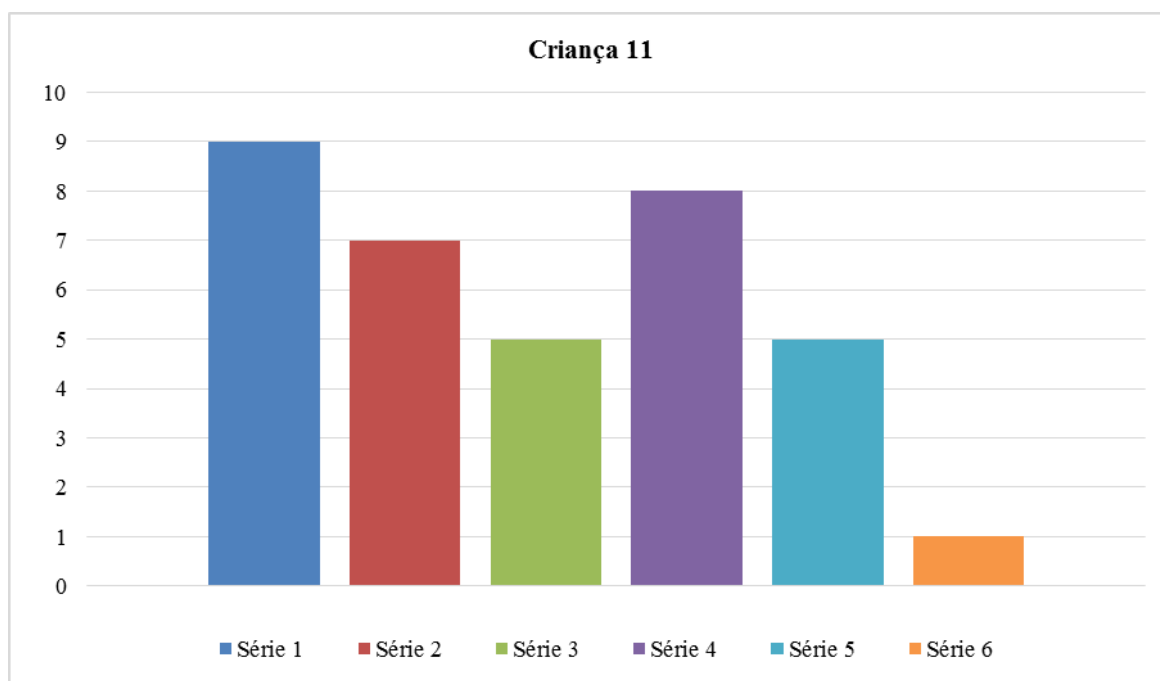
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (5 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (2 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (6 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (2 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (3 ocorrência).

•

4º Encontro – Criança 11

Gráfico 31 – 4º Encontro: Criança 11



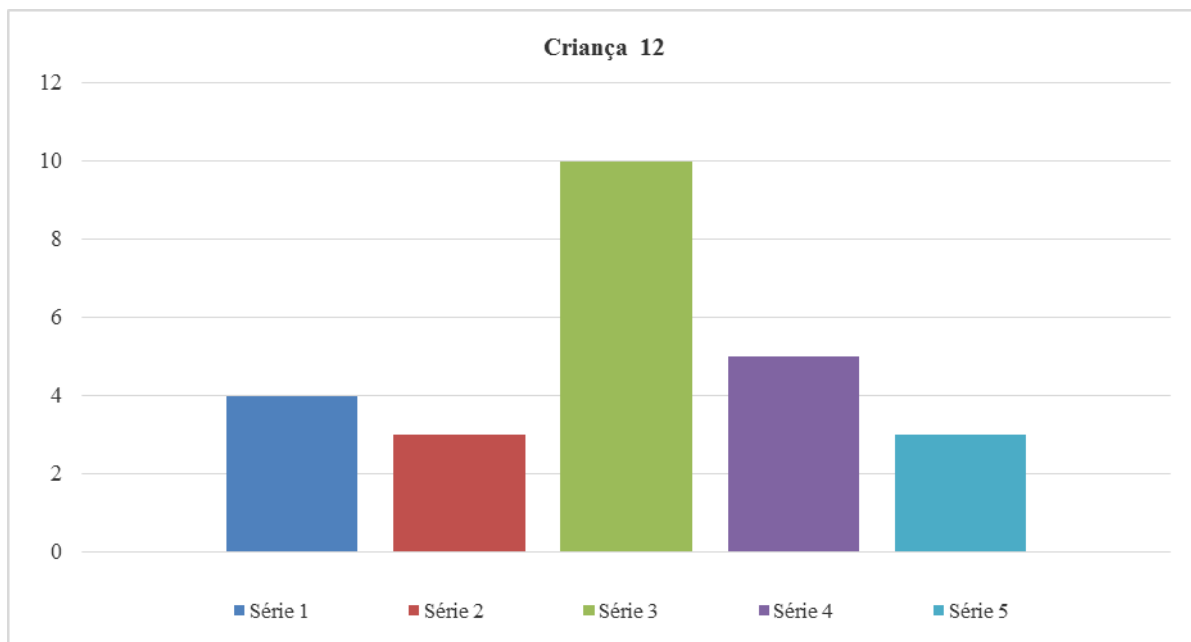
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (9 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (7 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (25 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (9 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (5 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

4º Encontro: Criança 12

Gráfico 32 – 4º Encontro: Criança 12



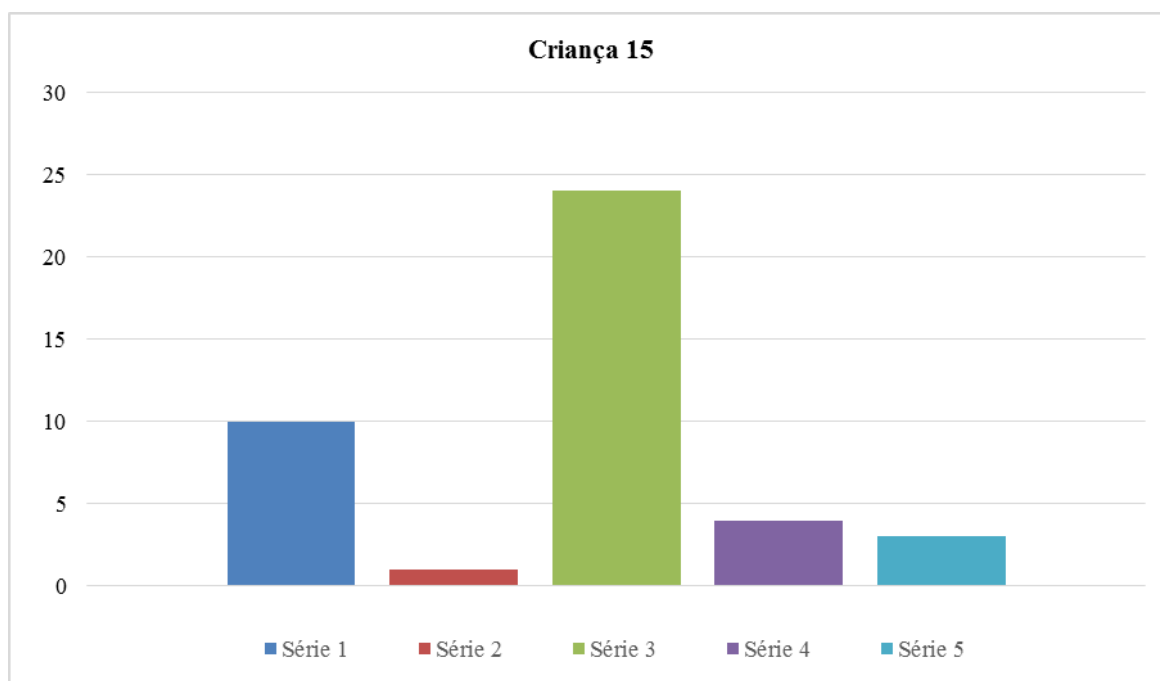
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (3 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (21 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (5 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (3 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (4 ocorrência).

-

4º Encontro: Criança 15

Gráfico 33 – 4º Encontro: Criança 15



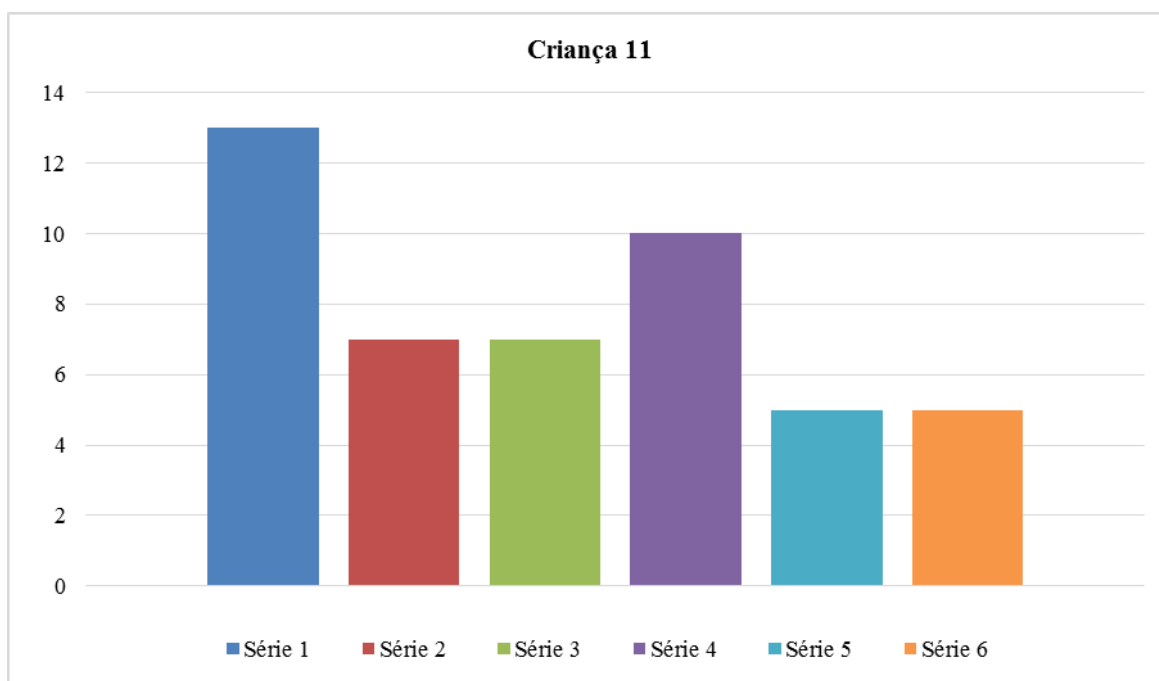
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (10 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (24 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (3 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

5º Encontro: Criança 11

Gráfico 34 – 5º Encontro: Criança 11



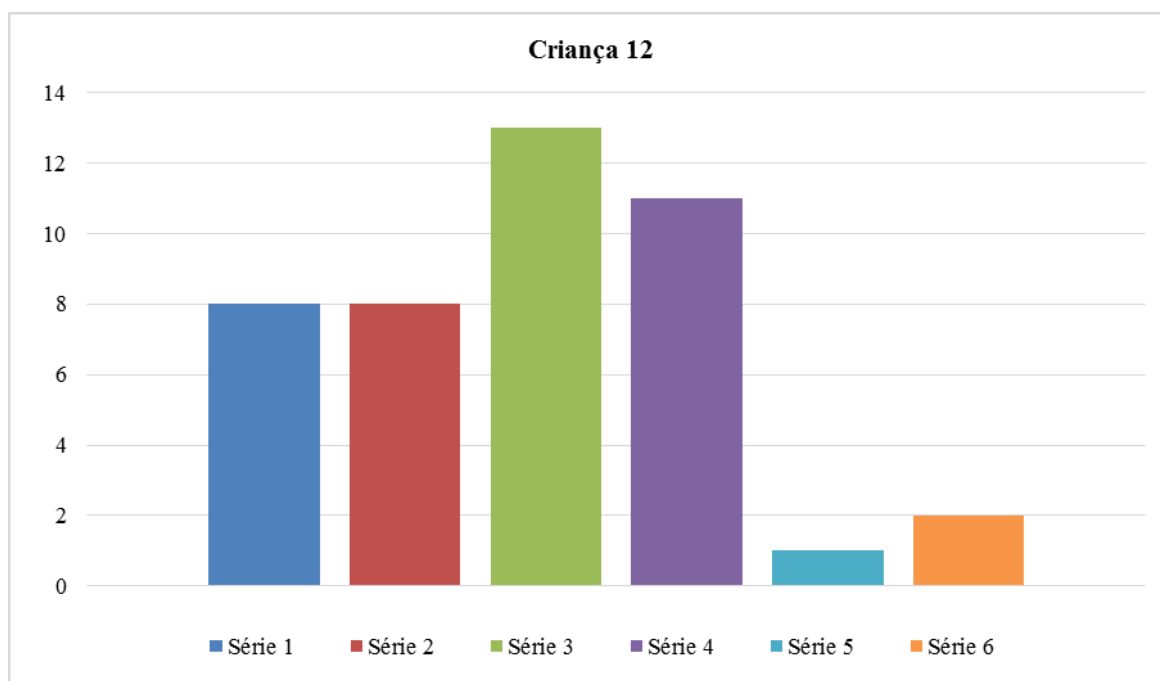
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (13 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (7 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (6 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (7 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (2 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (5 ocorrências).

