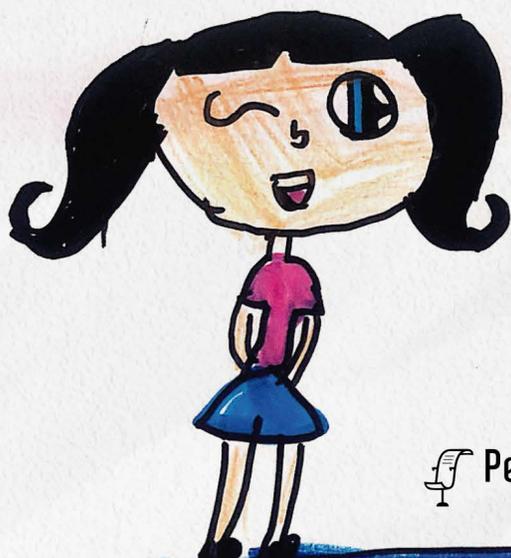


Daiane Aparecida A. de Oliveira
Patrícia Lima Martins Pederiva

TON TON



EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: vivências sonoras na escola



 Pedro & João
editores

EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: vivências sonoras na escola

**Daiane Aparecida A. de Oliveira
Patrícia Lima Martins Pederiva**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA:
vivências sonoras na escola**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Daiane Aparecida A. de Oliveira; Patrícia Lima Martins Pederiva

Educação musical na infância: vivências sonoras na escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 125p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-484-7 [Impresso]

978-65-5869-485-4 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8 - 8828

Arte da capa: Samuel de Paula (samuel.dipaula@gmail.com)

Revisão: Christina Velho (christivelho@gmail.com)

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

A todas as crianças e suas infâncias,
o desejo de que suas musicalidades sejam
respeitadas e potencializadas.

A todas as professoras e professores da infância, que as
possibilidades de atuação docente na área
da música sejam ampliadas.

CONVITE À LEITURA

Se você está interessado ou interessada na leitura deste livro, boas-vindas! Mas... Antes de mergulhar nas palavras e virar as páginas, convidamos a você, leitora ou leitor, mergulhe nos sons!

Pare por alguns segundos, silencie-se. Ouça as sonoridades que estão ao seu redor e, caso prefira, feche os olhos. Busque ouvir e sentir tudo o que for possível neste momento.

Pronto?

Quais sons você ouviu? Como você se sentiu? De qual maneira estes sons a/o afetam? Tem algum som que lhe agrada? Tem algum que não agrada? Quais fontes sonoras emitem estes sons? São sons da natureza ou criados por seres humanos? Você já havia parado para ouvir e sentir os sons que a/o cercam?

Este foi o convite que fizemos às 14 crianças de 6 e 7 anos e, a partir da relação delas com os sons que compõem seus ambientes de vivência, do amanhecer ao anoitecer, guiamos o desenvolvimento de suas musicalidades.

Neste livro, partilhamos os modos pelos quais organizamos o espaço educativo-musical com centralidade nas vivências singulares de cada pessoa. Com esta leitura, desejamos que professores e professoras da infância possam relacionar-se de novas maneiras com os sons que experienciam cotidianamente, e a partir destas vivências, promovam práticas educativas em música.

SOBRE O LIVRO EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS SONORAS NA ESCOLA

Este livro é oriundo de uma pesquisa de dissertação de mestrado intitulada *Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças*¹, da autora Daiane Aparecida A. de Oliveira, sob a orientação da autora Patrícia Lima Martins Pederiva. A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em junho de 2020.

Com a criação deste livro, a partir das vivências da pesquisa, objetivamos compartilhar possíveis caminhos para uma *Educação musical na infância: vivências sonoras na escola* com outros professores ou professoras de crianças, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, este livro se direciona a toda/o profissional da educação que tem sua atuação centrada na criança e se interessa pelo campo educativo-musical, compreendendo a importância do desenvolvimento da musicalidade infantil.

O livro estrutura-se de maneira teórico-prática e ressalta, principalmente, os encontros educativo-musicais realizados na referida pesquisa, que objetivou investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades.

Partilhamos a estrutura e organização didática de oito aulas de educação musical à luz da Teoria Histórico-Cultural, com crianças de 6 e 7 anos, que estudavam juntas em uma escola em Brasília/DF. Esperamos que este livro amplie as possibilidades de atuação de professores e professoras da infância no campo da música, não como um modelo a ser seguido, mas como inspiração para que potencializem o desenvolvimento da musicalidade infantil.

¹ OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo. *Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças*. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

Caso o leitor ou a leitora tenha interesse em ler a pesquisa na íntegra, basta acessar o QR Code abaixo. A dissertação também está disponível no seguinte link: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39227>.



Daiane Aparecida A. de Oliveira
Patrícia Lima Martins Pederiva

PREFÁCIO

A concepção de educação musical passou por mudanças ao longo do tempo. Da compreensão de que esse termo se referia ao ensino técnico de instrumentos musicais com o fim de formar virtuosos, até a ideia de que somos seres musicais e que todos devem ter acesso à educação musical, foram muitos debates e embates travados. Hoje, caminhamos para um entendimento maior quanto à importância desta área. Entendemos que a música pertence à humanidade, portanto, todos devem ter acesso a ela. Contudo, essa compreensão esbarra no *modus operandi* que muitas vezes ainda não foi modificado nos vários ambientes de ensino, sejam formais ou não.

Como pesquisadora da educação musical e do desenvolvimento humano na infância e adolescência, tenho me deparado, não poucas vezes, com a concepção, por parte de professores e professoras da infância, de que não é possível propiciar experiências musicais a seus estudantes, pois não são formados em música. Não se enxergam como seres musicais, não estudaram música, logo, não se sentem capazes de organizar experiências sonoras/musicais em seu contexto profissional. Talvez haja aqui uma compreensão equivocada quanto ao termo “música”.

Murray Schafer afirmou que a definição de música mudou nos últimos anos e para provar isso, cita John Cage, para quem “música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das áreas de concerto – vejamos Thoreau”¹. E ao citar Thoreau, Cage referia-se à obra *Walden*, na qual este autor ressaltou os sons e as visões da natureza na qual esteve imerso durante um período de sua vida. Se a música é composta por sons variados, se a musicalidade deve ser desenvolvida em todos, por que não promover ambientes nos quais as crianças possam vivenciar experiências sonoras?

Destaco aqui a importância das experiências, evocando algumas concepções da Teoria Histórico-Cultural sobre a educação e o desenvolvimento humano. Para os estudiosos dessa teoria, o desenvolvimento depende das experiências vivenciadas pelas pessoas

¹ SHAFER, 2001, p. 19.

no meio social na qual estão inseridas, no contato com ferramentas, signos, valores, hábitos, costumes de uma dada sociedade.

Sinara Costa e Suely Mello² relembram o conceito de Zaporozhetz, para quem é preciso propiciar atividades práticas para potencializar o desenvolvimento psíquico e cultural das crianças: atividades que permitam que vivenciem experiências com as diversas formas da arte, como desenho, pintura, música, dança, fotografia, cerâmica, dentre outros. O objetivo maior é conhecer e experimentar, para então expressar estas vivências. O fim não é imitar ou apresentar-se para outros, mas que cada criança possa expressar um pouco de si por meio destas atividades³. Desta maneira, estas atividades servem à formação humana.

Dito isto, passo à questão das vivências sonoras e sua importância no âmbito desta discussão. Vivemos em um mundo com cada vez mais possibilidades sonoras. No entanto, paradoxalmente, com menos atenção ao ouvir. Rubem Alves, em um texto nomeado “Escutatória” afirmou que “escutar é complicado e sutil”. Estamos sempre mais dispostos a falar do que a ouvir: ao ouvir, na verdade estamos planejando nossa resposta ao interlocutor; logo, não estamos ouvindo. Não ouvimos o outro, não ouvimos os sons que nos cercam, não ouvimos os sons de nosso próprio corpo. Murray Schafer comenta que existem variados sons: alguns crescem, outros decrescem, alguns estão ameaçados de extinção; outros são exóticos para quem não os conhece⁴. Estamos enxergando toda a gama de possibilidades existentes no mundo dos sons?

Há muitos anos, ainda jovem pesquisadora, vivenciei minha primeira experiência sonora consciente. Em um evento acadêmico, participei de uma oficina de educação musical com Patrícia Pederiva, uma das autoras deste livro. Éramos, aproximadamente, 10 adultos. Fizemos um corredor humano. Deveríamos fechar os olhos e imaginar os sons de uma floresta: cada pessoa faria um som. Um por um, passamos pelo corredor humano, ouvindo. Fechei os olhos e imaginei o ambiente natural que conheci quando adolescente, no qual tantas vezes acampeei. Que sensação fantástica foi aquela, de fazer parte dos sons da floresta! Essa experiência

² COSTA; MELLO, 2017.

³ COSTA; MELLO, 2017.

⁴ SCHAFFER, 2001.

despertou-me para a importância das vivências sonoras em todas as fases da vida mas, em especial, na infância.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a infância é o período no qual as crianças estão mais envolvidas em conhecer o mundo e tudo que as rodeia. Desde muito cedo, elas são capazes de aprender e estão plenamente envolvidas em fazê-lo⁵. Nesse sentido, é preciso pensar os ambientes nos quais as crianças estão e no papel dos professores e das professoras enquanto organizadores/as desses espaços.

Neste ponto, destaco o papel da escola, que deve ser um lugar para oportunizar experiências com os objetos materiais e imateriais da cultura. Deve ser um espaço para o desenvolvimento das qualidades humanas, como preconiza a Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, a teoria contribui para os estudos em educação musical ao definir os professores e as professoras como organizadores/as do ambiente educativo. Se desejamos que as crianças tenham experiências sonoras, devemos, junto com elas, organizar o espaço e as atividades, de maneiras a tornar isto possível.

A educação musical tem recebido expressivas contribuições através de estudos empíricos que têm como base a Teoria Histórico-Cultural. Temos aprendido que todos podemos nos expressar musicalmente. A partir dessa perspectiva, de que a música pertence à humanidade e todos devem ter acesso a ela, e mais ainda, de que o desenvolvimento da musicalidade é fator importante da infância e de toda a vida, notamos uma crescente preocupação em compreender os diversos aspectos que a constituem. Mais ainda, preocupamo-nos em criar ambientes que propiciem os recursos necessários para o pleno desenvolvimento da musicalidade.

O livro *Educação Musical na infância: vivências sonoras na escola*, de Daiane Oliveira e Patrícia Pederiva, é um convite para uma conversa agradabilíssima, recheada de sons e aprendizados, na qual podemos refletir sobre as amplas possibilidades que professores e professoras, em diversos contextos, possuem para possibilitar às crianças o desenvolvimento da musicalidade. As autoras, com sensibilidade e beleza, nos conduzem através da escrita apresentando um trabalho voltado para a investigação das vivências sonoras de crianças e, a partir disto, demonstram como é possível organizar ambientes educativos em música para potencializar o desenvolvimento da musicalidade. O

⁵ COSTA; MELLO, 2017.

texto é escrito com leveza e, no entanto, traz toda a clareza de um texto científico, sendo observadas as características de um genuíno trabalho ancorado nos pressupostos da ciência.

As reflexões trazidas são uma inspiração para professores/as, pesquisadores/as e estudantes que desejam uma educação promotora de todas as possibilidades de desenvolvimento humano. Como mensagem final, forte, que pulsa para o leitor, fica a ideia: esta educação é possível. Faça acontecer!

Iani Dias Lauer-Leite

Referências

ALVES, R. *O amor que acende a lua*. São Paulo: Papirus, 1999.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2017.

SCHAFER, M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo, UNESP: 2001.

CONVITE À EDUCAÇÃO PROPOSTA POR VIGOTSKI

Há seis anos, ainda cursando a licenciatura em Pedagogia, comecei a trilhar o caminho que materializou a pesquisa geradora deste livro, em forma de reflexão, questionamentos, curiosidades, leituras e estudos sistemáticos e colaborativos da Teoria Histórico-Cultural, juntamente com outros pesquisadores da área. Também realizei outros trabalhos, como o Trabalho de Conclusão de Curso, e artigos escritos sobre educação musical sob as lentes da teoria de Lev Semionovitch Vigotski.

A escolha de dialogar com a teoria fundada por este autor soviético à primeira vista pode parecer simples, por se tratar de uma teoria bem fundamentada e clara naquilo que defende. Porém, esta tarefa se torna desafiadora quando nos deparamos, em primeiro lugar, com os erros e cortes nas traduções das obras do autor¹, que dificultam e distorcem a compreensão da essência de sua teoria.

Além disso, Vigotski ensina muito sobre desenvolvimento humano e educação, almejando a criação de novas pessoas para uma nova sociedade, com relações mais humanizadoras, com respeito à essência histórico-cultural dos seres humanos. Ou seja, o autor cutuca, sacode e movimenta algumas certezas, nos convida a refletir sobre as práticas educativas vigentes, as nossas escolhas na educação. Mais uma vez, não é uma tarefa fácil, porque traz desconforto à zona de conforto.

Vigotski, monista e materialista dialético², propõe não somente pensar além, mas também agir além. Ele faz um convite profundo para que exercitemos a coerência em nossas vidas, que não são estanques no âmbito profissional, mas a unidade pessoa-meio, em nossos diversos meios... Familiar, espiritual, acadêmico, profissional e outros. Assim, considero o maior desafio frente ao autor e sua colocação teórica, o convite à coerência teórico-prática, enquanto seres humanos, educadores/as, pesquisadores/as e em qualquer outra função social vivida.

¹ Para saber mais, ler Prestes (2010).

² Vigotski fundamenta seus trabalhos na filosofia de Baruch Spinoza, e no materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

É com base nessa coerência que estudo e procuro, cotidianamente, viver a Teoria Histórico-Cultural, com um olhar humano e afetivo para as pessoas com as quais me relaciono, acreditando que o amanhã é de esperança, que nele podem existir novas pessoas/relações e assim, uma nova sociedade, como Vigotski acreditou, no século passado, em meio à revolução socialista russa. Sendo a educação, então, a área que centra a minha atuação profissional, nela procuro ser cada dia mais coerente e materializar em ato o que acredito em L. S. Vigotski, e sua teoria.

Este livro, oriundo de minha pesquisa de dissertação de mestrado, procurou esta coerência em cada prática no campo investigativo, a fim de defender e atuar em favor da educação das potências, dos afetos e intelectos, do diálogo, das artes, das emoções, do desenvolvimento humano uno e integral, e das vivências como essência dos processos educativos. Neste livro, especificamente, em música.

Daiane Aparecida A. de Oliveira

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA PELA VIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	19
1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SONORA, ESCUTA ATENTA E EXPRESSÃO DA MUSICALIDADE	31
2 EXPRESSÃO CORPORAL-MUSICAL	39
3 PERCEPÇÃO SONORA	47
4 VIAGEM À PRAIA: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS	59
5 SONS FORTES E SONS FRACOS	71
6 FONTES SONORAS SEMELHANTES, SONS DIFERENTES	83
7 TÚNEL SONORO: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS	97
8 BRINCANDO COM OS SONS	107
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: O ESPAÇO ESCOLAR	121
REFERÊNCIAS	123

EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA PELA VIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os sons da vida

Os seres humanos estão imersos no mundo sonoro desde o princípio de sua existência. Os sons da vida são aquelas sonoridades que compõem seus meios de vivência. São os sons das composições cotidianas realizadas pelas pessoas, em seu respirar, andar, falar, pulsar, suar, se movimentar, dormir, acordar, viver, existir. Basta estar no mundo para fazer parte dessa grande criação sonora que é a própria vida.

“Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!”, é desta maneira que Murray Schafer² compreende música e, neste livro, dialogamos com esta concepção, partindo do princípio de que inseridos em um ambiente sonoro, constituímos a composição dos sons existentes neste local, ou seja, nos relacionamos dialeticamente com o meio sonoro, afetamos e somos afetados constantemente. Por meio dos sons as pessoas se sentem potentes à vida, relacionam-se consigo mesmas, com as outras, e com seus meios de vivência.

Considerando que a matéria-prima da música é o som³, Marisa Fonterrada amplia nosso entendimento quando conceitua: “Pode-se dizer, então, que o estudo da música se inicia pelo estudo do som. E jamais se afasta dele. O som é a matéria-prima. [...] Som é vibração, é movimento. Ele se transmite em um meio, como o ar ou a água”⁴, sendo assim, para desenvolver-se musicalmente, é preciso, necessariamente, desenvolver-se sonoramente, apropriar-se dos sons e suas propriedades para, então, manipulá-lo com o objetivo de criar música, tecnicamente falando.

¹ SCHAFFER, 2011a, p. 20.

² Ray Murray Schafer, compositor e autor canadense, que em meados da década de 70 do século XX, liderou um trabalho intitulado *The World Soundscape Project*, em Vancouver, com o objetivo pesquisar ambientes sonoros.

³ FONTERRADA, 2004.

⁴ FONTERRADA, 2004, p. 59.

Deste modo, músicas são criadas a partir da manipulação de sons e, ao comparar os sons com o ar e a água, é possível perceber seu caráter material. Os sons são constituídos em nossa cultura e possuem sentidos, significados e compõe aquilo que chamamos de paisagens sonoras. “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc”⁵, ou seja, as paisagens nos afetam por diversos sentidos, entre eles, a audição. As paisagens sonoras, especificamente falando, são definidas como “[...] qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras”⁶.

Os sons não podem ser desligados voluntariamente, fazem parte do cotidiano, da cultura, da vida de todas as pessoas – do ventre materno à velhice. É importante estudá-los, compreendê-los, e no que tange a educação, é preciso que este seja objeto de estudo e das intencionalidades pedagógicas de professores ou professoras. Há um fluxo dialético entre os seres humanos e as paisagens sonoras em que estão inseridos. Este fluxo dialético é definido como “[...] dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano”⁷. É nesse sentido que consideramos necessário o trabalho em educação musical comprometido com diferentes intencionalidades pedagógicas, mas, sobretudo, que possibilite o desenvolvimento da consciência sonora das pessoas, para que percebam suas relações com seus meios de vivência e, a partir disso, consigam compreender de que modo afetam e são afetadas pelos sons que as atravessam.

A relação pessoa-meio sonoro, que se constitui enquanto unidade – vivência⁸, é uma potente ferramenta de trabalho a ser organizada em espaços educativos em música. Por meio das vivências, e com diferentes intencionalidades, professores e professoras possibilitam o desenvolvimento da consciência sonoro-musical e potencializam a

⁵ SANTOS, 1997, p. 61.

⁶ SCHAFFER, 2011a, p. 23.

⁷ VIGOTSKI, 2003, p. 65.

⁸ VIGOTSKI, 2018b.

relação dos seres humanos com os sons da vida, como apreciadores dos sons, mas, sobretudo, compositores.

É neste sentido que convidamos a ouvir... Ouçamos os sons que estão a nossa volta, “Precisamos aprender a ouvir. Parece que esquecemos esse hábito. Precisamos sensibilizar o ouvido para o mundo miraculoso de sons à nossa volta”⁹, ouvir é uma urgência pois, em nossa sociedade contemporânea, os excessos de informações paralisam-nos:

Nossa sociedade vem sendo atravessada, cada vez mais, por um turbilhão de informações, imagens, sons, apelos, os quais, ao invés de mobilizarem o homem para a crítica e a argumentação, paralisam-no e o embrutecem.¹⁰

O que podemos fazer para mudar este cenário? A educação é o caminho. É preciso compreender que os processos educativos afetam as pessoas em unidade, portanto, o desenvolvimento da musicalidade é, em suma, o desenvolvimento da pessoa em sua integralidade. Reverbera de tal modo na sua maneira de afetar e ser afetado pelo mundo, que não seria possível dimensionar.

Compreendemos musicalidade como “[...] toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos”¹¹. Portanto, consideramos que as atividades educativas precisam emergir das vivências pessoais, da relação estabelecida entre as pessoas e seus meios sonoros e, a partir disto, guiar a ampliação das experiências sonoro-musicais. Além disto, devem possibilitar o desenvolvimento das próprias musicalidades, principalmente por meio do desenvolvimento da consciência sonora sobre este processo.

Os bebês, as crianças e os sons

A musicalidade, ou seja, a possibilidade de expressar-se sonoro-musicalmente, não é exclusiva dos seres humanos:

Diversos mamíferos também apresentam comportamentos próximos às canções ou música dos seres humanos. Diferentes tipos de conduta que denotam expressão de estados afetivos, similares às formas de expressão

⁹ SCHAFFER, 2009, p. 17.

¹⁰ SCHLINDWEIN, 2010, p. 34.

¹¹ GOLÇALVES, 2017, p. 51.

da musicalidade humana, são também encontrados entre esse tipo de animais, indicando que há musicalidade em outras espécies.¹²

Desta maneira, observamos a existência de um percurso, um caminho que foi percorrido por outras espécies em seu desenvolvimento filogenético, que indica a presença da musicalidade ainda nos outros animais. Porém, o que diferencia a musicalidade humana daquela expressa pelos outros animais, é que os seres humanos têm a possibilidade de desenvolvê-la na cultura, em meio às relações indivíduo-sociais¹³.

Basta um minuto de observação para perceber que a relação das crianças com o mundo sonoro é rica, pulsante e real. Ao mesmo tempo em que as crianças são grandes compositoras de sons dos ambientes sonoros com suas vozes, cantorias, brincadeiras e batuques, também se relacionam com as sonoridades existentes no mesmo ambiente. A dialética é vívida e está essencialmente relacionada às experiências histórico-culturais.

Esta relação se inicia ainda no ventre materno, quando sua morada é caracterizada por ser um ambiente escuro, pequeno, protegido e gerado através da vida de outra pessoa. Após o nascimento, bebê continua a ampliar suas experiências musicais.

Os bebês ouvem com todo o corpo, com os ouvidos, o olhar, o sentir, o tocar. O mundo social dos bebês é carregado de sonoridades presentes nas vozes, nos cânticos e, nos demais sons e ruídos existentes na realidade concreta constituída pelos seres humanos e, também, nos sons que vibram na natureza. Cada sonoridade escutada e percebida, vai constituindo a bagagem sonora dos bebês.¹⁴

Reconhecer a existência da musicalidade dos bebês é importante para compreender a musicalidade das crianças nos outros momentos da infância, entendendo que sua gênese acontece ainda na gestação e, logo após a nascimento, as possibilidades de seu desenvolvimento ampliam-se na relação com outros seres humanos. O bebê não é um ser dissociado da vida humana, com o corpo e pelo corpo, e por meio

¹² PEDERIVA, 2009, p. 29.

¹³ PEDERIVA, 2009.

¹⁴ MARTINEZ, 2017, p. 285.

das relações afetivas com outras pessoas, constitui-se enquanto ser histórico e social, na cultura.

Uma das maneiras dos bebês relacionarem-se com a cultura humana, e desenvolverem-se musicalmente, é por meio da fala de outras pessoas com eles. A fala, seja de um familiar ou de uma professora ou professor, guia o comportamento dos bebês, ainda que no início da vida o bebê não atribua sentido aquilo que ouve. Nesse primeiro momento o bebê relaciona-se por meio das vivências emocionais e sonoras e, posteriormente, passa a atribuir significado ao que ouve. A conversa:

[...] é uma prática social e, aqui, também, se constitui em uma prática educativo-musical que se dá na vida, portanto, trata-se de um instrumento psicológico. Lembrando que os instrumentos psicológicos são criações culturais, socialmente constituídos, destinados aos domínios dos processos de constituição humana.¹⁵

Assim, uma prática social que envolve sonoridades, tal como o balbúcio dos bebês e como a fala, é considerada como uma prática educativo-musical e nos mostra que, no meio cultural e por meio das relações, temos diversas experiências sonoras e musicais. Outros comportamentos musicais podem ser observados nos bebês, como expressões sonoras e experimentações guiadas por um adulto, na relação social.

O comportamento musical e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês apontam caminhos para o trabalho educativo-musical não somente com eles, mas, com crianças de todas as idades, tendo em vista que no bebê se originam as experiências culturais e, portanto, a gênese da ampliação das possibilidades do desenvolvimento musical humano. A partir daí, considerando os bebês como seres musicais, é possível compreender que como eles, todos os seres humanos são musicais e, portanto, têm direito a se desenvolverem neste sentido.

Durante o crescimento, outros comportamentos musicais podem ser observados nas crianças, que passam a expressar sua musicalidade e ampliar suas experiências musicais sem a necessidade da orientação de outras pessoas. Isto ocorre quando se relacionam diretamente com

¹⁵ MARTINEZ, 2017, p. 187.

objetos¹⁶ e, posteriormente, passando a brincar de faz de conta, atribuindo novas funções aos objetos a partir do campo semântico¹⁷. Ou seja, o bebê que antes dependia da relação direta com um adulto para ampliar suas experiências culturais, ao crescer, passa a relacionar-se de maneira mediada, por meio da ferramenta objetal.

A partir daí, a expressão da musicalidade das crianças passa a adquirir características diferentes daquelas dos bebês. Manipulando objetos, começam a experimentar outros tipos de sons, com outras fontes sonoras, e diversos objetos do cotidiano, ao serem manipulados, tornam-se fontes sonoras e múltiplas experimentações sonoras são realizadas.

Com o passar do tempo, a brincadeira de faz de conta ganha a cena no desenvolvimento infantil e, nesse momento da vida da criança, ela consegue desprender-se do campo visual e passa a imaginar e criar por meio do campo semântico¹⁸. Ou seja, um mesmo objeto, a exemplo uma lata, que antes uma criança batia para experimentar qual som emite, agora, no faz de conta, torna-se um tambor – instrumento musical convencional. As possibilidades ampliam-se, a potencialidade da criação infantil se torna evidente e deve ser centralidade no seu desenvolvimento.

Educação musical: caminhos possíveis

Em nossos trabalhos temos defendido, veementemente, que todas as pessoas têm o direito a desenvolverem-se musicalmente, e como seres histórico-culturais que são, todas possuem musicalidade e, portanto, a potencialidade de desenvolvê-la. Porém, sabemos que o acesso as práticas educativas em música não efetivam este direito, tendo em vista que muitas vezes seus objetivos costumam distanciar a pessoa de seus próprios comportamentos musicais, em vez de aproximá-las.

É nesse sentido que a educação musical para as crianças tem sido pensada nos padrões e parâmetros que objetivam o conhecimento de um código musical, apartada da possibilidade de um desenvolvimento mais amplo, com experiências musicais, corporais, afetivas. Em nosso livro, convidamos a pensar um desenvolvimento que supera os

¹⁶ ELKONIN, 2012.