-

5º Encontro: Criança 12

Gráfico 35 – 5º Encontro: Criança 12



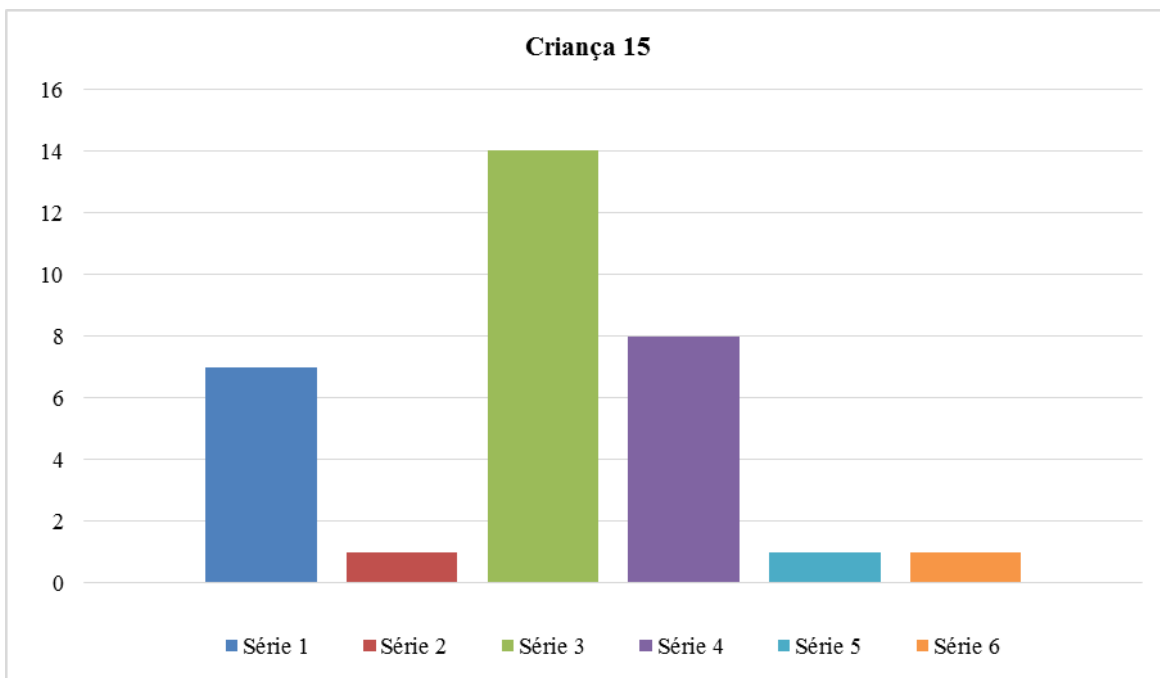
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (8 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (8 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (13 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (11 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrências).

-

5º Encontro: Criança 15

Gráfico 36 – 5º Encontro: Criança 15



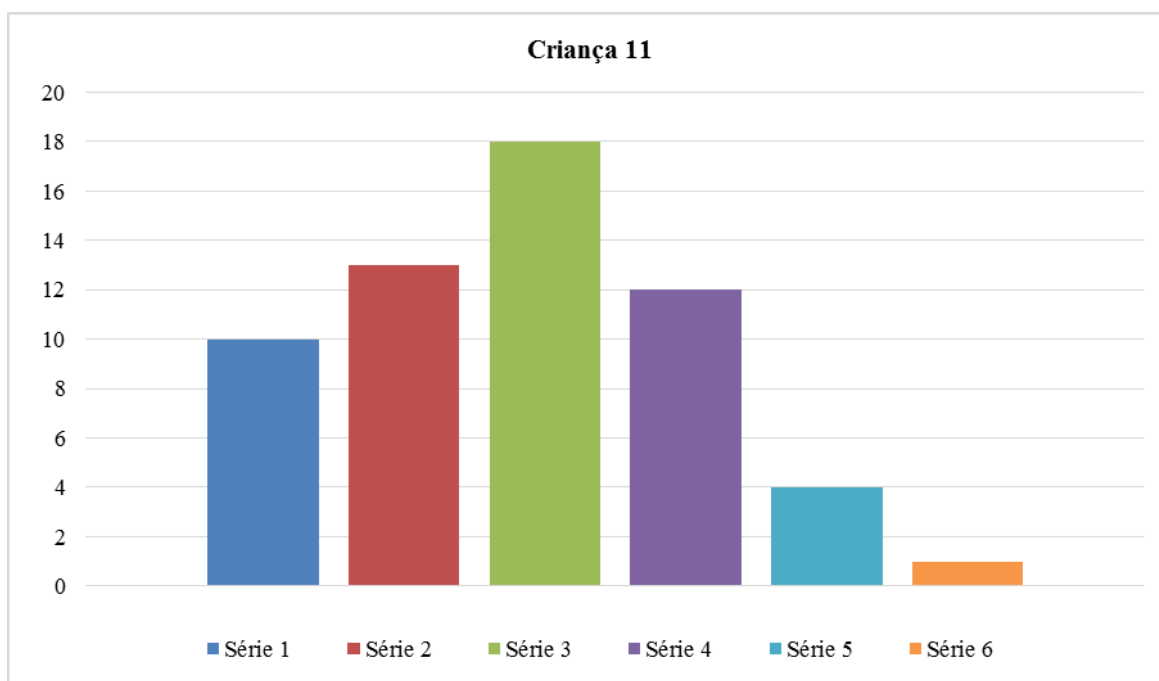
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (7 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (14 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (8 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrências; Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

6º Encontro – Criança 11

Gráfico 37 – 6º Encontro: Criança 11



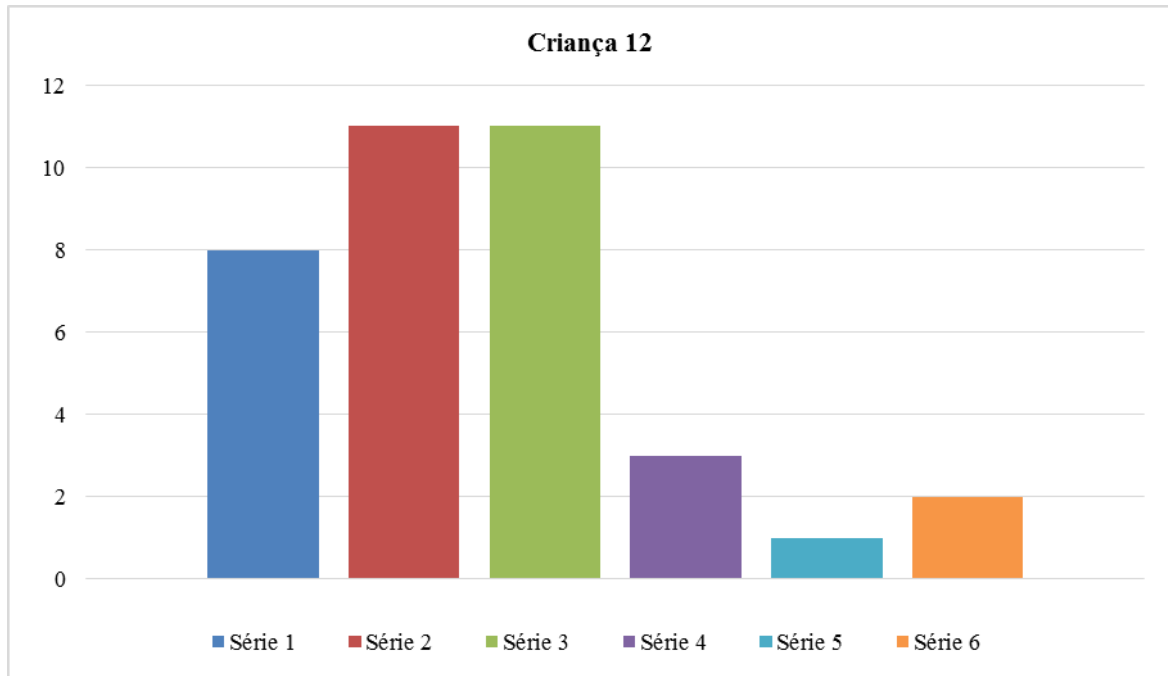
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (10 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (13 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (15 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (12 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (4 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

6º Encontro: Criança 12

Gráfico 38 – 6ª Encontro: Criança 12



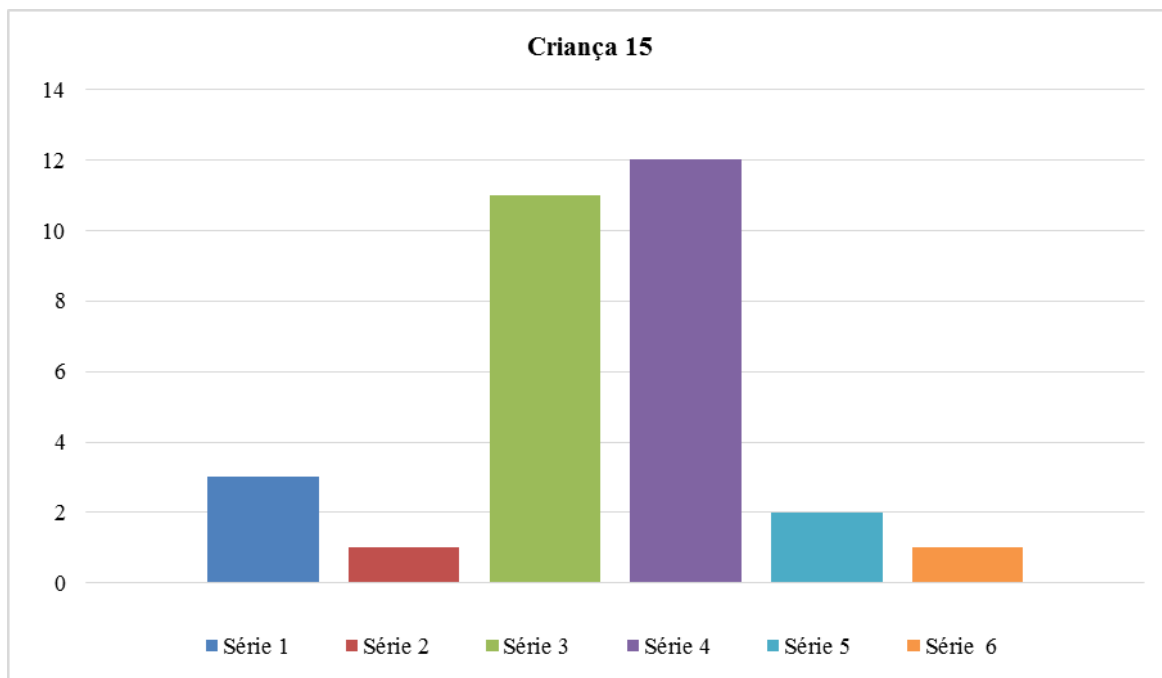
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (8 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (8 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (11 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

6º Encontro: Criança 15

Gráfico 39 – 6ª Encontro: Criança 15



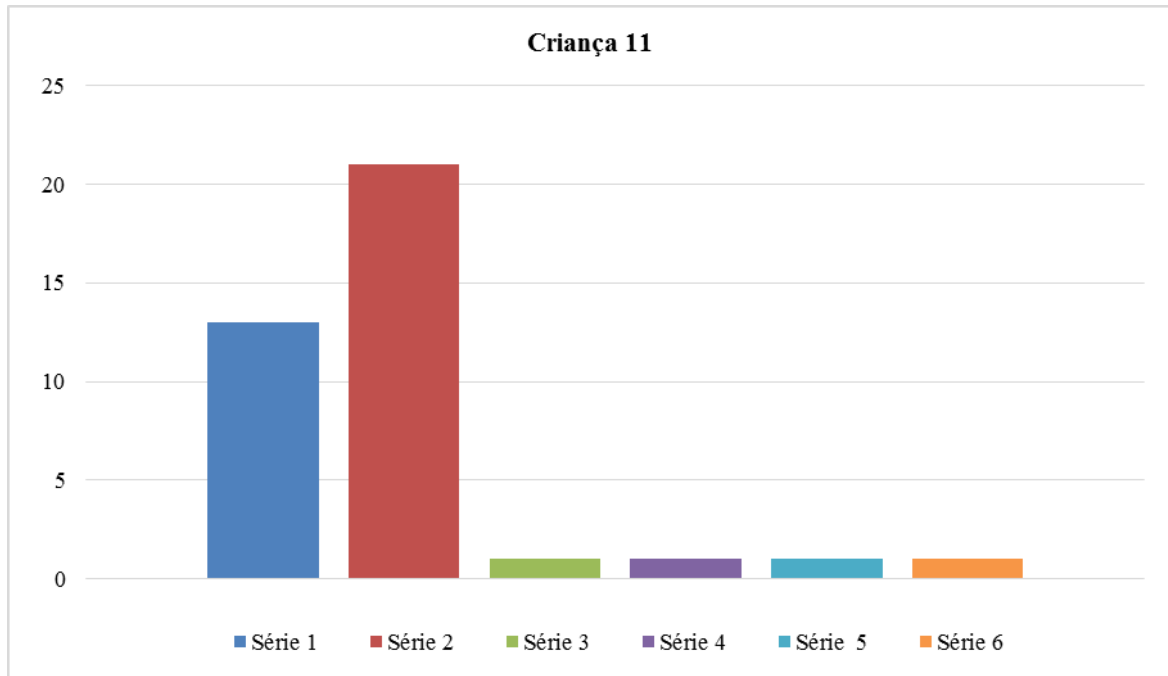
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (3 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (12 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

7º Encontro: Criança 11

Gráfico 40 – 7º Encontro: Criança 11



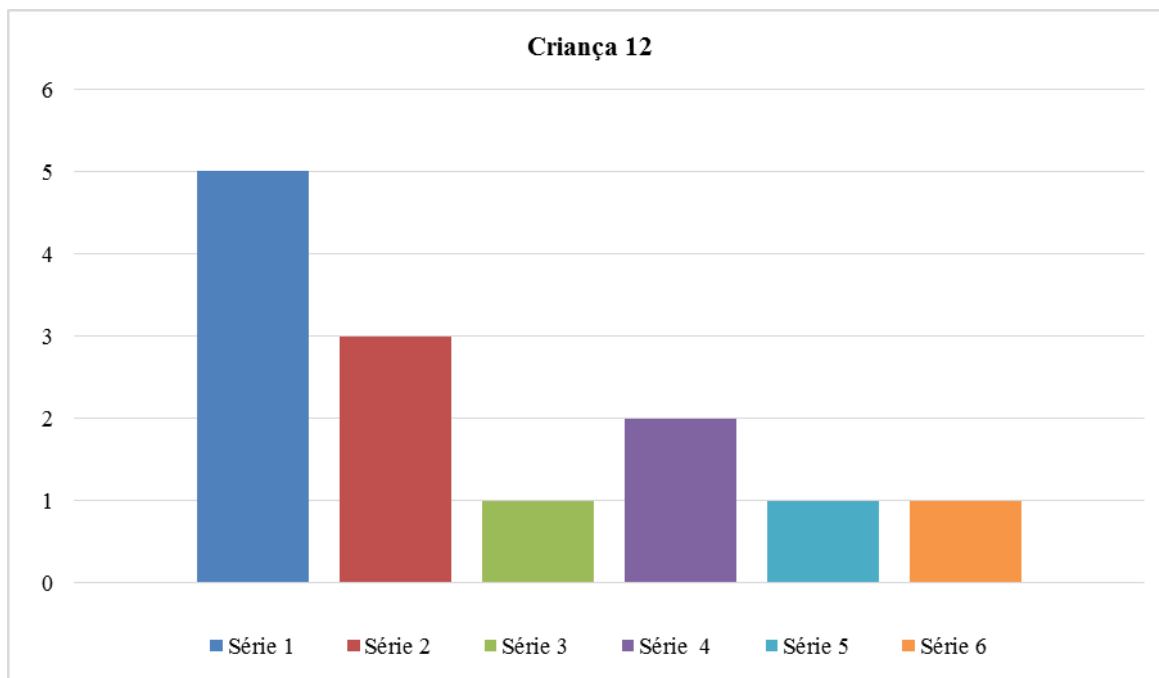
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (13 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (21 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

7º Encontro: Criança 12

Gráfico 41 – 7º Encontro: Criança 12

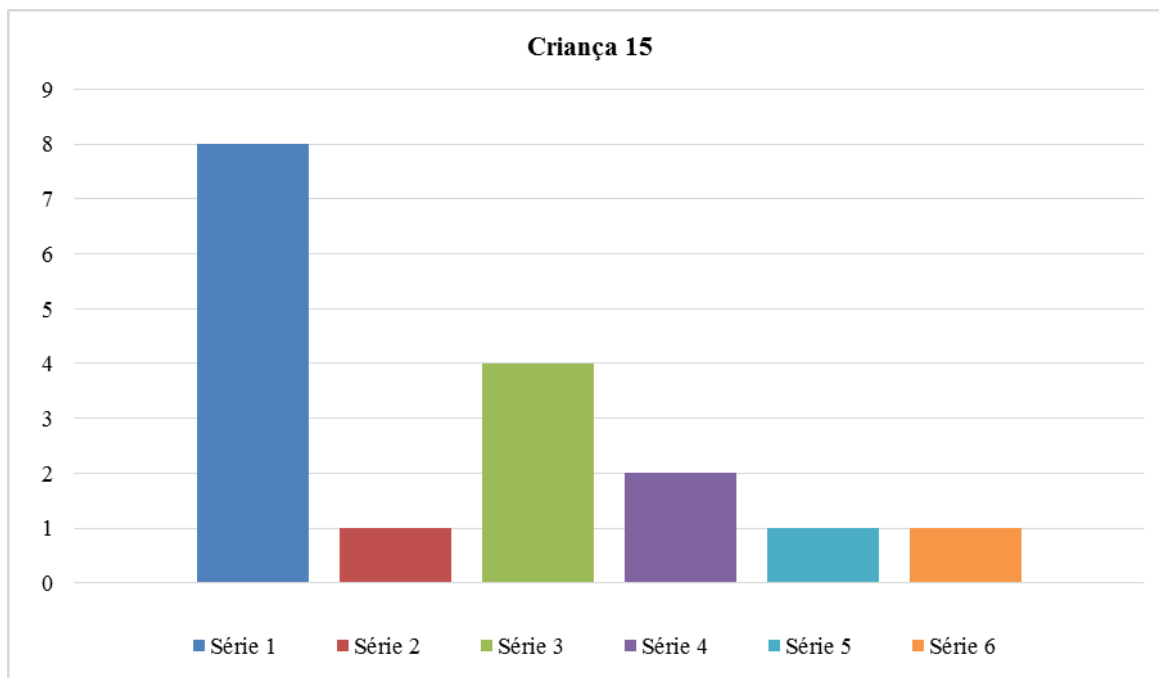


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (5 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (8 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

7º Encontro: Criança 15

Gráfico 42 – 7º Encontro: Criança 15



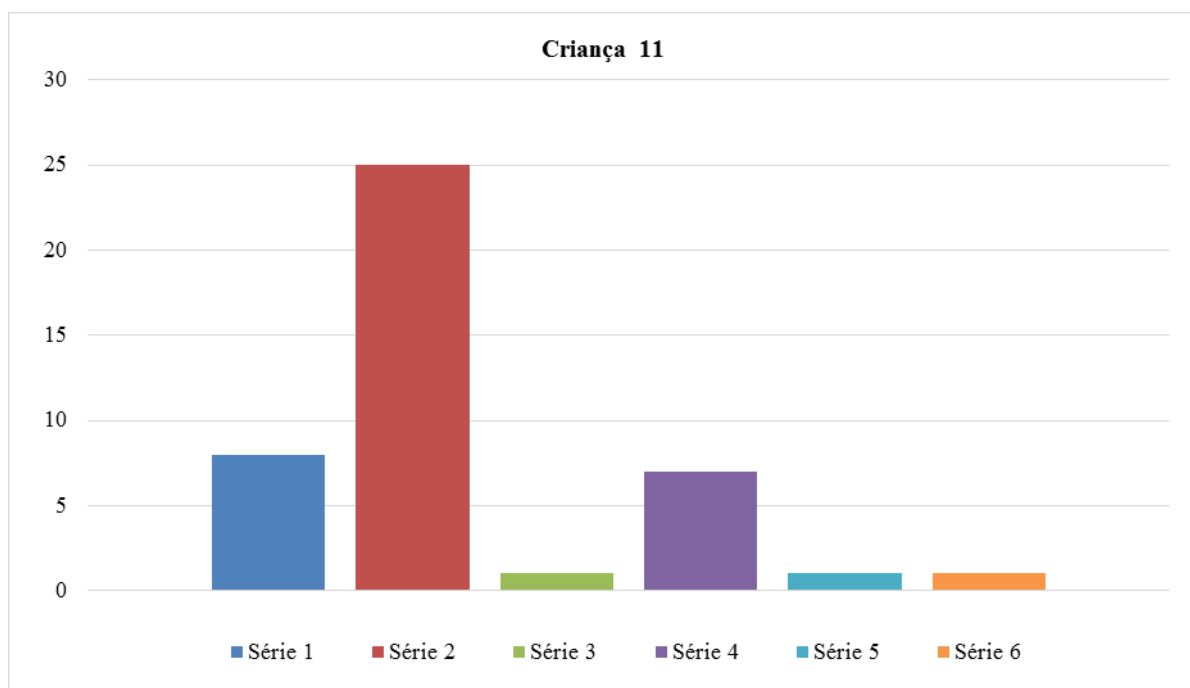
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (8 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (4 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

8º Encontro: Criança 11

Gráfico 43 – 8º Encontro: Criança 11



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (8 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (25 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

8º Encontro: Criança 12

Gráfico 44 – 8º Encontro: Criança 12

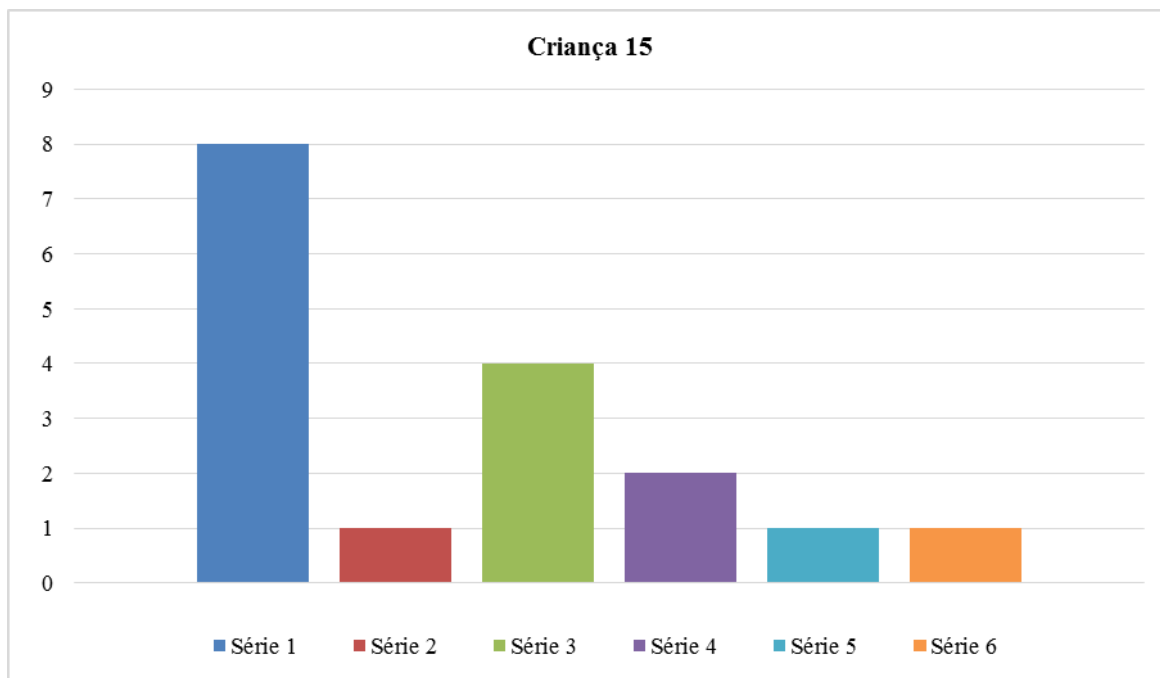


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (6 ocorrências); **Espontânea e não vinculada ao assunto** (11 ocorrências); **Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas** (1 ocorrência); **Em complementação a de outro aluno** (2 ocorrências); **Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco** (1 ocorrência); **Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais** (1 ocorrência).

8º Encontro: Criança 15

Gráfico 45 – 8º Encontro: Criança 15



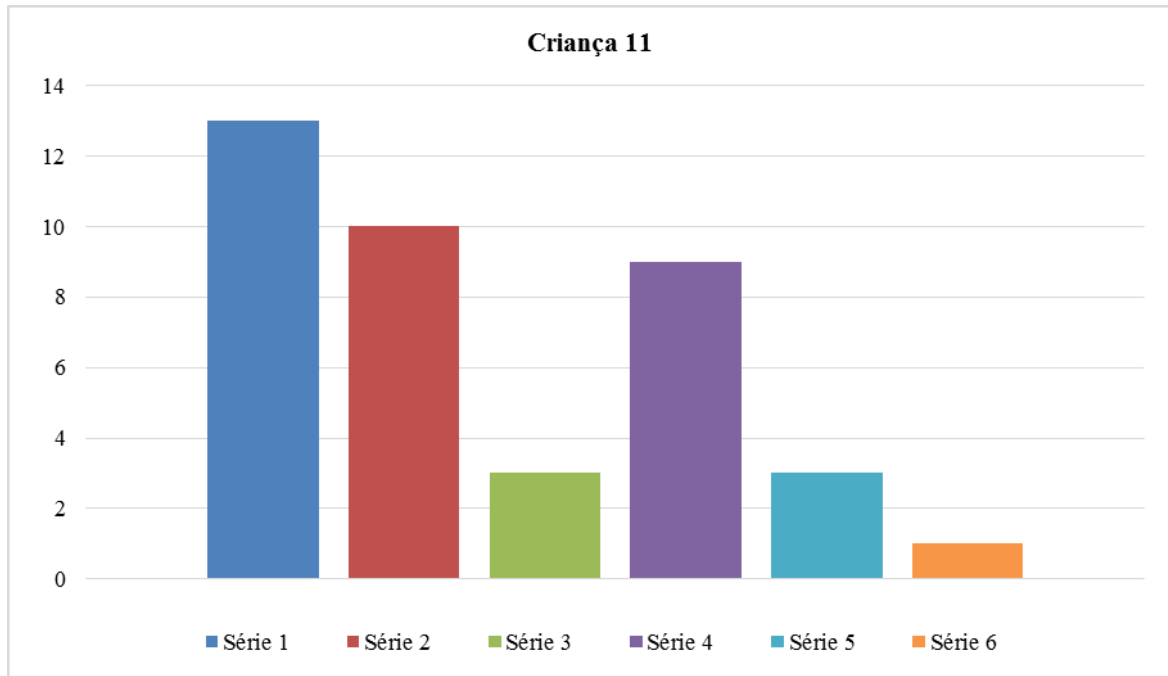
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (8 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (4 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

9º Encontro: Criança 11

Gráfico 46 – 9º Encontro: Criança 11



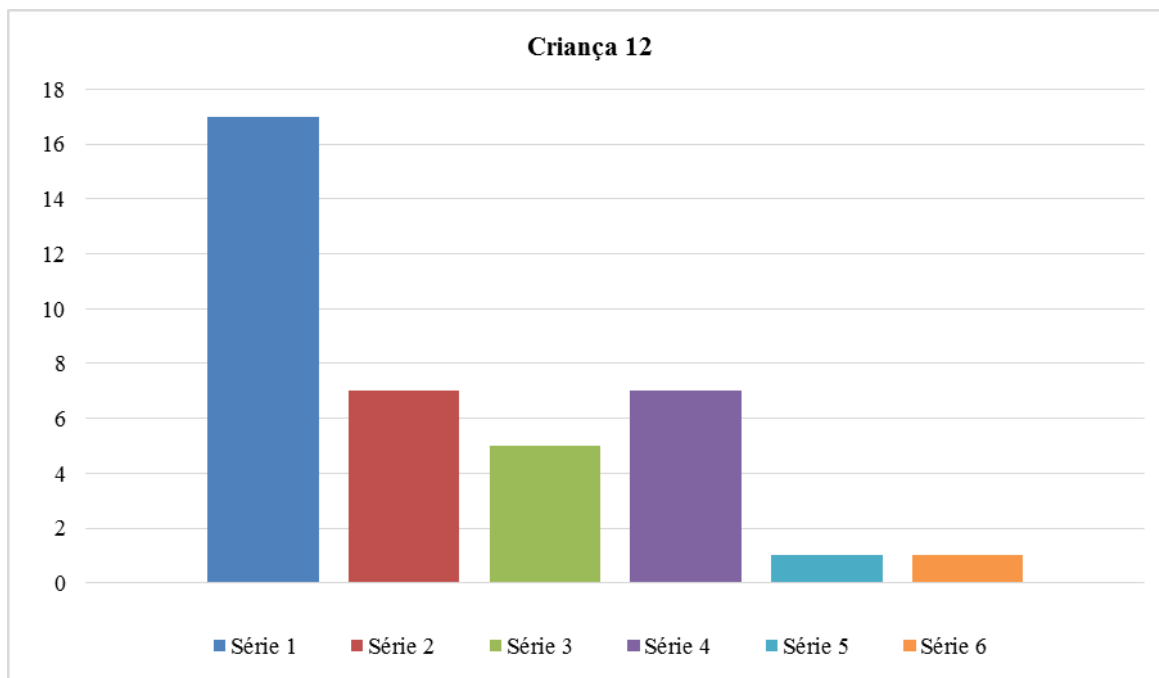
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (13 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (10 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (3 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (9 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