¹⁷ ELKONIN, 2012.

¹⁸ VIGOTSKI, 2008.

aspectos do código musical, ou do domínio de técnicas, mas sim, da relação com a música, com as pessoas e seus ambientes sonoros.

Muitas vezes, a música nas práticas pedagógicas está a serviço de outros objetivos que não o desenvolvimento da musicalidade. É comum a música ser utilizada na rotina escolar com a finalidade de organizar a rotina, o momento do lanche, a hora de dormir, a hora da rodinha etc, o que também limita as experiências musicais das crianças.

[...] a música encontrou espaço na prática educativa, servindo, entretanto, como subproduto, ou seja, auxiliava na organização do tempo e espaço escolar, na disciplina dos alunos, na introdução de outros conhecimentos [...]¹⁹

Ou seja, estando a música a serviço de outras intencionalidades que não o desenvolvimento da musicalidade humana, muito se perde. Nesta circunstância as crianças são expectadoras de sons e, na maioria das vezes, imitadoras daquilo que ouvem, deixando de desenvolver a capacidade imaginativa e criadora da infância.

Para que uma educação musical seja engendrada é preciso que haja a intencionalidade de educar musicalmente, que o espaço educativo seja organizado com a finalidade de ampliar as experiências das crianças com os sons, sob o princípio da colaboração, tendo em vista que é na relação humana que este desenvolvimento se potencializa. As crianças precisam vivenciar seus meios sonoros de maneira mais potente, e isso somente é possível a partir do desenvolvimento de sua consciência sonora.

É preciso compreender o desenvolvimento da musicalidade das crianças para além das práticas de uma educação musical formal, para além das condutas e comportamentos musicais convencionalmente esperados, para além da música institucionalmente constituída. Deve-se proporcionar experiências individuais, sociais e históricas – em meio as relações sociais, mediadas pela cultura, visando o desenvolvimento da musicalidade humana.

O desenvolvimento da musicalidade não é um processo individual apenas. Ele pode ser desenvolvido convivencialmente, em meio à colaboração, expressão, compreensão, diálogo, imaginação, criação.²⁰

¹⁹ MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 12.

²⁰ OLIVEIRA; PEDERIVA, 2017, p. 7.

É por meio das relações com as outras pessoas que a musicalidade pode ser desenvolvida e, nos espaços educativos, sob a premissa de que o professor ou professora deve organizar o ambiente para que as relações se constituam em colaboração. Vigotski nos convida a engendrar uma educação social, definida como:

A estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível.²¹

Desse modo, advogamos em nossos trabalhos a favor de uma educação musical histórico-cultural, definida como:

[...] o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical.²²

Ou seja, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, compreendemos que a educação musical tem como cerne de sua organização a prática colaborativa, de modo a ampliar as experiências e vivências, potencializando as condições para o desenvolvimento da musicalidade. De tal modo que, as pessoas envolvidas neste processo educativo, desenvolvendo sua consciência, passam a regular seu próprio comportamento musical. A consciência, para Vigotski, é o que possibilita o autodomínio do comportamento e é, essencialmente, a própria liberdade: “A liberdade humana consiste precisamente em pensar, isto é, tomar consciência da liberdade humana criada”²³.

Além disso, este conceito também enfatiza que a expressão e criação musical constituem uma educação musical histórico-cultural. O

²¹ VIGOTSKI, 2003, p. 238.

²² PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 315.

²³ VIGOTSKI, 1995, p. 288 – tradução das autoras.

conceito de criação entendido a partir de Vigotski não se trata apenas da criação de obras artísticas, mas tudo aquilo que cotidianamente criamos²⁴, desde um sentimento a um livro escrito, como este. O entendimento de que tudo o que elaboramos de novas maneiras, cotidianamente, é criação, tem implicações profundas no campo educativo. Sob essa ótica, toda e qualquer nova produção infantil na escola deve ser valorizada. Na música, o bater dos pés ou das mãos passam a ser entendidos como expressão e criação. Expressar-se musicalmente é, necessariamente, criar música.

Este ato criador permeia a vida humana. Se não fosse a criação, possivelmente os seres humanos estariam presos no passado, reproduzindo os mesmos comportamentos de seus antepassados. É o que Vigotski aponta, quando afirma: “Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado [...]”²⁵. É claro que a imitação possui papel importante em nossas vidas, especialmente no início da infância, mas não podemos restringir os processos educativos a essa conduta, tendo em vista que, mesmo quando a criança imita, temos ali, essencialmente, uma criação.

Sobre a criação, não podemos deixar de ressaltar que toda ação de criar tem por base as experiências anteriores da pessoa. Como as crianças são seres constituídos histórica-culturalmente, em suas criações combinam os elementos da realidade reelaborando-os de novas maneiras, por meio da imaginação²⁶. Sendo assim, nas atividades musicais as experiências culturais são a base da criação musical, a partir da combinação de elementos da realidade e da imaginação.

As emoções neste processo também são imprescindíveis, tendo em vista que música é arte e esta, para Vigotski, é um *fenômeno psicológico; técnica social dos sentimentos; ferramenta das emoções*²⁷. Ou seja, nas atividades educativas que envolvem arte, a força no campo das emoções se sobrepõe ao intelectual. Mas, toda atividade que envolve um ou outro, afeta, necessariamente, afeto-intelecto, que se constituem em unidade²⁸.

²⁴ VIGOTSKI, 2018a.

²⁵ VIGOTSKI, 2018a, p. 15-16.

²⁶ VIGOTSKI, 2018a.

²⁷ VIGOTSKI, 2001.

²⁸ VIGOTSKI, 2018b.

De acordo com estes fundamentos, o desenvolvimento genuíno da musicalidade das pessoas e, mais especificamente das crianças, somente é possível em meio à cultura e às relações sociais. Na escola, professores ou professoras possuem uma potente ferramenta pedagógica que, ao ser organizada no espaço educativo, aproxima a escola da própria vida, como nos convida Vigotski, descrevendo a educação escolar:

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. [...] A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida.²⁹

Esta ferramenta pedagógica são as vivências sonoras das crianças com os sons da vida, que constituem seus cotidianos, do amanhecer ao anoitecer. Vigotski nos ensina que “[...] no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo”³⁰, ou seja, aquelas experiências pessoais que acontecem nos meios culturais onde as crianças estão, nas relações sociais, com suas historicidades. Por isso, não podemos considerar a escola como único ou melhor ambiente para a educação, porque a maior parte das experiências das crianças acontecem em meio ao cotidiano, em suas vivências. A escola, em sua essência, deve aproximar-se da vida ou, em suma, ser a própria vida – parte indissociável dela.

Vivências sonoras da infância no espaço educativo escolar

Anteriormente, elucidamos os princípios que norteiam a prática educativa-musical sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A partir deste entendimento, conseguimos avançar em nossas explicações a respeito da organização das vivências sonoras das crianças no espaço da escola.

As vivências, na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, são a unidade *pessoa-meio*³¹. No pensamento vigotskiano, observamos a compreensão do ser humano em sua integralidade, não como corpo e

²⁹ VIGOTSKI, 2003, p. 300-301.

³⁰ VIGOTSKI, 2003, p. 75.

³¹ VIGOTSKI, 2018b.

mente divisíveis em partes. Portanto, a pessoa não somente está no meio, como é parte dele, e constitui este meio, assim como é constituída por ele, por isto, são uma *unidade* indissociável. Ao falarmos em *vivências sonoras*, nos referimos, então, à unidade pessoa-meio sonoro.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.³²

Ou seja, na vivência, observamos as influências do meio no desenvolvimento da criança, e o meio se apresenta, para cada criança, em cada momento de sua vida, de maneira diferente, ele não é determinista³³. Sendo assim, o professor ou professora deve considerar o meio sonoro sempre do ponto de vista da relação entre ele e a criança, da vivência, da maneira como estão internalizados os momentos vividos em suas experiências individuais, sociais e históricas.

Sabendo que “[...] a influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido.”³⁴, organizamos o ambiente educativo em música em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Brasília/DF, com centralidade em suas vivências sonoras. Convidamos a turma a realizar gravações dos sons de seu cotidiano utilizando dispositivos eletrônicos e compartilhar os resultados umas com as outras, no espaço educativo da escola. As paisagens sonoras compartilhadas foram a alavanca do meio educativo-musical, a partir dos sentidos atribuídos pelas crianças às sonoridades gravadas que realizaram, sob a premissa de que:

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado.³⁵

³² VIGOTSKI, 2018b, p. 78.

³³ VIGOTSKI, 2018b, p. 77.

³⁴ VIGOTSKI, 2018b, p. 80.

³⁵ VIGOTSKI, 2018b, p. 71

Como dito previamente, organizamos o espaço educativo em música em uma turma de alfabetização, 14 crianças participaram dos oito encontros partilhados a seguir, que tiveram sempre, como fio condutor de toda e qualquer intencionalidade pedagógica, as vivências sonoras das crianças, compartilhadas a partir da gravação das paisagens sonoras de suas vivências cotidianas, na escola ou fora dela.

Em oito diferentes dias, durante uma hora, organizamos o espaço educativo combinando diferentes ferramentas e procedimentos pedagógicos, tais como:

- Gravação das vivências sonoras das crianças em seu cotidiano, por meio de seus dispositivos eletrônicos;
- Compartilhamento, entre as crianças, das gravações e realização de atividades de adivinhação das sonoridades;
- Roda de conversa, com as crianças, sobre os sons que compunham as paisagens sonoras compartilhadas entre elas, e outros sons que constituíam seus diversos ambientes de vivência musical;
- Atividades educativas em música organizadas no espaço escolar, com diferentes intencionalidades pedagógicas;
- Registro sonoro-gráfico de diversas vivências sonoras das crianças;
- Descrição e narrativa individual de cada criança, sobre seus registros sonoros.

Os registros sonoro-gráficos são, em nosso trabalho educativo, compreendidos como notações musicais não convencionais. Cada criança registrou, em folha de papel, com canetinhas coloridas, os sons de suas vivências. Como os sentidos e significados de cada som para cada criança são singulares, ao convidarmos para registrar os sons de sua vivência, possibilitamos que se relacionem mais intimamente com suas próprias vivências.

A seguir, partilhamos nossos oito encontros educativo-musicais, que consideramos a experiência mais preciosa de nosso livro *Educação musical na infância: vivências sonoras na escola*. Em nossas descrições e análises dos acontecimentos será possível perceber as vivências das crianças como centralidade no espaço educativo escolar. Este é o princípio didático de nosso trabalho, que objetivamos demonstrar, para inspirar outros professores e professoras da infância.

1.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SONORA, ESCUTA ATENTA E EXPRESSÃO DA MUSICALIDADE

Em nossa primeira conversa sobre música, as crianças acreditavam que aulas de educação musical têm o objetivo de formar uma banda, ou seja, demonstraram que concebiam música de uma maneira estrita. Como o nosso objetivo era outro, nesta primeira aula, a intencionalidade pedagógica era ampliar suas experiências musicais para que percebessem as sonoridades e outras formas de participar de atividades sonoro-musicais e, a partir disso, pudessem regular seus comportamentos sonoro-musicais de uma maneira mais ampla, expressarem-se musicalmente, não somente voltado para música de uma maneira técnica e estrita.

Além disto, o ambiente educativo organizado tinha a intencionalidade de começar a desenvolver um processo de escuta atenta. Como também a ampliação da consciência sobre os sons presentes nos diversos meios em que elas estão inseridas. A organização para este fim foi necessária porque:

Por meio da escuta atenta em que todo o corpo é afetado pelo som, é que vamos ampliando o repertório de sonoridades de cada contexto, com suas peculiaridades tímbricas específicas, criando consciência sobre eles.³⁶

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

A escuta casual é aquela que realizamos a todo instante em nossas vidas. Muitos sons nos chegam pelo ouvido, e, a não ser que bloqueemos o canal auditivo ou, que estejamos completamente desatentos aos sons à

³⁶ PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 324

nossa volta, ouvimos e percebemos sons a todo o momento. A escuta atenta e intencional, voluntária, consciente, é que é objeto da educação musical. É essa escuta que deve fazer parte de um processo educativo em música. Volta-se para o som buscando vivenciá-lo em todas as suas possibilidades, de modo ativo.³⁷

Entendemos que a educação musical deve se debruçar sobre a escuta atenta porque, segundo Vigotski, as atividades humanas, enquanto processo educativo, têm a possibilidade de oportunizar a consciência sobre as coisas que estão no mundo e isso faz com que os seres humanos guiem seus comportamentos³⁸, suas vidas. Para tanto, é preciso que haja a organização de ambientes educativos em música que propiciem essa experiência de escuta atenta e atividades que guiem o desenvolvimento da consciência sobre o mundo sonoro, a exemplo da que partilharemos a seguir.

Primeiramente, solicitamos às crianças um minuto de silêncio³⁹, preferencialmente de olhos fechados, dando ênfase aos seus sentidos da audição, tentando ouvir as sonoridades que estavam presentes em nossa sala de aula. Sabemos que em ambientes educativos o silêncio é quase sempre almejado, não necessariamente como guia em uma atividade, mas como meio para se alcançar algo. No meio educativo organizado, o silêncio fazia parte da atividade proposta. Durante o silêncio, antes mesmo de concluir o minuto planejado, uma criança nos surpreendeu ao dizer que:

— *A nossa sala não tem som.* (A.N.)