9º Encontro: Criança 12

Gráfico 47 – 9º Encontro: Criança 12



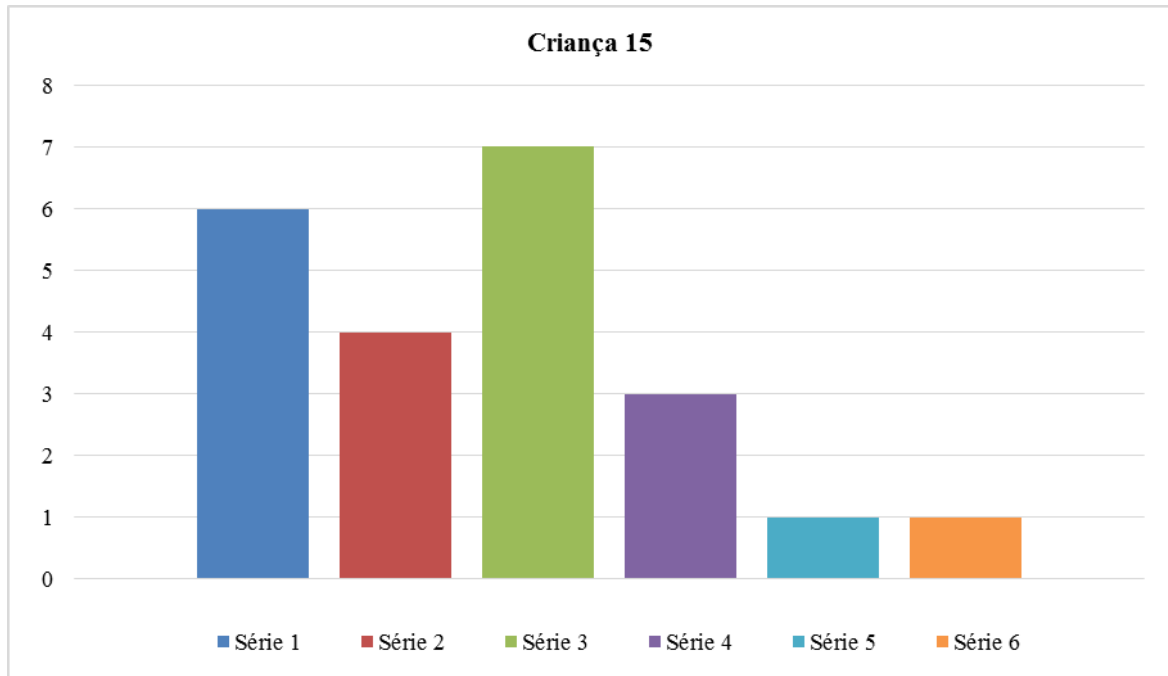
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (17 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (7 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (7 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

9º Encontro: Criança 15

Gráfico 48 – 9º Encontro: Criança 15



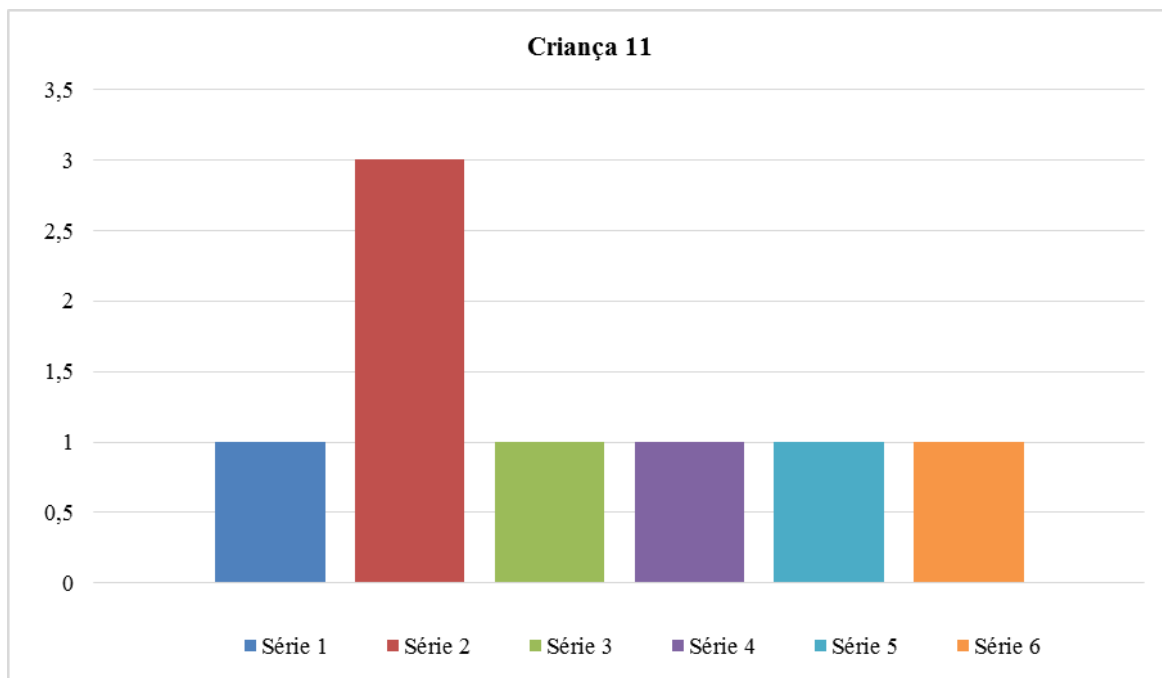
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (6 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (4 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (7 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

10º Encontro: Criança 11

Gráfico 49 – 10º Encontro: Criança 11



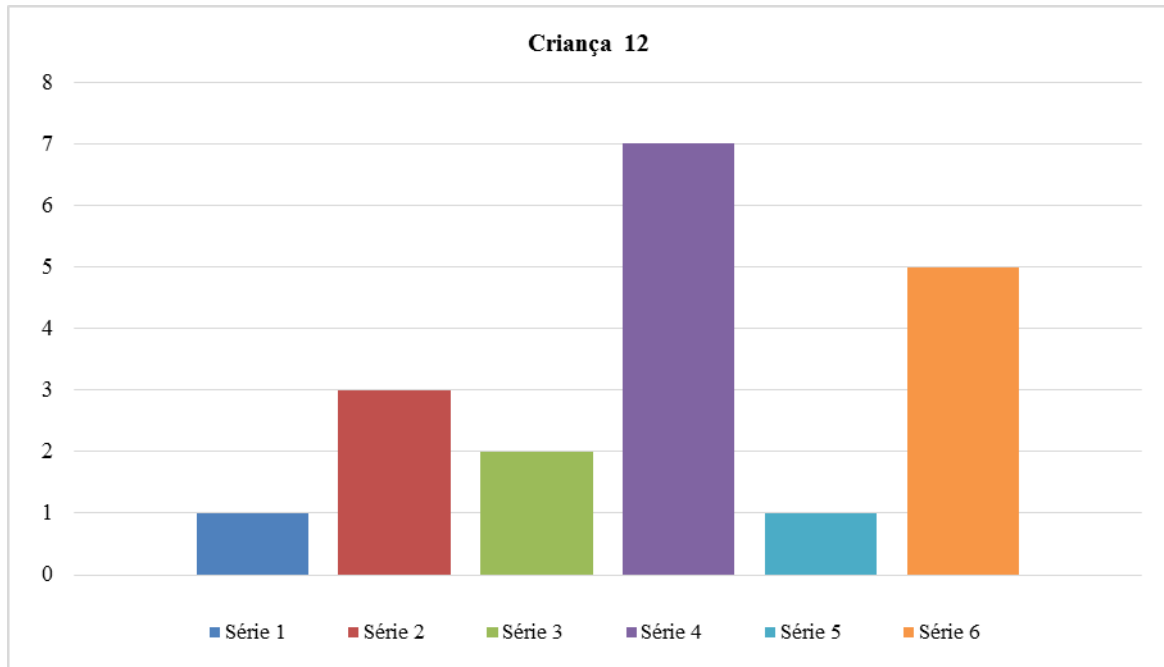
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (3 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrência).

-

10º Encontro: Criança 12

Gráfico 50 – 10º Encontro: Criança 12



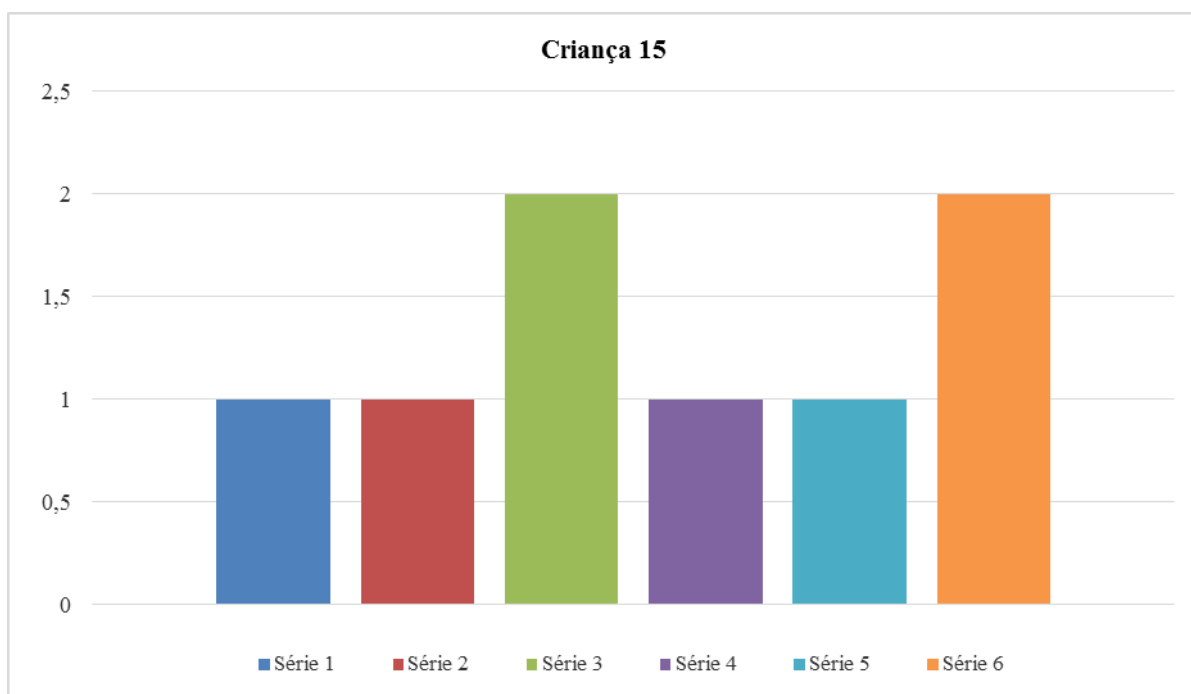
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); **Espontânea e não vinculada ao assunto** (3 ocorrências); **Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas** (2 ocorrências); **Em complementação a de outro aluno** (7 ocorrências); **Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco** (1 ocorrência); **Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais** (5 ocorrência).

-

10º Encontro: Criança 15

Gráfico 51 – 10º Encontro: Criança 15



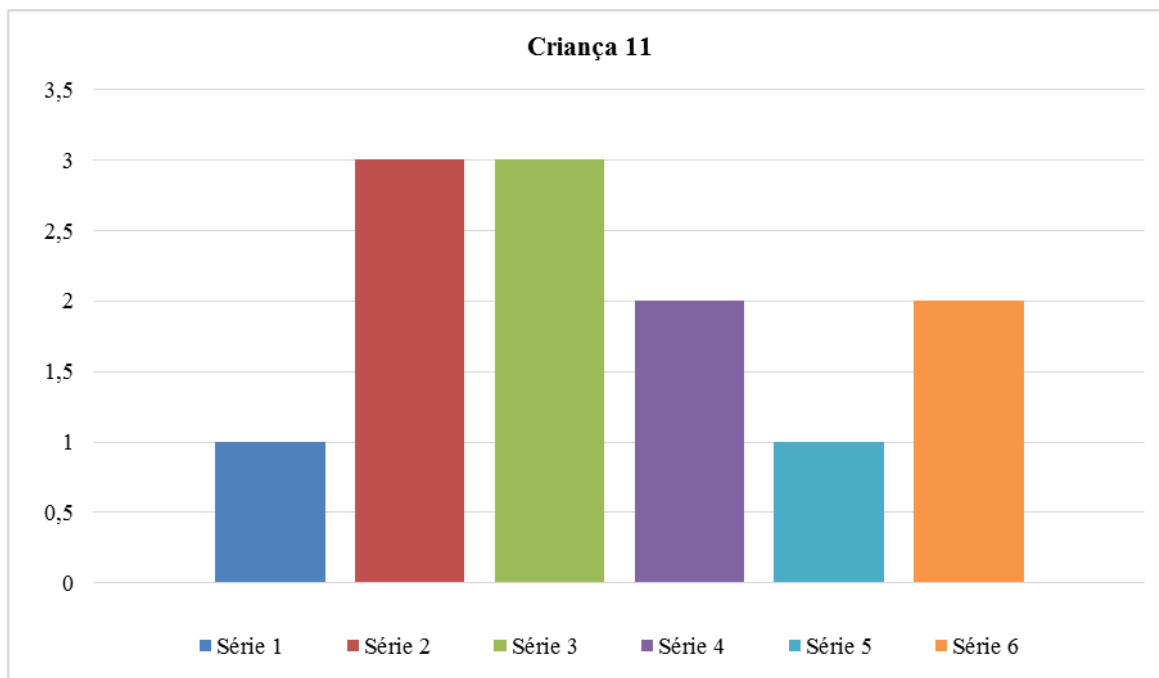
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (2 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrência).