Não fizemos nenhum comentário imediato sobre sua fala, aguardamos para dialogarmos após o término do minuto de silêncio proposto. Na roda de conversa, durante o momento do diálogo sobre os sons, essa criança compartilhou:

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

Ressaltar que não fizemos nenhum comentário sobre a fala de A.N. é importante porque o desenvolvimento de sua consciência sonora deu-

³⁷ PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 323-324.

³⁸ VIGOTSKI, 1995.

³⁹ Em silêncio, nessa situação, entende-se ficar sem falar.

se por meio do ambiente organizado com essa intencionalidade. A criança A.N. percebeu que a sala de aula tem sons e que alguns deles são criados por nós, seres humanos. A consciência sobre as sonoridades da sala, naquele momento, veio à tona, de outro modo, em outros dias em que a mesma criança disse, em tom de reclamação:

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

Com esta fala, que aconteceu em outra aula, evidencia-se que a atividade organizada em um primeiro momento a afetou e criou possibilidades para o desenvolvimento de sua musicalidade. A.N. ampliou a consciência da existência de diferentes sonoridades nos mais diversos ambientes e compreendeu que alguns deles a incomodam. A consciência musical desta criança potencializou-se a partir da atividade proposta e repercutiu, ainda, em outros momentos, quando incomodou-se com o excesso de ruídos em nossa sala.

Ainda durante o momento de silêncio, algumas crianças começaram a modificar a paisagem sonora da nossa sala de aula, produzindo sons por meio da manipulação de objetos, tossindo, batendo os pés, com a finalidade explícita de quebrar o silêncio existente. Criaram novos sons e elementos na paisagem, compartilhando-os posteriormente. Ou seja, antes mesmo de conversar sobre os sons que escutaram, as crianças perceberam que elas mesmas constituem suas paisagens sonoras, e então, passaram a modificá-la de maneira consciente, para que outras escutassem. Muito mais que ouvir, elas escutaram.

Neste primeiro momento, foi possível perceber que a atividade proposta, ainda em seu início, proporcionou o desenvolvimento da musicalidade das crianças, tendo em vista que compreenderam mais sobre as sonoridades do ambiente da sala de aula. A organização desta atividade de escuta atenta possibilitou o desenvolvimento da consciência das crianças sobre suas relações com as sonoridades, e foram percebendo suas relações singulares com o meio sonoro em que estavam e, a partir disso, passaram a modificá-lo, criando sons para que as outras crianças os ouvissem.

Após o minuto de silêncio, em nossa roda de conversa, as crianças passaram a descrever os sons utilizando palavras – nomeando as fontes sonoras, o que diz muito sobre o processo de alfabetização em que estão imersas:

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

Em geral, as crianças nesta idade (6-7 anos) costumam se expressar, principalmente nos ambientes formais de educação – como a escola, por meio da fala, do uso de palavras. Muitas vezes, outras formas de expressão são reprimidas ou colocadas em posição inferior à fala, majoritariamente utilizada. Porém, com o objetivo de guiar o desenvolvimento da expressão de suas musicalidades compreendemos que, além de nomear fontes sonoras, as crianças precisam expressar os sons de tais fontes. Consideramos que a expressão sonora é parte integrante da educação musical.

Quando solicitamos que expressassem os sons anteriormente nomeados, demonstraram estranheza. Algumas, inclusive, disseram que “*não sabiam como fazer isso*”. A nomeação faz parte de seus cotidianos e da maioria de suas experiências, por meio da fala, elas costumam nomear objetos de seu cotidiano. Para se expressarem de outra maneira, por meio da criação sonora, ainda não se sentiam capazes. Na atividade proposta, ampliaríamos estas experiências.

Com o apoio umas das outras, as crianças começaram a criar de outras formas, pelo movimento do corpo e da boca, pela sonoridade dos objetos:

- *COF, COF!⁴⁰ É o som da tosse.* (C.H.)
- *VRRRRR! É o barulho do carro passando.* (H.E.)

No grupo e para o grupo, começaram a compartilhar o que ouviram, evidenciando as possibilidades que são dadas a partir da organização dos espaços educativos por meio da troca de saberes. Juntas, foram elaborando de qual maneira poderiam emitir os sons que ouviram.

⁴⁰ As onomatopeias utilizadas no texto têm como objetivo representar o som que as crianças criaram. São uma tentativa de demonstrar como algumas se expressaram. Porém, é sabido que ao se expressarem sonoramente, as crianças também se expressam corporalmente, por isso, as onomatopeias são um recurso utilizado por nós para partilhar parte do que as crianças criaram, mas não correspondem a única possibilidade possível de se realizar isso.

Neste primeiro momento, percebemos que surgiu um novo comportamento musical nas crianças, segundo Vigotski, o surgimento do novo é o próprio desenvolvimento⁴¹. As crianças passaram a criar e a expressar as sonoridades, o que antes só faziam por meio de nomeação de fontes sonoras. Este desenvolvimento foi possibilitado a partir da organização do ambiente educativo com centralidade nas suas vivências com o meio sonoro em que estavam inseridas – a sala de aula.

[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores.⁴²

Augusto Gonçalves, ao definir musicalidade, afirma que toda possibilidade de expressão de sons é manifestação da musicalidade⁴³, assim, ao realizarmos este convite às crianças, para criarem sonoro-musicalmente, guiamos o desenvolvimento de seus comportamentos musicais. Antes, elas nomeavam a fonte sonora, depois, passaram a emitir os sons produzidos por tais fontes sonoras.

Sobre as expressões corporais-musicais, percebemos diversas maneiras de fazê-la. Em alguns momentos, as crianças realizavam-na utilizando apenas a boca, emitindo sons, enquanto em outros, utilizavam todo o corpo, girando, batendo as mãos e pés, bem como usando materiais que eram manipulados com o objetivo de emitir o som desejado.

As experiências individuais, históricas, emocionais e culturais, possibilitam às crianças diferentes formas de expressar suas sonoridades. Cada uma tem uma vivência com o universo sonoro e possui um modo particular de expressar-se, portanto, não existe e nem deve existir uma padronização desta representação – nem sonora, nem escrita.

No final da primeira aula as crianças organizaram a nossa sala de aula como um espaço para as mais diversas criações e expressões sonoras: livremente, utilizaram seus corpos e objetos como fontes sonoras para criar o que nomearam como banda. Com sorriso no rosto e expressões de alegria, algumas começaram a batucar, bater, explorar e criar sons diferentes com objetos. Outras, usaram os sons

⁴¹ VIGOTSKI, 2018b.

⁴² VIGOTSKI, 2018b, p. 36.

⁴³ GONÇALVES, 2018.

do próprio corpo, pulando, expressando-se por meio de sons com a boca. Em colaboração, umas com as outras, uniram seus processos criadores para a organização de um ambiente sonoro único, essencialmente delas.

As crianças demonstraram o desenvolvimento da consciência sobre os diversos ambientes sonoros, a possibilidade de criarem música a partir desses sons e expressarem-se musicalmente por meio deles. Suas experiências musicais foram ampliadas e ao final, compartilhadas na criação da banda.

Tirinha 1 - Crianças organizando um ambiente sonoro



Fonte: Oliveira, 2020, p. 90.

Vídeo 1 - Crianças organizando um ambiente sonoro



Fonte: Oliveira, 2020, p. 91.

Disponível em: <https://youtu.be/LZugo8AmwaE>

As crianças organizaram a realidade sonora de outro modo, por meio de novas relações com os sons, com base em suas experiências anteriores, tanto na vida, quanto na atividade de escuta atenta organizada por nós. Criaram novas formas de relação consigo e com as outras por meio das sonoridades. Isto evidencia o

desenvolvimento de suas musicalidades, em integralidade, em suas unidades pessoa-meio, afeto-intelecto.

Em conclusão ao primeiro dia de encontro educativo, com as palavras de Angélica Bimbato, ressaltamos a essência da maneira como organizamos o ambiente enquanto professoras e educadoras musicais, pois:

[...] a base do processo educativo está em fortalecer o reconhecimento das experiências humanas que ali se encontram, procurando assim organizar um ambiente de tal maneira que, as potencialidades de cada um possam ser utilizadas de forma a proporcionar a combinação de novas formas de comportamento.⁴⁴

⁴⁴ BIMBATO, 2019, p. 67.

2.

EXPRESSÃO CORPORAL-MUSICAL

Em nossa segunda aula, tínhamos a intencionalidade de guiar o desenvolvimento da expressão corporal-musical das crianças. Para isso, apresentamos uma primeira gravação, da criança C.L., que gravou na câmera de seu tablet a máquina de lavar roupa de sua casa em funcionamento, centrifugando. No vídeo, era possível ouvir e ver a máquina lavando as roupas.

Foto 1 - Gravação da máquina de lavar roupa



Fonte: Oliveira, 2020, p. 91.

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

— *Som da máquina de lavar roupa!*

Perguntamos às crianças quem tinha máquina de lavar roupa em casa, todas disseram que sim, e algumas diferenciaram os sons das suas máquinas do som apresentado no áudio. Algumas afirmaram que suas máquinas não fazem esse “barulho tão alto”, mas “tocam musiquinha no final”.

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

Tirinha 2 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 1)



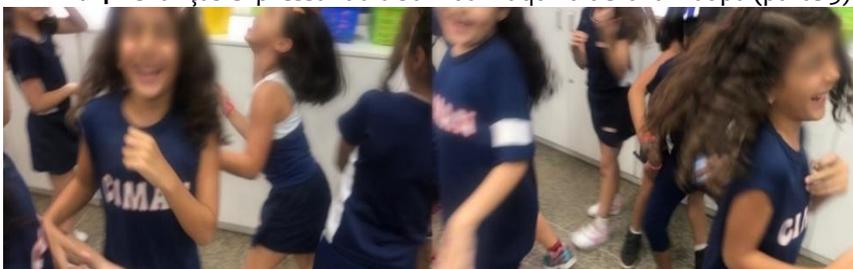
Fonte: Oliveira, 2020, p. 92.

Tirinha 3 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 2)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 92.

Tirinha 4 - Crianças expressando o som da máquina de lavar roupa (parte 3)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 93.

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 93.

Disponível em: https://youtu.be/sgpX6l7T9_I

As crianças demonstraram por meio de suas expressões, como seres que existem em integralidade, suas musicalidades não são fragmentadas em corpo e mente, afeto e intelecto. Vigotski explica que o corpo é parte do meio social, de uma maneira dialética⁴⁵. Sendo assim, esse corpo relaciona-se com o meio, influencia e é influenciado constantemente por ele, por isso, o corpo deve ser considerado como um todo uno, integral, nos ambientes educativos.

Ressaltamos, então, mais uma vez, a importância de partir da integralidade da existência humana, que não é dissociada, mas una: é corpo-mente, é afeto-intelecto.

Portanto, o corpo – como sucede nos campos íntero e proprioceptivos – faz parte do meio social. [...] o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi de certo modo sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações.⁴⁶

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

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

⁴⁵ VIGOTSKI, 2003.

⁴⁶ VIGOTSKI, 2003, p. 79.

Vivência sonora: máquina de lavar roupa

F.L., em seu desenho, representou-se e aos seus pais, ao lado da máquina de lavar roupa de sua casa.

Imagem 1 - Registro sonoro de F.L.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 94.

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

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

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

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

Imagem 2 - Registro sonoro de F.R.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 95.

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

Analisando as falas de duas crianças, F.R. e F.L., observamos que uma mesma fonte sonora possui diferentes sentidos e significados para elas. Como a vivência é algo particular e depende de como o meio influencia cada pessoa em cada momento da vida⁴⁷, não é concebível esperar que uma mesma experiência seja vivenciada de igual maneira por todos. A diversidade de vivências existe com múltiplos sentidos e pelos significados que cada ser humano a elas atribui.

Em ambos os relatos, tanto F.L. que afirma gostar do som da máquina de lavar roupa, quanto F.R. que narra seu incômodo com a sonoridade, percebemos que houve o desenvolvimento da consciência sobre o sentir, as emoções. Esta experiência, vale registrar, só é possível com o desenvolvimento da consciência das suas relações com aqueles sons, possibilitada pela atividade proposta.

Vivência sonora: panela e liquidificador

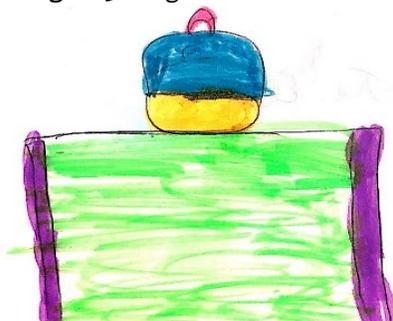
Outra criança, E.S., também relatou incômodo com sonoridades em sua casa que atrapalham a audição de outros sons de seu interesse. Ao desenhar um fogão, juntamente com uma panela, relatou:

— *Eu fiz uma panela fazendo TUM, é um barulho chato, porque quando eu vou ver televisão ele fica me irritando, quando a*

⁴⁷ VIGOTSKI, 2018b.

empregada fica fazendo TUM TUM TUM na panela, daí eu coloco o fone de ouvido para ouvir música. (E.S.)

Imagem 3 - Registro sonoro de E.S.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 96.

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

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

Imagem 4 - Registro sonoro de S.O.