-

11º Encontro: Criança 11

Gráfico 52 – 11º Encontro: Criança 11



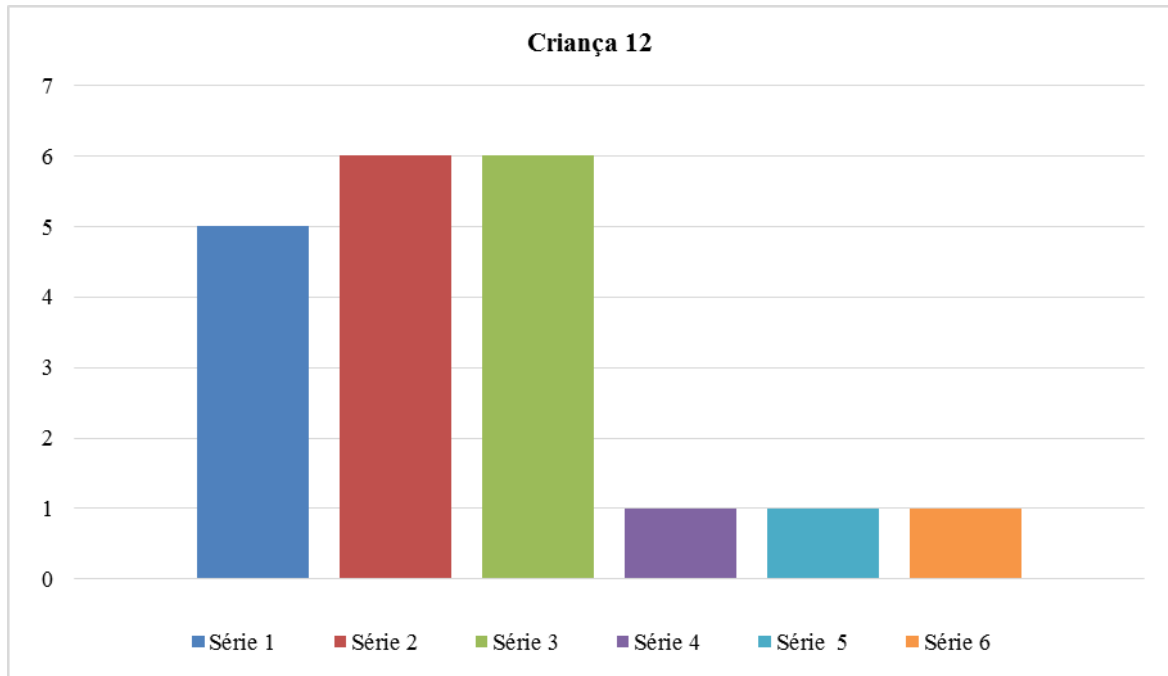
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (3 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (3 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrência).

•

11º Encontro: Criança 12

Gráfico 53 – 11º Encontro: Criança 12



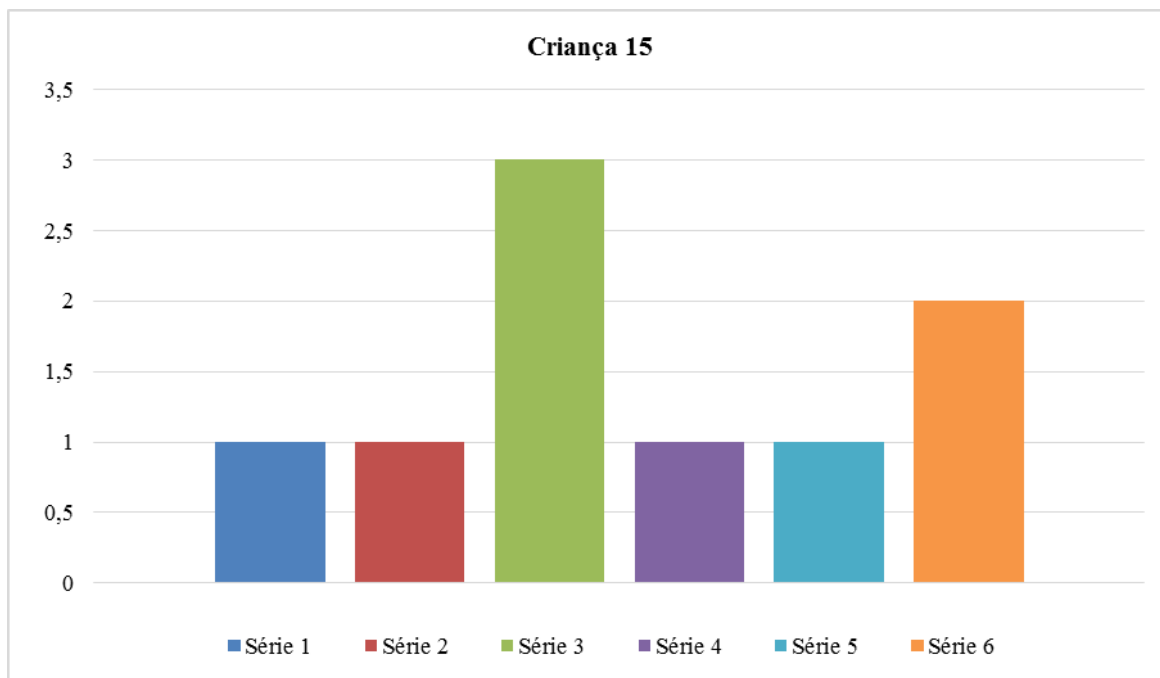
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (5 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (6 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (6 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

11º Encontro: Criança 15

Gráfico 54 – 11º Encontro: Criança 15



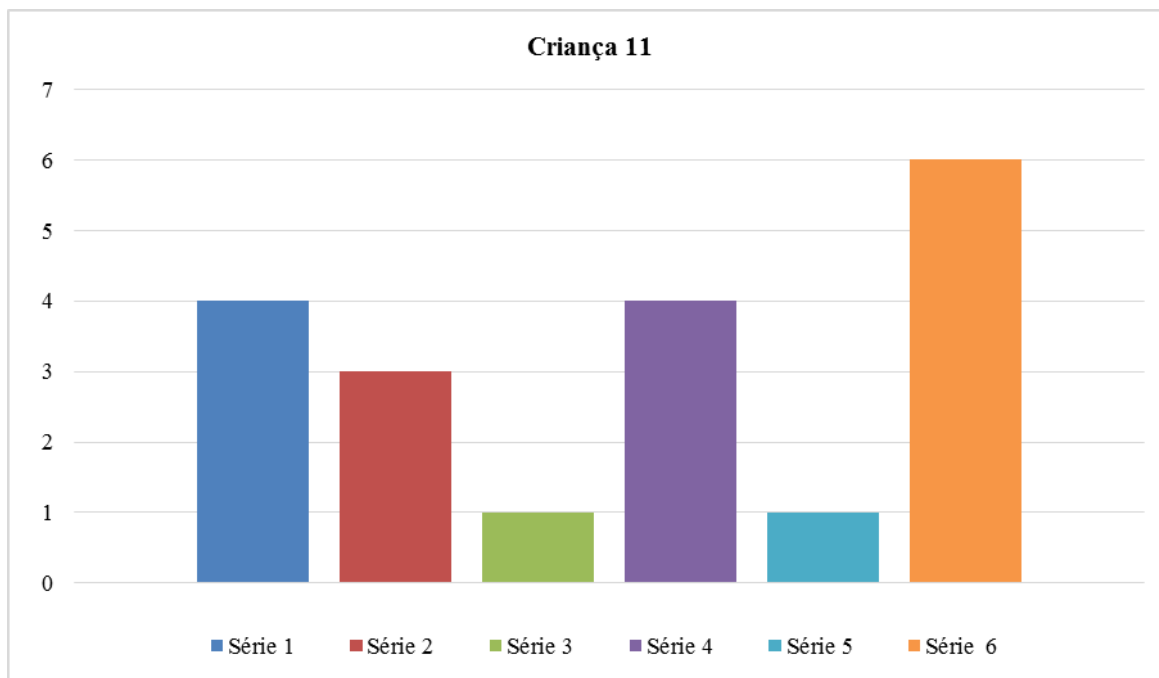
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (3 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrência).

•

12º Encontro: Criança 11

Gráfico 55 – 12º Encontro: Criança 11



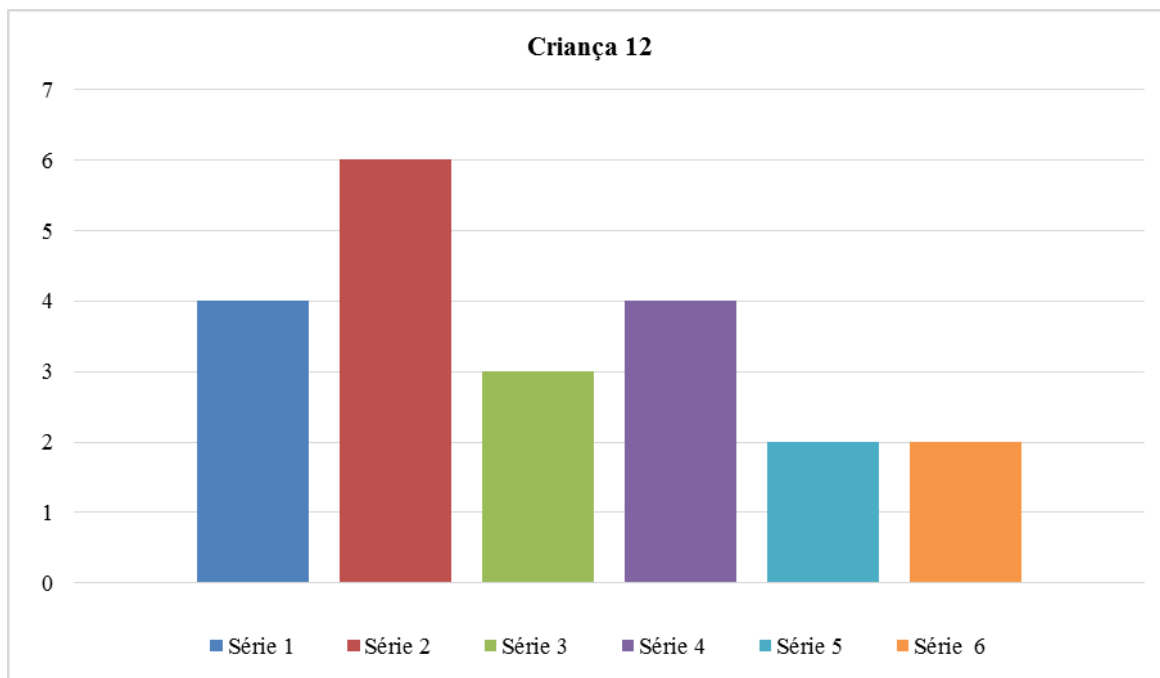
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (3 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (6 ocorrência).

•

12º Encontro: Criança 12

Gráfico 56 – 12º Encontro: Criança 12



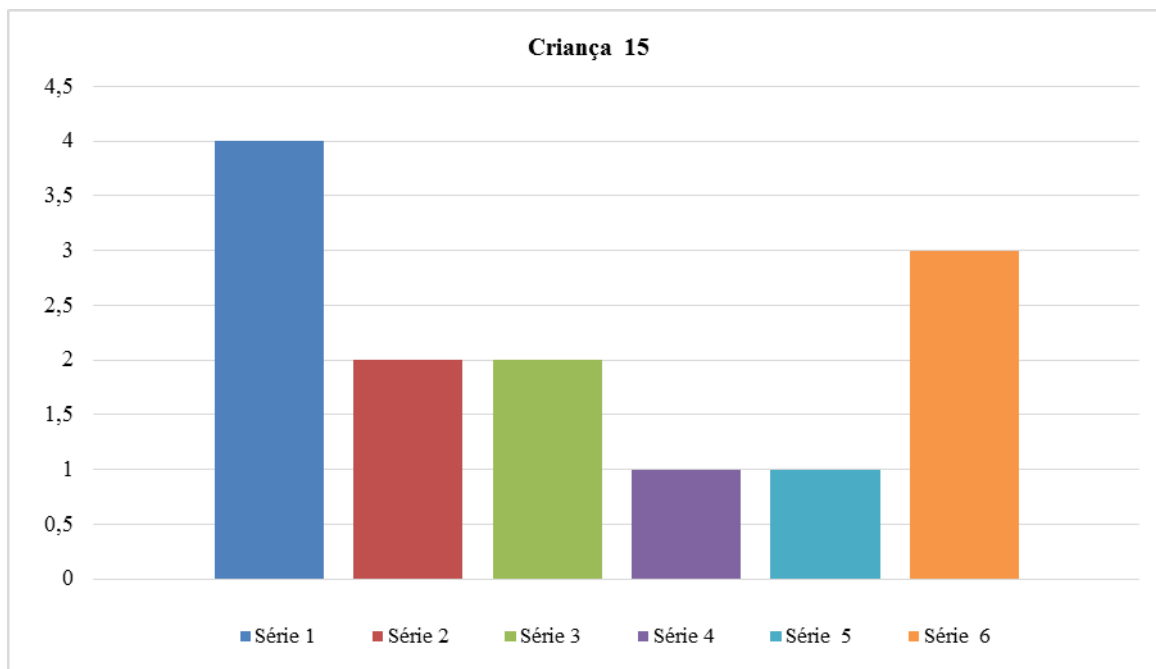
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (6 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (3 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (2 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (2 ocorrências).

•

12º Encontro: Criança 15

Gráfico 57 – 12º Encontro: Criança 15



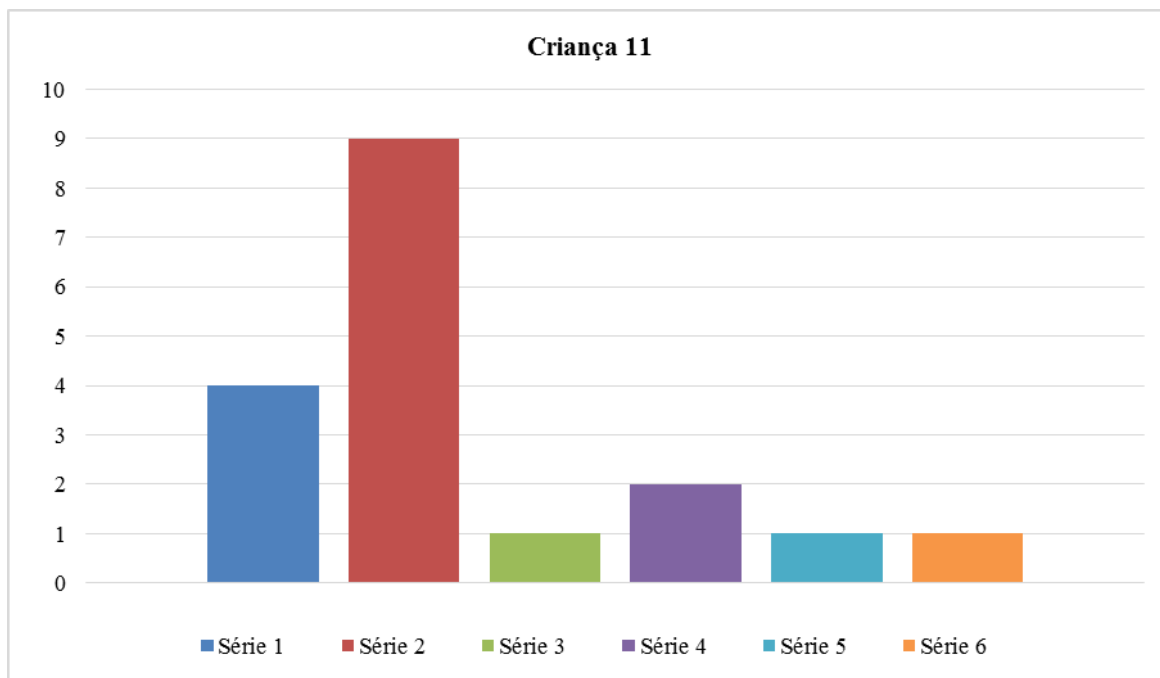
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrências); **Espontânea e não vinculada ao assunto** (2 ocorrências); **Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas** (2 ocorrências); **Em complementação a de outro aluno** (1 ocorrência); **Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco** (1 ocorrência); **Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais** (3 ocorrência).

•

13º Encontro: Criança 11

Gráfico 58 – 13º Encontro: Criança 11



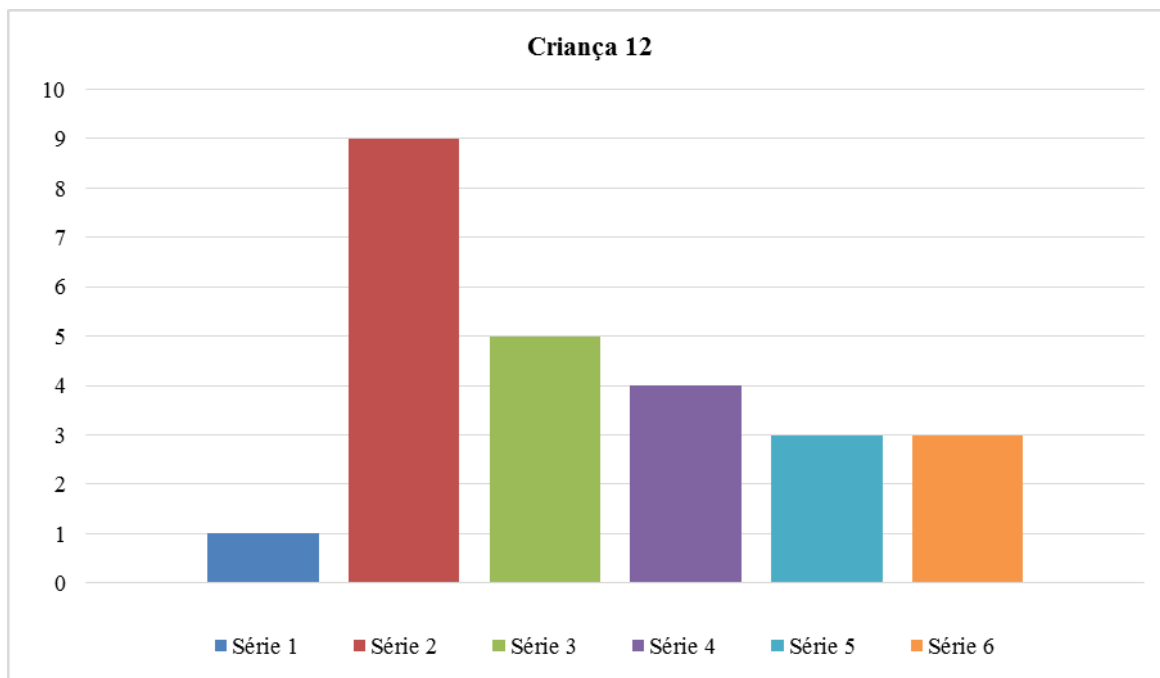
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (9 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

13º Encontro: Criança 12

Gráfico 59 – 13º Encontro: Criança 12



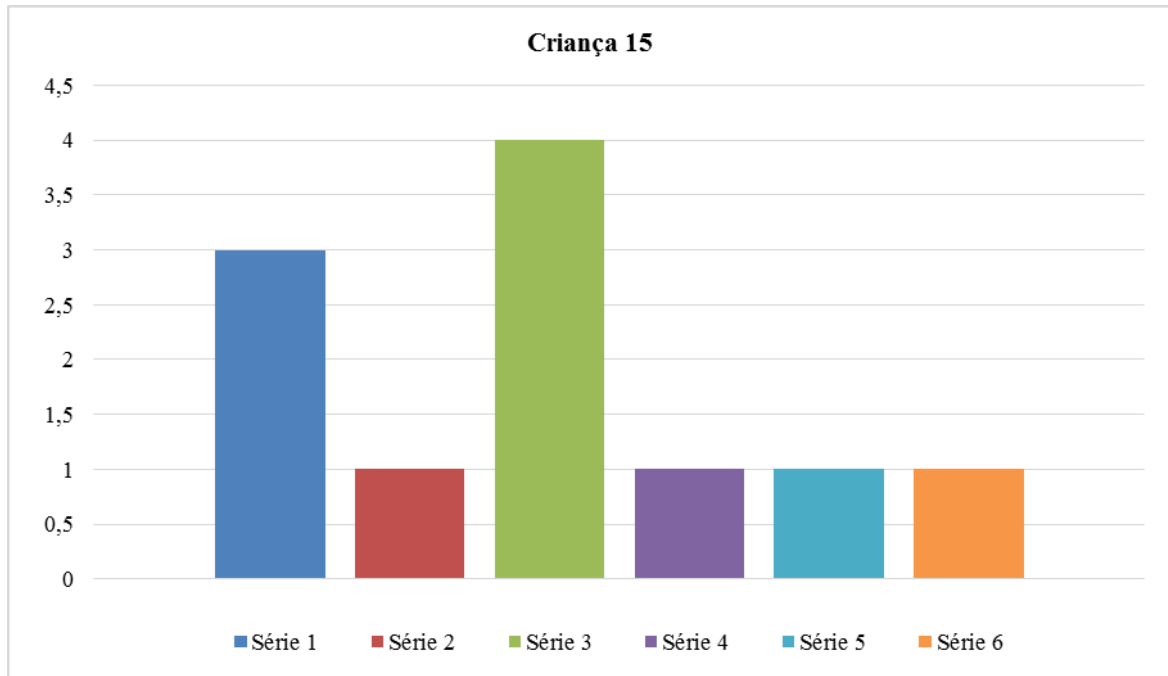
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (9 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (3 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (3 ocorrências).

•

13º Encontro: Criança 15

Gráfico 60 – 13º Encontro: Criança 15



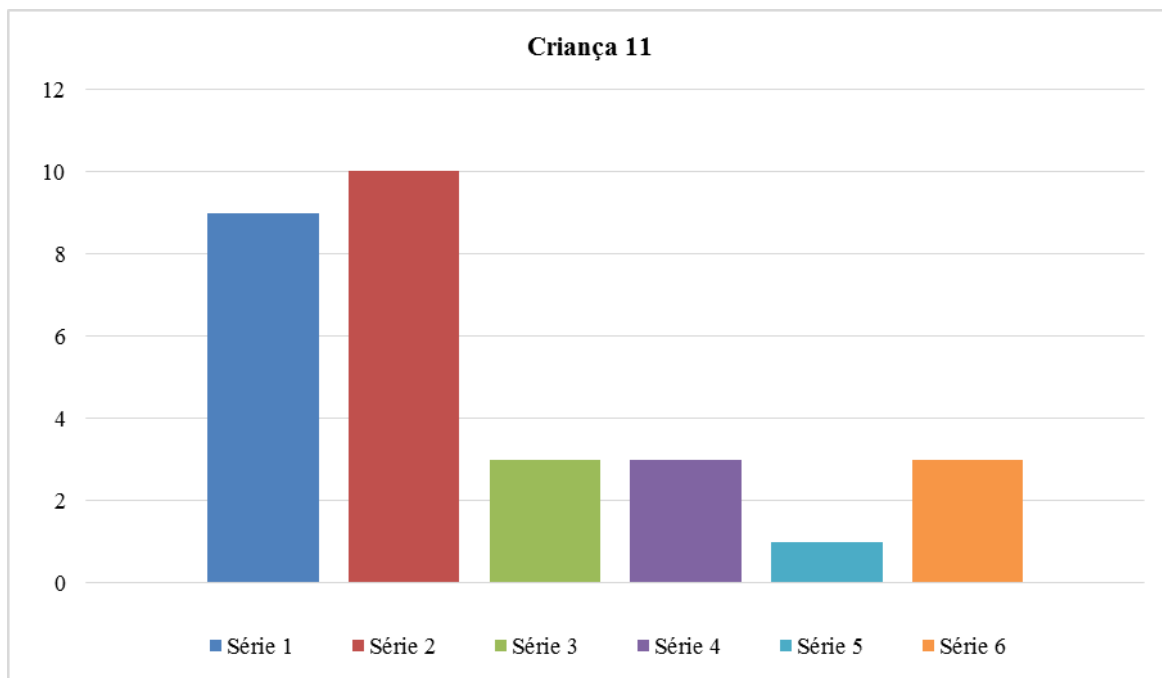
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (3 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (4 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

14º Encontro: Criança 11

Gráfico 61 – 14º Encontro: Criança 11



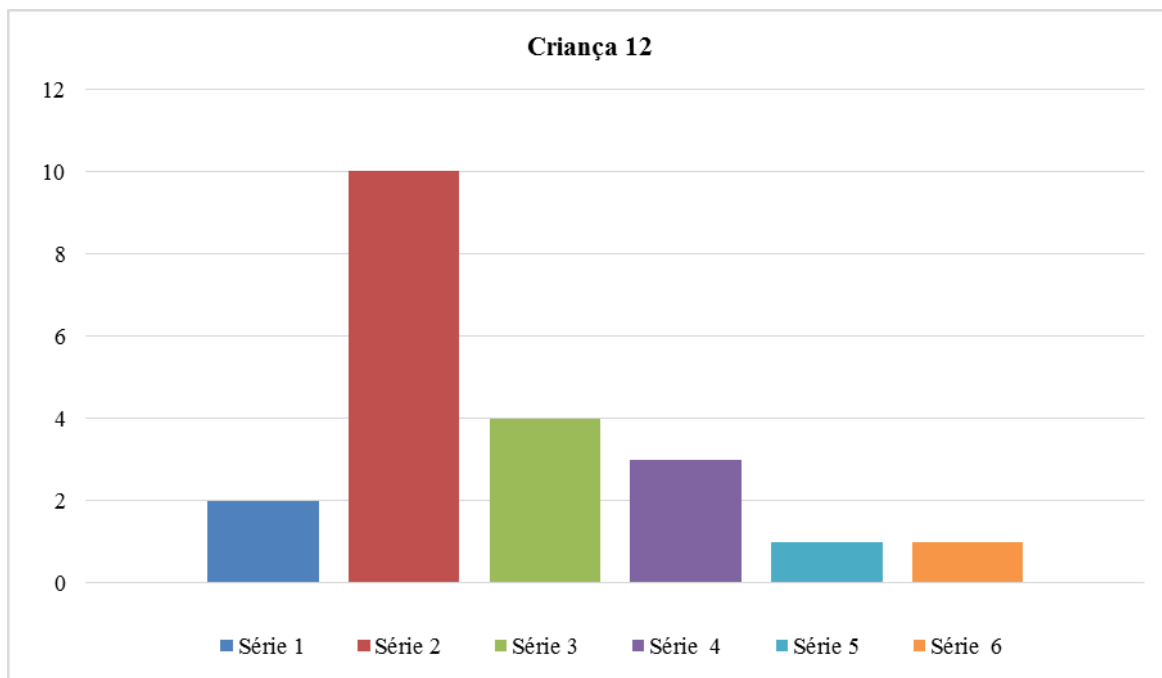
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (9 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (10 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (3 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (3 ocorrências).