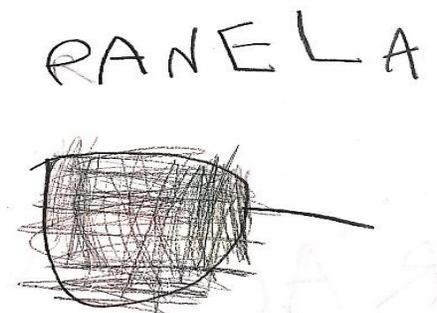


Fonte: Oliveira, 2020, p. 96.

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

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

Imagem 5 - Registro sonoro de R.A.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 97.

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

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

Tatiane de Paula ressaltou a importância de pensar música para além dos ouvidos⁴⁸. Sustentadas pelo seu trabalho sobre as bases histórico-culturais vigotskianas, enfatizamos que a educação musical não se restringe ao mundo dos ouvintes, porque a musicalidade acontece de corpo todo, em unidade. Para Sarah Pink, as experiências humanas possuem caráter multissensorial⁴⁹, ou seja, os seres possuem uma percepção global daquilo que experienciam.

⁴⁸ PAULA, 2017.

⁴⁹ PINK, 2015.

Não só para os surdos, como descreve Tatiane de Paula⁵⁰, o caráter multissensorial precisa ser ressaltado, Vigotski, em outras palavras, convida-nos a pensar sobre este corpo complexo e integral que os seres possuem: “O que é o organismo ou o sistema orgânico? Ele é um todo único complexo”⁵¹. O autor evidencia a unidade do corpo humano, por isso, defendemos uma educação musical que considera o ser em sua integralidade.

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

A existência de todas estas infinitas possibilidades de vivenciar diferentes sons demonstra a urgência da estruturação de ambientes educativos em música organizados a partir do entendimento da funcionalidade integral dos seres humanos, principalmente na infância, além da necessidade vital de que sejam essencialmente colaborativos.

[...] a expressão corporal-musical da criança é educada permeada pelas práticas e relações sociais. Em meio às vivências sociais, a criança internaliza as emoções e as formas de expressões dos estados afetivos entre os seres humanos, com isso, ela passa a se expressar corporal e musicalmente, o que se traduz em uma expressão comunicativa de seus sentimentos e emoções.⁵²

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

⁵⁰ PAULA, 2017.

⁵¹ VIGOTSKI, 2018b, p. 120.

⁵² MARTINEZ, 2017, p. 215.

3.

PERCEPÇÃO SONORA

Em nossa terceira aula organizamos uma roda de conversa com as crianças, tendo como intencionalidade o desenvolvimento de suas percepções sonoras, buscando que elas reconhecessem os sons, e para além disso, conseguissem discriminá-los e localizá-los na paisagem sonora compartilhada.

Partilhamos com as crianças a gravação de M.L., que gravou os sons de uma obra (reforma de construção) que estava acontecendo no corredor de seu prédio. No vídeo gravado por ela, é possível perceber que houve uma enorme curiosidade de sua parte para com o som da obra/reforma/construção. Após ouvi-lo, ainda de dentro de seu apartamento, pegou seu celular, gravou e quis compartilhar com os/as colegas da sala este tipo de sonoridade. Essa ação demonstra um novo tipo de relação desta criança com o mundo sonoro, uma nova maneira de perceber o que está acontecendo a sua volta. Ela estava “de ouvidos abertos” para os acontecimentos externos ao seu apartamento, aproximou-se para ver o que era, e mais, para gravar e partilhar com seus e suas colegas.

Durante a gravação, é possível ouvir que M.L. abre a porta de sua residência com o celular na mão e sua babá diz “*Não abre não, M.L.*”, imediatamente a criança faz “*SSSSSHHHHH*”, pedindo silêncio e saindo ao corredor, para continuar a gravação. Ela permaneceu do lado de fora, ouvindo, experienciando, e simultaneamente gravando a paisagem sonora, por aproximadamente 3 minutos. Nesta paisagem sonora, conseguimos ouvir, ao fundo, a TV de sua casa ligada, mas, como centralidade, ouvíamos os sons da obra.

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 99.

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

É possível perceber que as gravações, que representam as vivências sonoras das crianças em seus espaços de existência, para o ambiente educativo em música, são uma ferramenta que enriquece e possibilita a organização de atividades que guiam o desenvolvimento de suas musicalidades. Para Vigotski, o processo educativo é triplamente ativo, pois nele, meio, estudante e professor ou professora possuem papel ativo⁵³.

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo.⁵⁴

⁵³ VIGOTSKI, 2003.

⁵⁴ VIGOTSKI, 2003, p. 78.

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

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

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

Posteriormente, convidamos as crianças a expressarem as sonoridades possíveis de serem escutadas em obra/reforma/construção. Assim como na atividade de expressão sonora da máquina de lavar roupa, as crianças expressaram-se corporalmente, sonoramente, de maneira integral, sem desvincular a unidade corpórea em suas musicalidades. Levantaram-se e começaram a mostrar suas experiências com os sons de obra.

Tirinha 5 - Criança pulando em cima da tampa de ferro



Fonte: Oliveira, 2020, p. 100.

Tirinha 6 - Criança pulando e batendo os pés do chão de granitina



Fonte: Oliveira, 2020, p. 101.

Tirinha 7 - Criança batendo o pé na tampa de ferro e outras observando



Fonte: Oliveira, 2020, p. 101.

Tirinha 8 - Criança expressando os sons de obra (reforma de construção)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 101.

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

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 102.

Disponível em: <https://youtu.be/jHAV-XGg5ak>

Ricardo Amorim, referindo-se à tendência a fragmentação dos corpos na educação, elucida que dessa maneira, nosso corpo acaba tornando-se um elo perdido em meio a sociedade.

Embora, vivamos num tempo, em que cada vez mais temos nossa corporalidade fragmentada, nossos corpos continuam sendo regidos por diferentes sistemas cíclicos vitais, como a digestão, a respiração e a circulação sanguínea. Temos assim, o próprio corpo como elo perdido, no contexto da corporalidade fragmentada de nossa sociedade moderna.⁵⁵

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

⁵⁵ AMORIM, 2016, p. 62.

mente, despotencializa e fragmenta a integralidade, a inteireza e a unidade que os seres humanos são.

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

Imagem 6 - Registro sonoro de M.L.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 103.

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

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

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

Esta criação das crianças e percepção da situação vivenciada pela colega de sala só foi possível devido as suas experiências sociais e culturais, que alimentam o processo de imaginação. A imaginação possui base material, apoiadas nas experiências individuais, sociais e

históricas⁵⁶, é o que nos diz Vigotski. Para ampliar o processo imaginativo, é preciso expandir, então, estas experiências.

Em todas as atividades que organizamos, a essência da intencionalidade pedagógica foi o compartilhamento e ampliação das experiências sonoras e musicais das crianças, além da potencialização do desenvolvimento de suas musicalidades. Estas são as premissas que deve alicerçar uma educação musical histórico-cultural.

Vivência sonora: cavalo

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

Imagem 7 - Registro sonoro de E.S.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 104.

Enquanto professoras, ao vermos o desenho de E.S., imaginamos que compartilharia vivências de lazer com cavalos, muito comum em fazendas e/ou hotéis fazendas existentes nos arredores de Brasília. Também esperamos que o desenho fosse a criação de uma situação em que E.S. estava ao lado de um cavalo, que relinchava. Porém, ao falar sobre os sons de seu registro, a criança disse:

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

⁵⁶ VIGOTSKI, 2018a.

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

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

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

[...] a emoção parece possuir capacidade e selecionar impressões, ideias, imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. [...], há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos.⁵⁷

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

⁵⁷ VIGOTSKI, 2018a, p. 27-28.

Vivência sonora: ronco

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

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

Ficaram pensando... Mas parecia que a dúvida de L.U. se estendera às outras crianças, um silêncio se fez durante alguns segundos. Então, convidamos...

— *Qual é o som do ronco?*

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

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

S.O. explicou, então, que o som do ronco se assemelha à primeira letra da palavra, e dessa maneira, mostrou, ainda mais, a importância de considerar o desenvolvimento humano em unidade, não fragmentando o corpo, e tão pouco os saberes, no que diz respeito à educação. Esta fragmentação é comum nas práticas escolarizadas⁵⁸ denunciadas por Ivan Illich, que são reais e muito atuais. Ainda que exista um certo esforço para haver uma unidade entre os conhecimentos compartilhados na escola, notamos que os desafios para alcançar tal feito ainda são grandes e a materialização deste entrelaçamento dos saberes ainda não aconteceu. Enquanto o ser humano não for respeitado em suas unidades afeto-intelecto, corpo-

⁵⁸ ILLICH, 1985.

mente, bem como em suas vivências, que são a unidade pessoa-meio, a educação permanecerá fragmentada.

Questionamos S.O., também, sobre como teve a ideia de sugerir à colega que escrevesse o “RRRR” para registrar o ronco. Ela disse que quando ouviu a turma “fazendo o barulho do ronco”, percebeu que parecia com o som da letra R. Quando Vigotski define o professor ou professora como organizador do ambiente social⁵⁹, refere-se, também, à importância de como as relações se constituem em um espaço educativo. O/a docente organiza o espaço, que não é só o meio físico, mas em especial o relacional. As relações nos educam, podem nos potencializar e despotencializar, nos humanizar e desumanizar, depende da maneira como se constituem.

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

Vigotski nos mostra que a maneira como o ambiente educativo foi organizado guiou o desenvolvimento de S.O. quando nos diz que “desenvolvimento significa, antes de tudo, mudança nas relações, mudança da própria organização do sistema”⁶⁰. Um novo tipo de relação surgiu entre o som vivenciado por diversas crianças (o ronco) e uma das maneiras possíveis de registrá-lo, não só para S.O. que sugeriu e para L.U. que fez o registro, mas para todos os envolvidos no processo educativo naquele espaço. Assim, de maneira compartilhada, em meio a colaboração, L.U. registrou:

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

⁵⁹ VIGOTSKI, 2003.

⁶⁰ VIGOTSKI, 2018b, p. 120.

Imagem 8 - Registro sonoro de L.U.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 107.

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

Se ninguém nunca tivesse visto e descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então, uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas orienta-se pela experiência de outrem, atua como se fosse por ele guiada, que alcança tal resultado, isto é, o produto da imaginação coincide com a realidade.⁶¹

O autor, discorrendo sobre a importância do social na imaginação, enfatiza que mesmo quando essa atividade acontece por meio da experiência alheia, é coincidente com a realidade, pois aquilo que o outro viveu, ao ser partilhado, torna-se para os outros, uma experiência que é vivenciada de maneira distinta de quem compartilhou, mas não deixa de ser uma experiência, que guia e orienta a imaginação. Sobre a importância das outras pessoas no desenvolvimento humano e nos processos imaginativos, ele acrescenta:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em

⁶¹ VIGOTSKI, 2018a, p. 26.

meio de ampliação da experiência de outra pessoa porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se estringe ao círculo e a limites estritos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana.⁶²

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

⁶² VIGOTSKI, 2018a, p. 26-27.

4.

VIAGEM À PRAIA: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS

Em nossa quarta aula, tínhamos a intencionalidade pedagógica de desenvolver a imaginação, expressão e criação consciente e colaborativa de uma paisagem sonora. Neste dia, compartilhamos um vídeo em que, pela primeira vez desde o início da realização das atividades de campo, a criança escondeu a fonte sonora. F.R. gravou o som de um filtro de água ligado, enchendo um copo. No vídeo, era possível ouvir nitidamente a paisagem sonora que a criança escolheu, porém, com um ar de suspense, não era possível ver nem qual nem como era a fonte sonora.

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

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

Vídeo 4 - Gravação da água do filtro caindo no copo



Fonte: Oliveira, 2020, p. 109.

Disponível em: https://youtu.be/nj4yf_oJNyw

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 109.

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

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

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

Neste dia, as crianças conseguiram perceber imediatamente que se tratava do som de água caindo no copo. Posteriormente, convidamos as crianças a fazerem uma viagem para a praia, entusiasmadas, elas aceitaram. A viagem à qual nos referíamos, era a criação consciente de

uma paisagem sonora de praia, em que todas estariam de olhos fechados, no ambiente de sala de aula, com todas as luzes desligadas.

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

Algumas crianças emitiram os sons da água e do vento, mas a maioria ficou apenas ouvindo, sem criar sons. Vigotski, afirma que “Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação [...]”⁶³. Corroborando com o autor, não idealizamos o ato de criar, não esperamos que seja fácil. Consideramos que uma manifestação de estados de alegrias, não é somente um ato de prazer, pois pode expressar diferentes afetos. Assim, é completamente compreensível que na atividade organizada nem todas as crianças tenham se expressado na criação da paisagem sonora.

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

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

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

Esta última pergunta organizou o ambiente educativo de tal modo que as crianças começaram a falar alto, gritar, todas ao mesmo tempo, em tom de entusiasmo, relatando umas para as outras que já foram a praia, que já ouviram estes e outros sons neste local específico, além de outros acontecimentos que marcaram suas vivências na paisagem sonora da praia. Se antes, com a experiência de

⁶³ VIGOTSKI, 2018a, p.55

criar e ouvir a paisagem sonora não se sentiram nem se perceberam em tal ambiente, a roda de conversa ajudou-as nesse processo.