•

14º Encontro: Criança 12

Gráfico 62 – 14º Encontro: Criança 12



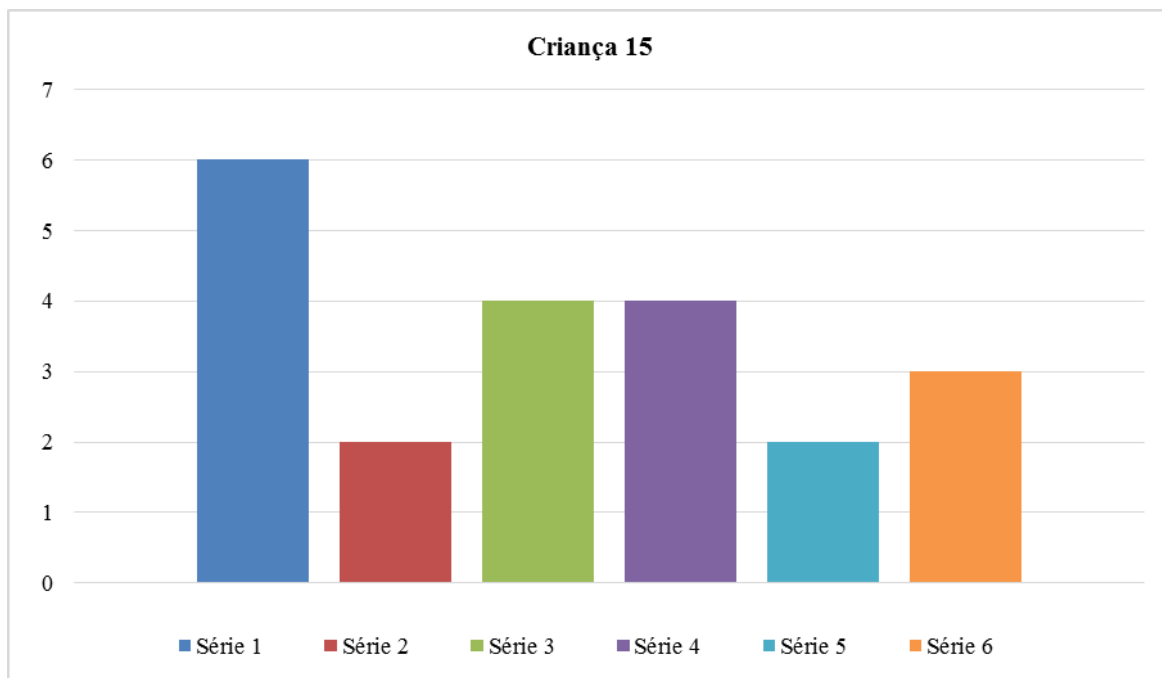
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (2 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (10 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (4 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

14º Encontro: Criança 15

Gráfico 63 – 14º Encontro: Criança 15



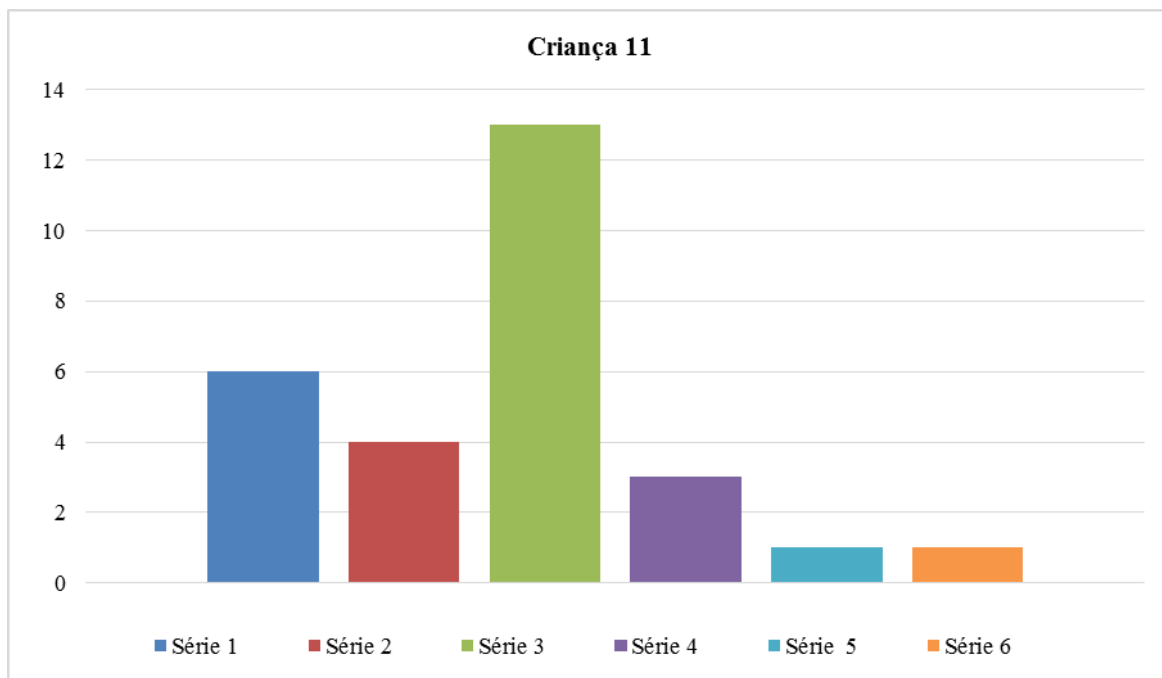
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (6 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (2 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (4 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (2 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (3 ocorrência).

•

15º Encontro: Criança 11

Gráfico 64 – 15º Encontro: Criança 11



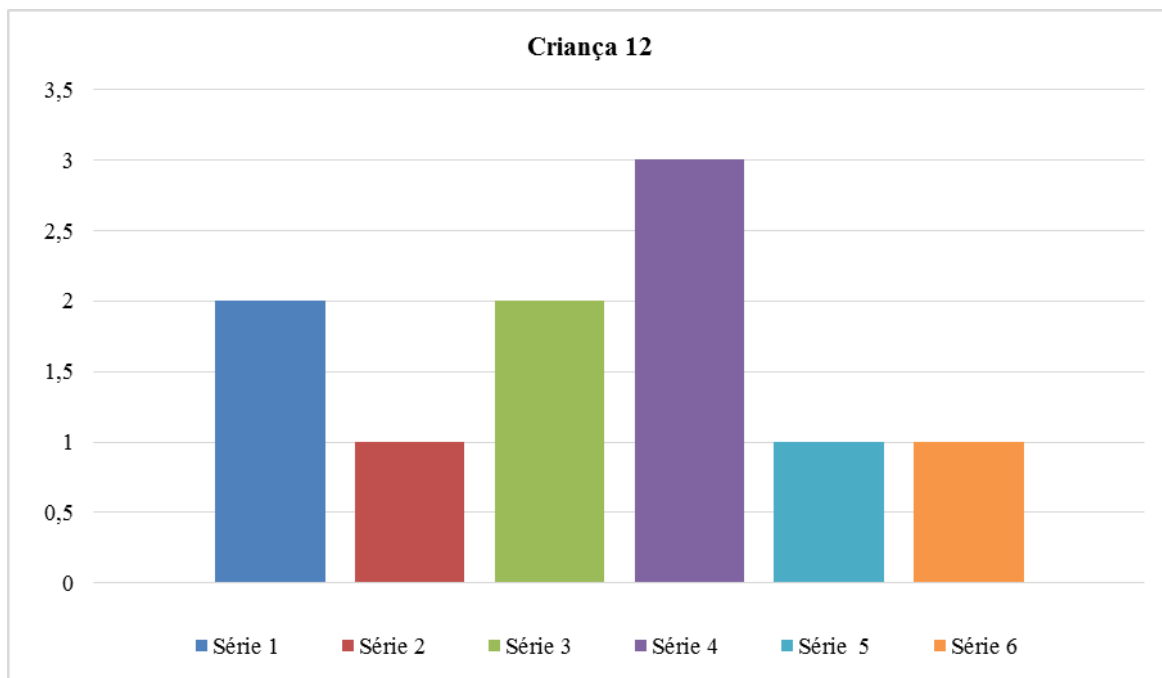
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (6 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (4 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (13 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

15º Encontro: Criança 12

Gráfico 65 – 15º Encontro: Criança 12



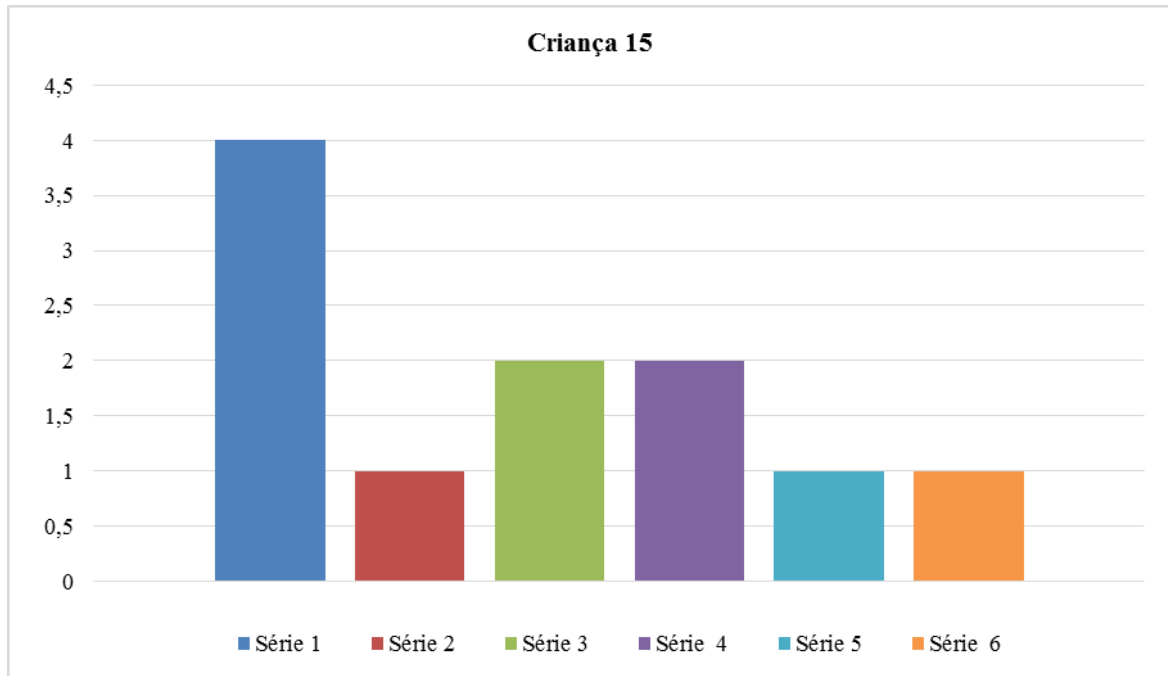
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (2 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (2 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

15º Encontro: Criança 15

Gráfico 66 – 15º Encontro: Criança 15



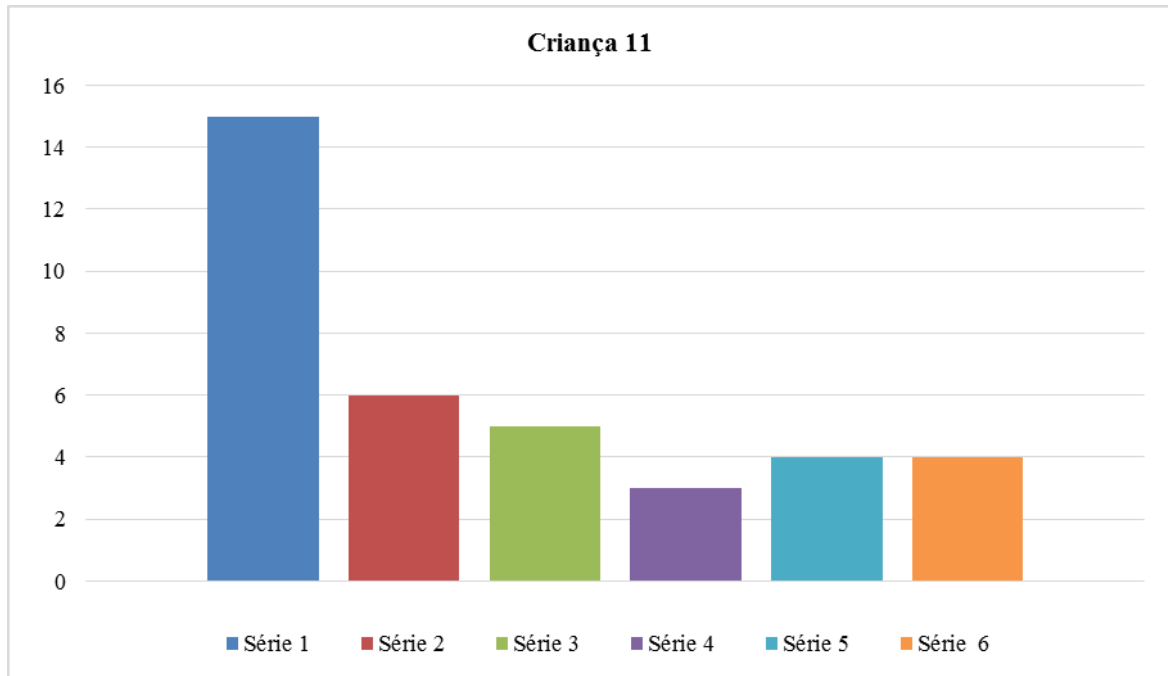
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (4 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (2 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (2 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

16º Encontro: Criança 11

Gráfico 67 – 16º Encontro: Criança 11



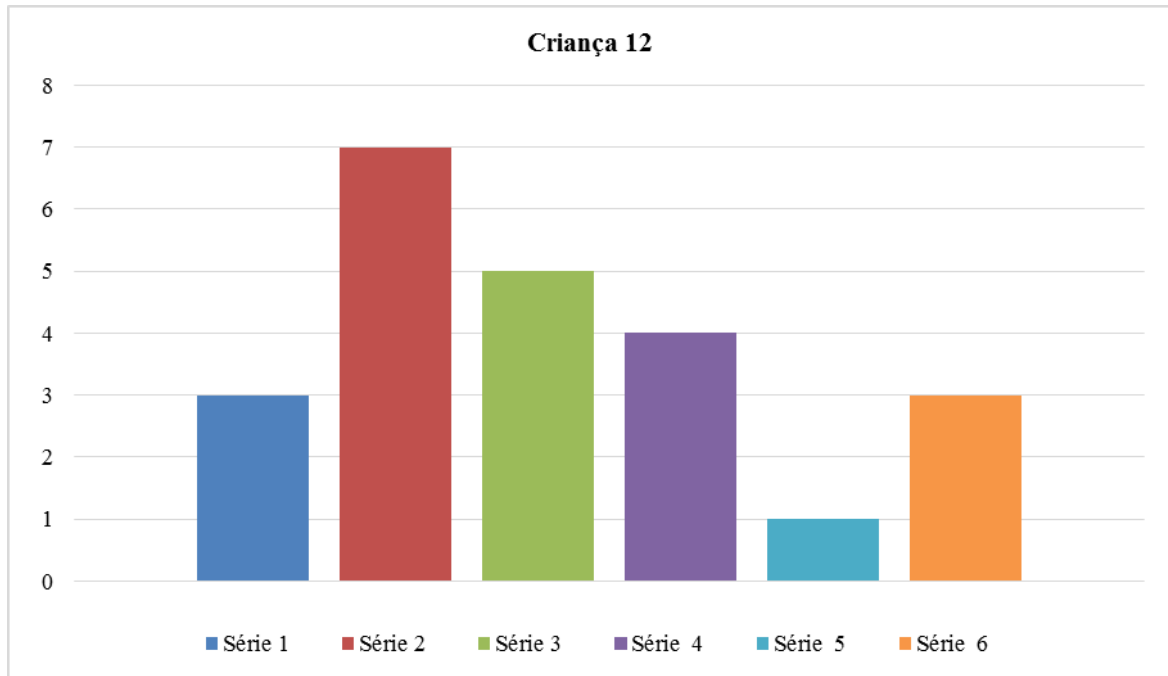
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (15 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (6 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (3 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (4 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (4 ocorrências).

•

16º Encontro: Criança 12

Gráfico 68 – 16º Encontro: Criança 12



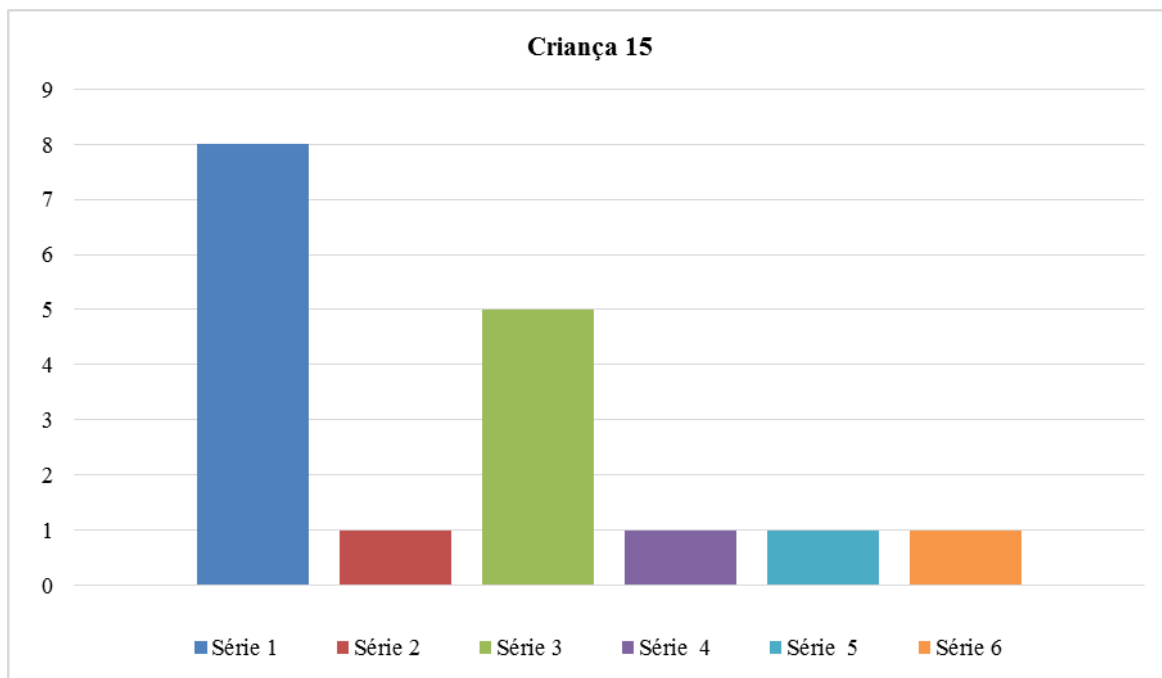
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (3 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (7 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (4 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (3 ocorrências).

-

16° Encontro: Criança 15

Gráfico 69 – 16° Encontro: Criança 15



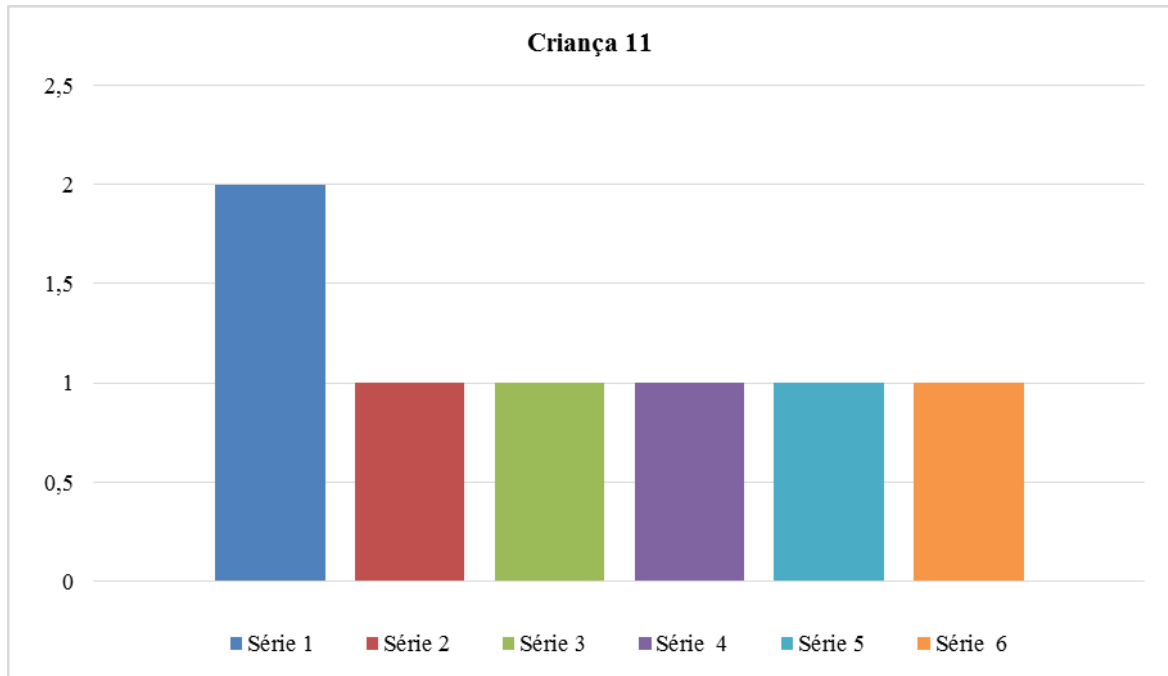
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (8 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (5 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

•

17º Encontro: Criança 11

Gráfico 70 – 17º Encontro: Criança 11



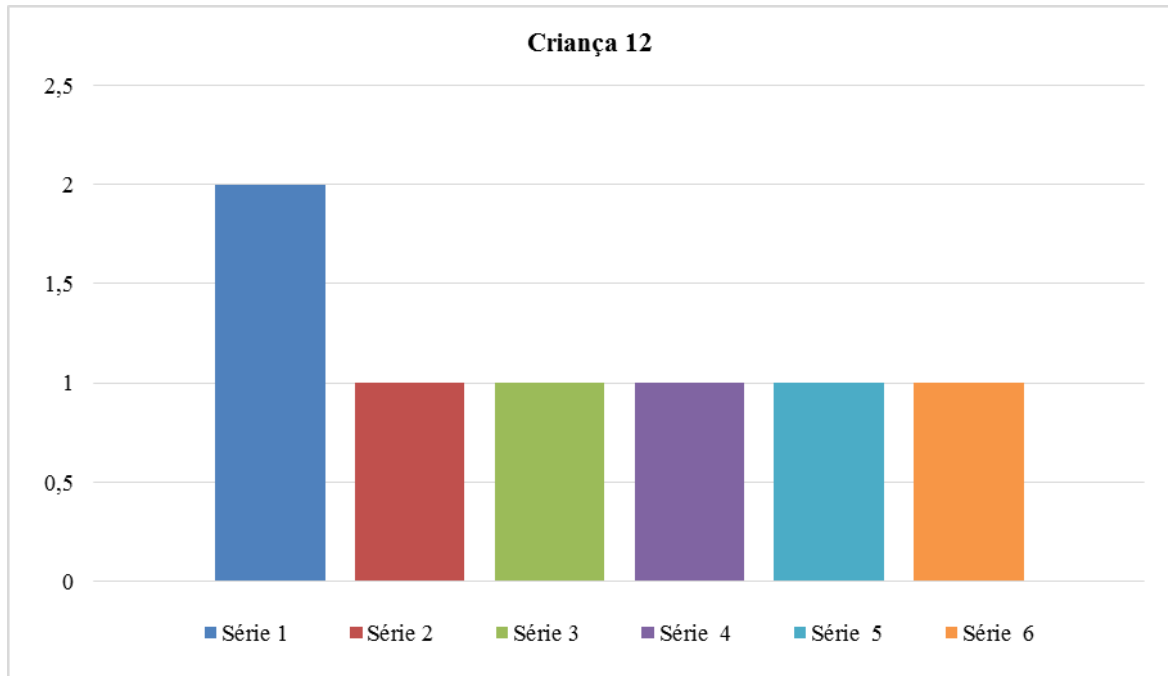
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (2 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

17º Encontro: Criança 12

Gráfico 70 – 17º Encontro: Criança 12



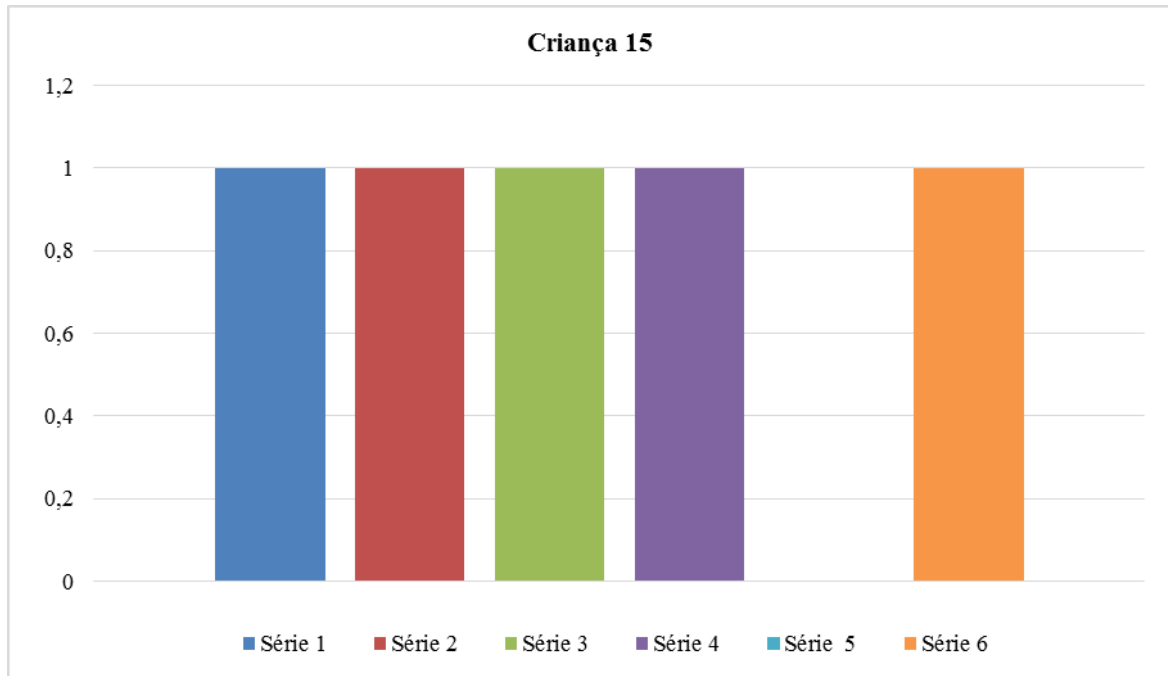
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (2 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (1 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

17º Encontro: Criança 15

Gráfico 72 – 17º Encontro: Criança 15



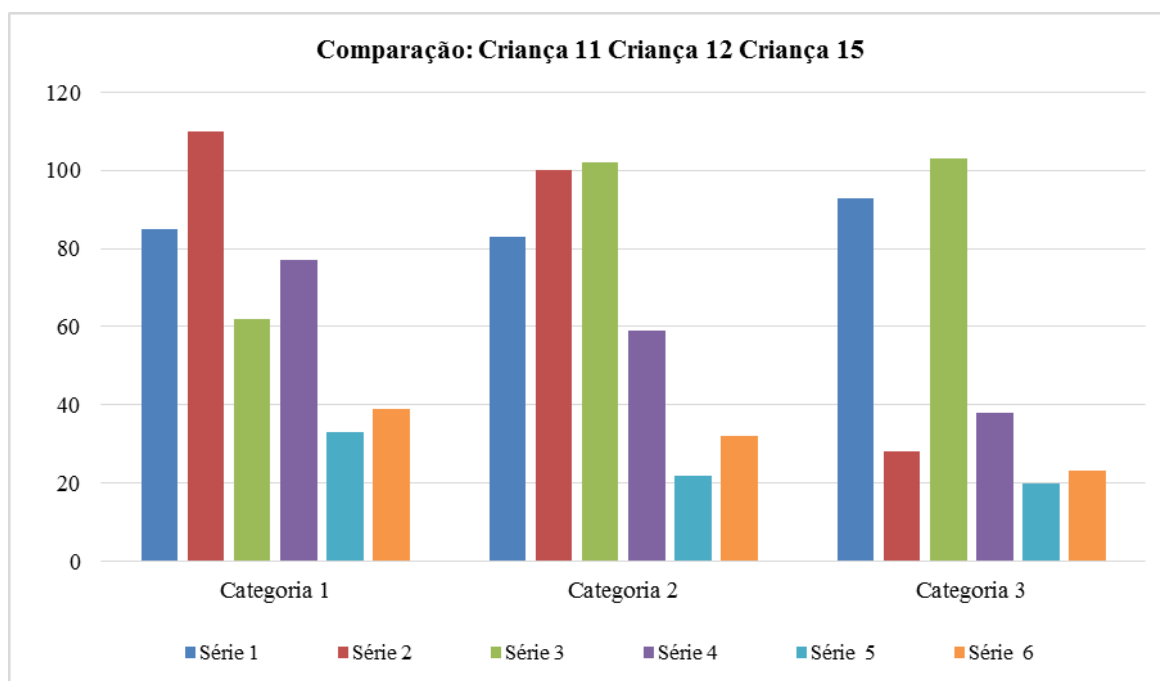
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Espontânea e vinculada ao assunto exposto (1 ocorrência); Espontânea e não vinculada ao assunto (1 ocorrência); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (1 ocorrência); Em complementação a de outro aluno (1 ocorrência); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (0 ocorrência); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (1 ocorrência).

-

Comparação geral das ocorrências entre as três crianças nos 17 Encontros

Gráfico 73 – Comparação geral das ocorrências entre as três crianças nos 17 eventos



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

- **Criança 11 - Espontânea e vinculada ao assunto exposto (85 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (110 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (62 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (77 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (33 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (39 ocorrências).**
- **Criança 12 -Espontânea e vinculada ao assunto exposto (83 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (100 ocorrências); Fala dirigida pelo professor por meio de perguntas (102 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (38 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (20 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (32 ocorrências).**
- **Criança 15 - Espontânea e vinculada ao assunto exposto (93 ocorrências); Espontânea e não vinculada ao assunto (28 ocorrências); Fala dirigida pelo**

professor por meio de perguntas (103 ocorrências); Em complementação a de outro aluno (38 ocorrências); Repetição do dito pelo professor ou participante e em forma de eco (20 ocorrências); Frases com elipses, só compreensíveis no contexto, pois são complementadas pelos gestos dos demais (23 ocorrências).