Os momentos de criação e expressão sonora, voltados para a experiência da própria criança e vivência do seu próprio corpo como instrumento musical não são comuns em aulas de educação musical, tão pouco nos ambientes educativos num contexto geral. Aqui, destacamos Ricardo Amorim quando afirma que “corpo que é, ao mesmo tempo, fonte sonora e fonte criativa para a expressão da musicalidade”⁶⁴, ou seja, nosso corpo é fonte de possibilidades, e a partir dele e da organização de ambientes educativos que respeitem, potencializem os corpos, é possível desenvolver-se musicalmente.

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

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

Convidá-las a criarem conscientemente uma paisagem sonora, sendo essa a nossa quarta aula, com uma proposta de educação musical histórico-cultural, que engendra momentos de imaginação, criação e expressão sonora com o corpo e diferencia-se de práticas educativas musicais estritas ou escolarizadas, foi uma proposta corajosa. Mas, por acreditarmos na potência dos corpos e na capacidade em potencializarem-se⁶⁵, organizamos um ambiente educativo com centralidade em suas vivências, propondo uma maneira de relacionar-se com o som e com a criação sonora antes pouco vivenciada por elas, ou arriscamo-nos a dizer, ignoradas.

Notamos que, neste primeiro momento, a criação consciente de paisagens sonoras, usando os sons do próprio corpo ou objetos que manipulados produzem sons, foi um desafio para as crianças. A roda

⁶⁴ AMORIM, 2016, p. 31.

⁶⁵ SPINOZA, 2017.

de conversa organizou o espaço educativo de maneira a que acessassem, por meio da memória, suas vivências com os sons, algo que no momento da atividade, sem o nosso diálogo, não havia acontecido. Esta atividade organizada na metade das aulas planejadas foi de grande importância, pois, apesar de já termos percebido anteriormente que as crianças estavam se desenvolvendo musicalmente a partir das atividades organizadas, ainda não havíamos criado uma paisagem sonora de maneira consciente.

O processo educativo possui a característica de ser trilateralmente ativo⁶⁶ e, por esse motivo, ante as relações existentes entre o professor ou professora, estudante e meio, assume um caráter dialético, maleável e mutável. De forma alguma deve-se tentar engessar este processo, que é essencialmente humano, assim como a tentativa de controlá-lo tende ao fracasso, pois as relações e os desenvolvimentos são particulares, e assegurar de que maneira acontecerão é impossível.

O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. [...] Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo.⁶⁷

Percebemos, pelas nossas vivências enquanto professoras, em diálogo com a teoria de Vigotski, que algumas vezes é possível criar expectativas em relação à atividade educativa que será organizada. Por exemplo, nesta última aula esperávamos que durante o processo, conseguíssemos “*viajar à praia*” logo na primeira tentativa, pois as crianças em todos os encontros anteriores nos surpreenderam com seus comportamentos e desenvolvimentos. Mas, como disse claramente Vigotski, os processos educativos têm altos e baixos⁶⁸, ou seja, muitas vezes as expectativas criadas podem não ser correspondidas, pois a experiência não depende somente do professor ou da professora, mas sim, depende igualmente do estudante, professor/a e meio educativo. Ressaltamos que quando nos referimos aos processos educativos como altos e baixos, como o autor

⁶⁶ VIGOTSKI, 2003.

⁶⁷ VIGOTSKI, 2003, p. 79.

⁶⁸ VIGOTSKI, 2003.

nomeia, não diz respeito a mensuração da qualidade, mas sim da flexibilidade e plasticidade que os caracteriza.

Assim, sobre a atividade descrita, foi a primeira que com o intento da criação consciente de uma paisagem sonora. Ao mesmo tempo, apoiou e guiou a vivência de uma outra, a sétima aula, em que criamos conscientemente outra paisagem sonora escolhida pelas crianças, do clube.

Após a realização do ato de criação da paisagem sonora da praia e roda de conversa, convidamos a turma para registrar graficamente alguns sons de suas vivências, sendo que o registro das paisagens sonoras (meios sonoros) da vivência seria de livre escolha. No dia em questão, observamos o interesse de algumas crianças em desenharem os sons da praia em função da atividade realizada em roda.

Vivência sonora: clube

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 113.

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

Sobre o registro sonoro, conversamos:

- Por que o principal é o som da voz? (professora)
- Porque eu ouvi mais ele, tava bem perto de mim. (J.U.)

J.U. demonstra como registrou sua percepção auditiva de quais sons estão mais próximos e mais distantes dela ao afirmar que o som principal de seu registro gráfico era o da voz da criança. Afirma que este era o som mais próximo, o que mais ouviu.

Ao descrever sobre os sons registrados, contando que uma pessoa pedia comida para a mãe na praia, afirma “eu estou ouvindo”. A maneira como a criança se relaciona com esta situação dá indícios de como vivenciou a atividade organizada no ambiente educativo. No momento da atividade, nós não estávamos na praia, mas em sala de aula, e por meio da criação colaborativa de uma paisagem sonora e roda de conversa, esta criança diz estar ouvindo os sons da praia. Nesta fala percebemos que estão entrelaçadas às experiências desta criança, o presente e o passado, com a imaginação, que tem por base a realidade⁶⁹.

Vivência sonora: dançando em casa

Neste mesmo dia, F.R., autora da paisagem sonora compartilhada, desenhou-se dançando na sua casa.

Imagem 10 - Registro sonoro de F.R.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 114.

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

⁶⁹ VIGOTSKI, 2018a.

Após a fala, perguntamos:

— *Quais músicas você mais ouve?*

F.R. silenciou. Ficou parada, calada, sem falar nada... Em momentos anteriores a este, nós já havíamos escutado esta mesma criança cantando suas músicas preferidas, e o motivo pelo qual ela se calou já era imaginado, pois são músicas consideradas impróprias, inadequadas e/ou inferiores a outras. É comum haver repressão de alguns estilos, artistas e vertentes musicais na escola e em atividades educativas em música. Este fato é bem elucidado por Daniela Barros e Saulo Pequeno, ao afirmarem que:

Muitas vezes, durante o desenvolvimento das atividades da educação musical, alguns aspectos da experiência musical, alguns estilos, artistas, ou vertentes são silenciados ou negligenciados, por não pertencerem aos interesses educacionais propostos. O artista considerado de má conduta, o estilo considerado obscuro, a música que “não tem conteúdo”, o estilo que é musicalmente muito simples, estruturalmente falando, é tratado como de nenhuma sofisticação, são normalmente preteridos, sendo classificados de antemão, como “música ruim”, é deixado de fora das práticas educativas, cedendo espaço para a “música boa”.⁷⁰

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

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

A resposta foi sim. Então, conversamos, e tentamos demonstrar que não haveria problema algum ela socializar suas músicas preferidas, independente o estilo musical:

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

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

⁷⁰ BARROS; PEQUENO, 2015, p. 53.

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

Os atos dessa sobreposição de um estilo musical ao outro podem ser definidos como preconceito estético⁷¹. Ressaltamos que este tem sua gênese e repercute em ambientes para além daqueles organizados para a educação musical, pois têm relação com questões morais, nas mais diferentes esferas da vida. Assim, julgando culturas, selecionando-as em melhores ou piores, superiores ou inferiores, isso também ocorre com a música.

Daniela Barros e Saulo Pequeno, ao falarem sobre o preconceito estético em educação musical, com base na Teoria Histórico-Cultural, defendem que a experiência musical está ligada às experiências humanas. Por isso, o trabalho em educação musical deve considerar essa atividade como algo humano, social, histórico e cultural, pois envolve além das experiências, costumes e valores individuais e coletivos⁷².

Assim, dialogando com esta compreensão, afirmamos que o/a educador/a musical deve organizar o ambiente educativo partindo da premissa de que a música é uma atividade humana, social, histórico e cultural, antes de qualquer outra ideia, conceito ou pré-conceito estético.

A arte não deve ter como objetivo tratar questões morais⁷³. Esse preceito inclui a educação musical, pois essa prática, além de fugir do objetivo de guiar o desenvolvimento da musicalidade de pessoas a partir da organização de um ambiente colaborativo pautado na criação, imaginação, expressão e consciência sonora, também segrega, hierarquiza, desumaniza, determina e destrói toda e qualquer possibilidade da autêntica vivência e existência humana com sua musicalidade.

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

⁷¹ BARROS; PEQUENO, 2015.

⁷² BARROS; PEQUENO, 2015.

⁷³ VIGOTSKI, 2001.

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

Ainda sobre o dia de realização da atividade descrita, em que F.R. sentiu medo de compartilhar seu gosto por dançar funk, percebemos que, a partir dali esta criança se sentiu mais segura em cantar as músicas que lhe agradam na escola, em sala de aula, no recreio.

Mesmo antes das atividades realizadas, já tínhamos uma relação respeitosa com as músicas que as crianças gostavam de cantar em sala de aula, mesmo notando que, na maioria das vezes, sentiam-se intimidadas e com medo de cantar, pois, mesmo cantando, notávamos que ficavam nos olhando, esperando que alguém as repreendesse em suas livres expressões. Nunca adotamos essa atitude, mas percebemos que depois da conversa com F.R. sobre as músicas que ela gostava, e nossa demonstração de total respeito as suas escolhas, ela sentiu-se mais livre para expressar seus afetos musicais. Sua atitude contagiou as outras crianças, que passaram a cantar em voz alta suas músicas prediletas – principalmente funk.

Com base na premissa que “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber”⁷⁴, reafirmamos que os ambientes educativos precisam partir das vivências sonoras das crianças, inclusive com as mais diversas músicas, sem preconceitos estéticos musicais, pois só a partir desta ideia, um ambiente educativo autêntico e respeitoso pode ser organizado.

Vivência sonora: vídeo game

Ainda na quarta aula de, C.L. fez o seguinte registro:

⁷⁴ VIGOTSKI, 2003, p. 76.

Imagem 11 - Registro sonoro de C.L.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 117.

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

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

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

— *Sim. (C.L.)*

— *E como é? (professora)*

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

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

O diálogo com C.L., sobre seu registro sonoro atua como uma atividade para que sua consciência sobre si e o mundo em que vive seja desenvolvida com mais potência. Além disso, ao considerar internamente no espaço educativo o que a criança vive em sua vida cotidiana, suas vivências, que são particulares, nos relacionamos mais intimamente com elas e suas histórias.

Neste caso específico, podemos afirmar que anteriormente à atividade realizada com C.L., não havíamos percebido que os sons estavam acontecendo em ambientes diferentes, mas sim a maneira como se relacionou com o ambiente sonoro. Talvez, na descrição anterior do fenômeno sonoro possa não ter sido percebida. Quando fizemos a pergunta “E como é?”, desejando saber como ela se sente com aquela situação, possibilitamos que C.L. tentasse perceber quais eram seus afetos com sua vivência.

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

5.

SONS FORTES E SONS FRACOS

Em nossa quinta aula, compartilhamos a gravação de B.R., que levou para a sala de aula um vídeo de sua irmã recém-nascida chorando. Neste dia, organizamos o ambiente educativo com a intenção de guiar o desenvolvimento da percepção de que uma mesma fonte sonora pode emitir diferentes sonoridades.

Foto 4 - Gravação de bebê recém-nascido chorando



Fonte: Oliveira, 2020, p. 119.

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

— OOWWWNNN...

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

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

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

— *Como vocês perceberam isso?*

S.O. explicou, então, que o choro era “*baixo, calmo, devagar, bem fofinho*”. Esta fala de S.O. demonstra que as crianças conseguem diferenciar os sentidos sociais e particulares dos sons, pois, a palavra choro generaliza seu significado⁷⁵, mas o som é social, cultural e como vai afetar uma pessoa é particular.

Continuando o nosso diálogo, questionamos e uma criança respondeu:

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

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

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

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

Após ouvirmos a gravação e conversar sobre os sons da paisagem sonora compartilhada, convidamos as crianças a expressarem-se corporal-musicalmente, criando o som do choro de bebês quando recém-nascidos e depois, quando mais crescidos.

⁷⁵ VIGOTSKI, 2012.

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

No primeiro momento, as crianças criaram uma paisagem sonora com o choro de vários bebês recém-nascidos. Na tirinha abaixo, é possível observar as expressões corporais-musicais das crianças que participaram da atividade organizada:

Tirinha 9 - Crianças expressando os sons de bebês recém-nascidos



Fonte: Oliveira, 2020, p. 121.

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 121.

Disponível em: <https://youtu.be/m1RXfSsh4uk>

Foi possível notar que a maioria das crianças se expressou de corpo inteiro, deitando-se, fazendo movimentos e expressões corporais semelhantes aos de um bebê ainda pequeno, recém-nascido,

que não sabe sentar/andar. Abriam e fechavam a boca, emitindo sons leves, assim, permaneceram por cerca de um minuto.

Vigotski, ao discorrer sobre o processo de imaginação e criação, que tem por base a realidade, refere-se ao “círculo completo da atividade criativa da imaginação”⁷⁶, em que as experiências (individuais, sociais e históricas) alimentam e são base para a imaginação, que por sua vez, é o que possibilita a criação encarnar-se e se materializar na realidade. Significa dizer que, este processo é dinâmico, fluido, um fluxo, e deve acontecer em sua totalidade, ou seja, os ambientes educativos em música devem ser organizados para que as experiências sejam compartilhadas e ampliadas, para que a imaginação seja alimentada, com espaço e oportunidade para que a criação ocorra e dessa maneira, incorpore-se na realidade. Sobre este círculo, o autor afirma: “Esse traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade”⁷⁷

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

Esquema 1 - Círculo completo da atividade criativa da imaginação



Fonte: Oliveira, 2020, p. 122.

Vigotski elucida que “O ideal é uma construção da imaginação criadora; somente é uma força ativa da vida ao dirigir as ações e os comportamentos do homem, buscando encarnar-se e realizar-se”⁷⁸. O

⁷⁶ VIGOTSKI, 2018a, p. 31.

⁷⁷ VIGOTSKI, 2018a, p. 58.

⁷⁸ VIGOTSKI, 2018a, p. 58.

círculo deve ser completo, não pode ser quebrado, fragmentado. Para tanto o professor ou a professora, como organizadores do ambiente educativo, deve atentar-se que a criação, o surgimento do novo, é o que guia o desenvolvimento humano, e que “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente”⁷⁹.

Ainda sobre o ambiente educativo organizado por nós, nesta quinta aula, em que as crianças foram convidadas a expressarem o choro de bebês recém-nascidos, é possível notar que o círculo acontece de maneira completa. Não somente nesta aula, mas em todas as atividades organizadas por nós com a intencionalidade pedagógica do desenvolvimento da musicalidade das crianças. Estivemos sempre atentas para que este círculo acontecesse em sua totalidade.

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

[...] em todo o processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano.⁸⁰

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

⁷⁹ VIGOTSKI, 2018a, p. 16.

⁸⁰ VIGOTSKI, 2018a, p. 59.

Tirinha 10 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (parte 1)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 123.

Tirinha 11 - Crianças expressando os sons de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (parte 2)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 124.

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 124.

Disponível em: <https://youtu.be/O99CRQ7Zotc>

As expressões corporais modificaram-se, rapidamente, elas optaram por ficar sentadas ou em pé. Além do corpo, seus semblantes se modificaram, elas abriam mais a boca, colocavam mais força, mais volume, demonstraram a percepção de que uma mesma fonte sonora (a criança), e um mesmo som (o choro), podem ter diferentes significados.

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

Para Vigotski, as experiências servem de base para a imaginação⁸¹, sendo assim, os adultos possuem mais material, diversidade e possibilidades de combinações para sua imaginação. Porém, diferente do adulto, a criança acredita mais naquilo que imagina, logo, acaba controlando menos esse ato.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior do que no adulto.⁸²

A maneira como as crianças expressaram-se corporal e sonoramente entregando-se à criação da paisagem sonora em que foram convidadas a criarem em colaboração, demonstra que não estavam preocupadas em controlar suas imaginações. Elas confiaram

⁸¹ VIGOTSKI, 2018a.

⁸² VIGOTSKI, 2018b, p. 48.

em suas condutas, em suas criações, e isso amplia suas possibilidades de relacionarem-se com o mundo, pois a partir disso, novas comportamentos, sentimentos, significados podem ser dados as situações vividas.

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

Tirinha 12 - Criança fechando os ouvidos com as mãos, enquanto outras expressam os sons do choro de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas



Fonte: Oliveira, 2020, p. 126.

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

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

A fala de D.A. demonstra de qual maneira relaciona-se com o som de bebê/criança maior, um som forte, que em poucos segundos foi capaz de levá-la aos seus desafetos com a sonoridade, o que fez

com que expressasse seu incômodo, retirando-se do local correndo, ligeiramente, com as mãos nos ouvidos. As marcas do choro alto, forte, de um bebê ou criança pequena, para D.A. geram incômodo, doem no seu ouvido e fazem com que tenha vontade de retirar-se do ambiente em que se encontra.

Sobre o comportamento emocional, Vigotski explica que “O comportamento emocional tem uma difusão sumamente ampla e, a rigor, até em nossas reações mais primárias é fácil descobrir o aspecto emocional”⁸³. Ou seja, o comportamento de D.A., juntamente com a sua fala, “*esse choro dói o ouvido*”, demonstra como a dimensão emocional da atividade organizada relacionou-se com D.A. por meio de suas vivências. Vigotski também explica o caráter singular do sentimento, ao esclarecer que quem experiencia possui noções diferentes de quem observa as expressões externas daquele sentimento:

É fácil compreender o caráter subjetivo do sentimento, isto é, o fato de que a pessoa que o experimenta e aquela que observa suas expressões externas terão noções totalmente diferentes do mesmo sentimento.⁸⁴

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

É imprescindível compreender que as vivências sonoras são singulares, bem como os afetos e emoções que emergem da relação pessoa-som. A diversidade de sentimentos e expressão precisa ser respeitada e organizada nos meios educativos em música, pois não é igual para todas as pessoas, representa a consciência da particularidade⁸⁵.

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

⁸³ VIGOTSKI, 2003, p. 117.

⁸⁴ VIGOTSKI, 2003, p. 115.

⁸⁵ PEDERIVA, 2009.

Imagem 12 - Registro sonoro de B.R.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 127.

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

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

As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento.⁸⁶

Esclarecida a definição de emoções na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, acrescentamos que para esta mesma teoria, a arte é técnica social dos sentimentos⁸⁷, é o que possibilita a equilibração das emoções perante o mundo. Dessa maneira, uma educação musical histórico-cultural, ao lidar com processos educativos em música, precisa essencialmente compreender que as vivências estético-musicais influenciarão as crianças em suas esferas emocionais.

⁸⁶ VIGOTSKI, 2003, p. 119.

⁸⁷ VIGOTSKI, 2001.

Vigotski explica que “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento”⁸⁸, assim, se colocássemos as emoções e o intelecto em uma balança, na vivência com arte a presença das emoções é maior do que a do intelecto. É preciso compreender esse caráter emocional na educação musical, pois como Vigotski também afirma, “As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”⁸⁹.

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

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

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

É impossível dimensionar o que um ambiente com uma educação musical de cunho histórico-cultural pode alcançar, porque ao considerar as vivências e ampliação das experiências como centralidade dos processos educativos, por meio dos sons, levamos a vida para o meio educativo. Assim, potencializamos as aprendizagens

⁸⁸ VIGOTSKI, 2001, p. 12.

⁸⁹ VIGOTSKI, 2003, p. 121.

porque nos aproximamos daquilo que marcou cada criança, e o compartilhamento de cada vivência proporciona novas experiências para as outras. Além disto, as crianças começam a perceber e singularizar suas vivências com seus meios.

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

6.

FONTES SONORAS SEMELHANTES, SONS DIFERENTES

Na sexta aula compartilhamos duas gravações de crianças brincando na piscina, mas em situações diferentes, ambas partilhadas novamente por B.R., que já havia levado a gravação de sua irmã recém-nascida chorando.

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

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 129.

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

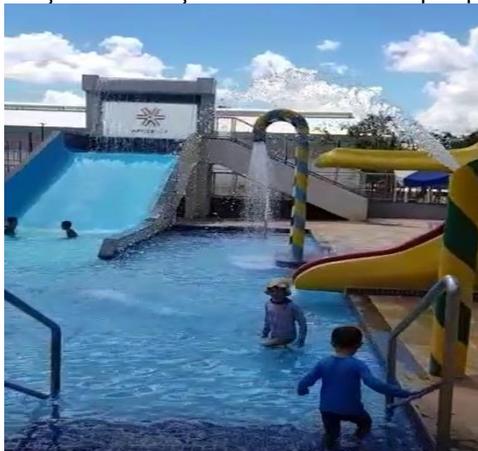
havia um parque aquático nessa gravação, de fato, o som da água era realizado apenas pelas brincadeiras das crianças dentro da água.

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

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

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

Foto 6 - Gravação de crianças brincando em um parque aquático



Fonte: Oliveira, 2020, p. 130.

Ao partilharmos os sons desta segunda gravação, elas não relacionaram tão rapidamente as sonoridades com a paisagem sonora de um clube, como na primeira gravação. Algumas afirmaram:

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

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

Todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio. Quanto mais simples e elementares são as nossas relações com o meio, tanto mais elementar é o transcorrer do nosso comportamento. Quanto mais complexa e delicada se torna a relação entre o organismo e o meio, tanto mais ziguezagueantes e confusos se tornam os processos de equilibração. Nunca se pode admitir que essa equilibração se realize até o fim de maneira harmoniosa e plana, sempre haverá certas oscilações da nossa balança, sempre haverá certa vantagem da parte do meio ou do organismo.⁹⁰

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

Após a partilha do vídeo completo – imagem e som, convidamos as crianças a expressarem os sons das duas paisagens sonoras compartilhadas. Relembramos que a intencionalidade pedagógica desta atividade era guiar o desenvolvimento da consciência sonora de

⁹⁰ VIGOTSKI, 2001, p. 311.

que fontes sonoras semelhantes, podem possuir sons diferentes, como a água, que ao ser manipulada de maneiras distintas, produz sonoridades diversas. Como base de todo o trabalho pedagógico realizado nesta atividade estavam as vivências sonoras das crianças, suas imaginações, expressões e criações corporais-musicais.

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

Tirinha 13 - C.H. expressando os sons “fracos” de água



Fonte: Oliveira, 2020, p. 132.

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 132.

Disponível em: <https://youtu.be/MDQUcd9sCJ8>

A criança C.H. atraiu os nossos olhares e os das crianças, pois ao expressar os sons de água mais “baixo” ou “fraco”, como elas mesmas nomearam, realizou movimentos com a mão, como os movimentos da

onda do mar e, enquanto movimentava as mãos, criava com a boca os sons fracos, lentos, no ritmo das mãos.

Algumas crianças que observavam atentamente a colega realizar esses movimentos com a mão, junto com os sons emitidos pela boca, sentiram-se calmas. A impressão que tivemos ao ver algumas crianças olhando para ela é que pareciam hipnotizadas. As mãos de C.H. bailavam, dançavam no ar, e juntamente com um som calmo e embalado pelos movimentos leves das mãos, impulsionava o desejo de ficar olhando e ouvindo. Sentimo-nos assim e tivemos a impressão de que outras crianças, diante da situação, sentiram-se como nós.

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

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

Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. [...] É feito um contato real com o som musical, e isso é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar.⁹¹

Murray Schafer, ao falar desses momentos de experimentação, criação e expressão com os sons, afirma que “[...] precisamos contar com o que está disponível”⁹² ao se referir aos recursos materiais para

⁹¹ SCHAFFER, 2011b, p. 56.

⁹² SCHAFFER, 2011b, p. 56.

essas vivências. Se há algo mais disponível para os seres humanos do que o próprio corpo, desconhecemos. É preciso reconhecê-lo como recurso sonoro e potencializado ao incluí-lo nos meios educativos organizados com a intencionalidade de desenvolver as musicalidades.

Professores e professoras não podem se esquecer que o corpo, em ambientes educativos em música, representa mais do que mãos que tocam (instrumentos), olhos e mente que leem e compreendem (notações musicais), o corpo é um recurso sonoro que precisa ser essência nas vivências educativas em música, pois este, ao funcionar em integralidade, afeta o desenvolvimento humano como um todo.

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

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

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

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



Fonte: Oliveira, 2020, p. 135.

Disponível em: <https://youtu.be/la1y1qMMXqw>

Tirinha 14 - E.S. expressando os sons "fortes" da água



Fonte: Oliveira, 2020, p. 134.

Como as crianças ainda não haviam escutado atentamente as sonoridades desta paisagem, foi preciso a organização do ambiente educativo para que percebessem a maneira como a água, a depender de como é manipulada, emite diferentes sons. Apesar da água ser de uma fonte sonora muito conhecida, inicialmente causou estranhamento o som “forte” da água no parque aquático. Se inicialmente não perceberam que o som da gravação se tratava de uma paisagem sonora de clube, em uma piscina de parque aquático, em que alguns brinquedos com água fazem sons “fortes” na água, agora, após a organização de nossa aula, ampliaram suas experiências.

Com esta experiência reafirmamos a necessidade de professores/as – educadores/as musicais terem uma intenção ao organizar o ambiente educativo, para o desenvolvimento de uma escuta atenta. O objetivo é que os seres envolvidos nos processos possam ampliar suas experiências com os sons, o que possibilitará novos tipos de relação com as paisagens sonoras, bem como o desenvolvimento da consciência das sonoridades que vivenciam cotidianamente e que, muitas vezes, passam despercebidas.

As gravações nesta situação são uma das ferramentas de pesquisa utilizadas por nós, mas, para além disso, também possibilitaram o conhecimento de todas as crianças da sala sobre as vivências umas das outras. Ainda há o fato de se relacionarem mais com suas próprias vivências, que foram, na maioria das aulas, o ponto

de partida para a organização das atividades. Em escolas, salas de aula e todo e qualquer ambiente educativo em música, as gravações de vivências sonoras das crianças podem ser uma ferramenta do trabalho pedagógico com o intento de guiar o desenvolvimento das musicalidades.

A educação musical precisa ter este olhar cuidadoso para as vivências das crianças e de todos os seres humanos, pelo fato de serem particulares. Se forem centralidade em atividades educativas e organizadas de maneira colaborativa, amplia-se a possibilidade do desenvolvimento de todos, pois possibilitam novas experiências, com diversidade. Sendo assim, ampliamos também a possibilidade das pessoas se relacionarem de maneira mais respeitosa e equânime. Todas as atividades organizadas foram engendradas no princípio da diversidade, tanto no que diz respeito às gravações realizadas, quanto nas relações, narrativas e registros sonoros das crianças. Com isso, procuramos, a todo momento, a estruturação de um meio social com as características de uma educação autêntica, humanizadora, diversa, dialética e histórico-cultural, como apontada por Vigotski:

A tarefa da escola não reside em medir todos os alunos com a mesma régua; pelo contrário, um dos objetivos da estruturação do meio social escolar consiste em obter a organização mais complexa, diversa e flexível possível de seus elementos.⁹³

Vivência sonora: shopping

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

Em nossa sétima aula, após partilhar as duas gravações do clube, demonstrando que fontes sonoras semelhantes podem possuir sons

⁹³ VIGOTSKI, 2003, p. 98.

diferentes, o registro sonoro realizado por C.L. tratou-se de uma de suas vivências com dois sons que ouviu simultaneamente.

Imagem 13 - Registro sonoro de C.L.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 136.

— *Eu desenhei um dia que eu tava no shopping ouvindo uma música com meus amigos, mas ali do outro lado tava tendo uma obra e eu ouvia o som da obra e o som da música.* (C.L.)

Alguns fatos são marcantes no registro de C.L. e é importante ressaltá-los. Antes relembramos que, na quarta aula, a mesma criança relatara uma outra vivência sonora de dois ambientes diferentes sendo ouvidos simultaneamente. Na ocasião anterior, registrada e narrada por ela, os sons escutados eram o de seu irmão jogando vídeo game enquanto uma obra acontecia do lado de fora de seu apartamento.

Na nova situação registrada, C.L. relata ouvir sons de obra enquanto ela e seus amigos ouviam música em determinado shopping da cidade. Abaixo, o quadro demonstra melhor as duas situações expostas em momentos distintos de nossas aulas:

Quadro 1 - Comparação entre dois registros sonoros da mesma criança

Registro sonoro “A”: realizado por C.L. na quarta aula	Registro sonoro “B”: realizado por C.L. na sexta aula

Fonte: Oliveira, 2020, p. 137.

É possível notar que de maneira precisa, C.L. distingue dois ambientes em cada um de seus registros. No registro sonoro “A”, escolhe registrar todas as sonoridades usando letras para representá-las, é possível observar que os sons do controle remoto de seu irmão jogando vídeo game é representado por “TONRÃPOPO” e em outro ambiente, o som da obra é apresentado por “TONTON”.

No registro sonoro “B”, ela também registra os sons da obra como “TONTON”, porém, diferencia de maneira clara que os outros sons vivenciados naquele momento se tratava de música. Nos registros sonoros de C.L. é nítido que ela distingue os sons de obra e os sons de música, pois para ela, as músicas podem ser representadas por notas musicais.

C.L. realizou esse registro sonoro e deu pistas de que o caminho educativo escolhido e organizado por nós estava guiando o desenvolvimento de sua musicalidade. Ao olhar o registro sonoro, conversamos:

— *O que são esses desenhos em cima das pessoas?* (professora)

— *Som de música.* (C.L.)

— *Por que o som da obra são os sons das letras e o da música são esses símbolos?* (professora)

— *O som da obra não é uma música, é um barulho chato que incomoda e parece esse aí, TONTON, e o som da música é divertido e legal, esses símbolos são usados para mostrar que é música.* (C.L.)

Assim, C.L. evidencia que suas experiências individuais, sociais, culturais e históricas permitiram-na saber que as notas musicais são uma possível maneira de representar um som. Não foi preciso organizar um momento estrito dos nossos encontros para explicar o que são notas musicais, tão pouco exigir ou erroneamente pensar na necessidade de que as crianças soubessem profundamente ler, nomear e identificar cada nota musical existente. Daniela Barros e Saulo Pequeno, ao tratarem dos interesses infantis relacionados à música, enfatizam as experiências histórico-culturais das crianças, que não são tábulas rasas em seus conhecimentos musicais.

[...] é necessário reconhecer que, no que diz respeito à educação musical, as pessoas são conhecedoras de músicas, sons, estilos, técnicas etc, e em contato com sons, organizações sonoras e músicas desde o nascimento, nas

brincadeiras infantis, em festas, em casa, com amigos, tendo capacidade de discernir do que tem interesse, do que não tem, como e porque.⁹⁴

Ainda é comum que algumas práticas educativas na infância, apesar de não terem como objetivo a formação estrita em música, privilegiarem momentos de olhar, ler e decorar o nome das notas musicais. No entanto, partindo do olhar de uma educação musical que não tem o objetivo de formar músicos profissionais, e tem como princípio de intencionalidade pedagógica guiar o desenvolvimento da musicalidade, é preciso privilegiar essencialmente os momentos de imaginação, criação e expressão corporal-musical, o desenvolvimento da consciência sonora e escuta atenta, bem como as outras intencionalidades pedagógicas já explicitadas nos relatos das aulas realizados.

Explicamos anteriormente que os registros sonoros são uma das ferramentas de pesquisa deste trabalho e que não teriam o foco no ensino de partituras convencionais, pois é preciso ampliar as atividades educativas em música que possibilitem às crianças o registro dos sons de maneira não convencional. Por exemplo, por meio de desenhos a sua livre escolha, aproximando-as dos sentidos e significados que os sons têm para elas. Por isso durante todas as aulas as crianças registraram sonoramente diversas paisagens sonoras de sua vivência e expuseram os sons a sua maneira. Patrícia Pederiva e Augusto Gonçalves, ancorados na Teoria Histórico-Cultural explicam a diferença entre signos e ferramentas:

Signos e ferramentas culturais fazem a mediação do ser humano com o meio em quaisquer atividades. Contudo, devemos distinguir e caracterizar os signos das ferramentas. Estas são uma extensão material do corpo (instrumento musical, martelo, avião etc.) e àquelas, são uma extensão imaterial da mente (fala oral, fala escrita, palavra, gráficos musicais, etc.).⁹⁵

Desse modo, os registros sonoros realizados pelas crianças neste trabalho são signos musicais, criados a partir da relação de cada uma com os sons, e para compreendê-los é preciso, então, a criação de um glossário⁹⁶. Neste trabalho, procuramos compreender cada signo musical por meio da fala e descrição das crianças.

⁹⁴ BARROS; PEQUENO, 2015. p. 57.

⁹⁵ PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 333.

⁹⁶ PEDERIVA; GONÇALVES, 2018.

Cada signo sonoro criado tem um sentido e um significado para seu criador. Esse, por sua vez, deve fazer um glossário de seus sons, para que outros possam compreendê-lo. Concordando com os autores, ressaltamos que os sentidos e significados para cada criança são singulares e quando a convidamos para registrá-los graficamente, possibilitamos que se relacione mais intimamente com suas vivências.

Comparar os registros sonoros de C.L. faz-se necessário neste momento da pesquisa e do trabalho pedagógico, pois, nos seus desenhos anteriores, em nenhum momento houve registros de notas musicais convencionais, pois, até então, um caminho estava sendo trilhado no processo educativo. A criança começou, inicialmente, a registrar os sons de maneiras diferentes ao que é majoritariamente conhecido (com letras, desenhos e outros símbolos que não as notas musicais), e passou a ampliar seu olhar para novas maneiras de registrar os sons. Começou a relacionar-se com os registros, para então, em nossa sexta aula, unir em seu desenho maneiras diferentes de registrar um som: convencional e não convencional.

Ao perguntar para C.L. como surgiu a ideia de representar os sons de obra com “TONTON”, e o de música com esses *símbolos*, ela explicou:

— *Os sons da obra eu coloquei desse jeito porque eu já tava fazendo assim aqui nas nossas aulas, mas o som da música usei os símbolos que eu já vi nos desenhos, nos filmes e nos vídeos do Youtube.* (C.L.)

Assim, é possível notar que, por meio das atividades educativas organizadas por nós, C.L. desenvolveu-se musicalmente, pois suas experiências foram ampliadas, combinadas de novas maneiras com suas vivências anteriores. Passou a distinguir duas maneiras distintas de registrar sons e usá-las de maneira consciente, diferenciando o que é música e o que não é (para ela).

Para Vigotski, comparar a criança com ela mesma, em diferentes etapas de seu desenvolvimento, observando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho em seu comportamento, permite esclarecer não somente as mudanças em sua conduta, mas também o que aconteceu no curso de seu desenvolvimento que fez com que algo fosse modificado. O autor exemplifica:

Comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtengo um quadro inteiro de desenvolvimento. Não constato

simplesmente como a criança passou de uma existência sem palavras para uma fala desenvolvida, mas conheço também o caminho que percorreu até o grito, até o balbucio; depois, o balbucio desapareceu e surgiu algo mais, nessa sequência, um evento dependendo do outro. Seguindo esse caminho, com essas regularidades, a criança chegou à fala. Comparando a fala da criança em diferentes etapas etárias, percebo, cada vez, o que desapareceu e o que surgiu de novo, em que relação o novo está com o que havia antes. Seguindo esse método de cortes comparativos, percorrendo esse caminho de comparação genética, obtenho a possibilidade de imaginar, ter uma ideia do caminho de desenvolvimento da criança.⁹⁷

Por meio de dois registros sonoros de C.L. e suas falas nos dois momentos distintos, é possível perceber que passou a registrar os sons de uma nova maneira devido às “*nossas aulas*”, como ela afirmou. Depois passou a relacionar estes registros sonoros aos registros convencionais com partituras. Aqui, constatamos que houve o desenvolvimento de sua musicalidade e para além de notá-lo, percebemos o que houve no meio do percurso desse desenvolvimento, para que novas maneiras de se relacionar com os sons passassem a existir: a organização do ambiente alicerçado em uma educação musical histórico-cultural.

⁹⁷ VIGOTSKI, 2018a, p. 54-55.

7.

TÚNEL SONORO: CRIAÇÃO CONSCIENTE DE PAISAGENS SONORAS

Esta foi a nossa sétima aula e, pela segunda vez, organizamos o ambiente educativo com a intencionalidade pedagógica para que as crianças criassem conscientemente a paisagem sonora de algum local que escolhessem.

Na primeira tentativa, que foi descrita e analisada anteriormente, estávamos em nossa quarta aula e, no dia em questão, criamos de maneira colaborativa uma paisagem sonora de praia. Naquele dia foi perceptível que as crianças se sentiram desafiadas pela atividade proposta, algumas não participaram e nós, como organizadoras do ambiente educativo, tivemos de guiar mais ativamente a atividade para que as crianças compreendessem a intencionalidade.

Compreendemos, naquele momento inicial de criação consciente de paisagens sonoras que precisávamos, em colaboração, caminhar um pouco mais em nossos processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade. Por este motivo, fizemos um intervalo entre aulas para então, novamente, organizar o meio educativo com o mesmo intento.

Diferentemente das outras aulas, nesta sétima, não partilhamos nenhuma gravação de paisagens sonoras das vivências das crianças, pois, no dia em questão, a atividade organizada demandaria mais tempo que as outras. Como esta seria nossa penúltima aula, considerávamos importante que neste momento a criação consciente da paisagem sonora fosse a centralidade do processo educativo.

Relembramos que, na primeira criação de uma paisagem sonora de maneira consciente, fizemos uma “*viagem à praia*”. Foi um convite para que, por meio das nossas memórias e experiências, como seres histórico-culturais que somos, pudéssemos nos expressar corporal-musicalmente, criando os sons da paisagem sonora–praia. Anteriormente, a experiência ocorreu de olhos fechados, em roda.

Desta segunda vez, compusemos uma paisagem sonora por meio de um túnel sonoro.

Patrícia Pederiva e Augusto Gonçalves explicam que o túnel sonoro se trata de “Fazer um túnel humano com sons de determinados contextos, em que as pessoas passam por dentro do túnel experienciando a audição desses sons que são feitas por quem está fora do túnel”⁹⁸.

Um túnel sonoro pode ser organizado com várias crianças que, juntas, criam e expressam sons de uma determinada paisagem sonora que escolheram. Nesta aula, as crianças escolheram criar a paisagem sonora de um clube. É possível ouvir, por meio do vídeo abaixo, a paisagem sonora criada pelas crianças, no túnel sonoro.

Vídeo 9 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro



Fonte: Oliveira, 2020, p. 142.

Disponível em: <https://youtu.be/VUTF5zxkfGo>

As tirinhas a seguir demonstram como o túnel sonoro foi organizado para que a paisagem sonora fosse criada, de maneira colaborativa, alavancada a partir das experiências das crianças. Organizaram-se em duplas, em forma de túnel, de olhos fechados. Cada uma expressou um som que ouviu, recordou, imaginou existir em um clube. Uma dupla por vez foi passando por dentro do túnel, também de olhos fechados, somente ouvindo a paisagem sonora criada, vivenciando aquele momento.

⁹⁸ PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 328.

Tirinha 15 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 1)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 142.

Tirinha 16 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 2)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 143.

Tirinha 17 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 3)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 143.

Tirinha 18 - Criação da paisagem sonora do clube no Túnel Sonoro (parte 4)



Fonte: Oliveira, 2020, p. 143.

As crianças que estavam na parte externa do túnel expressavam as sonoridades do clube e as que estavam passando na parte interna com sua dupla, ouviam, apreciavam e, sobretudo, vivenciavam aquele momento, para depois retornar ao túnel. Uma dupla passou de cada vez, e a nossa tarefa naquele momento era guiá-las. Após explicar como aconteceria a atividade, precisávamos ajudá-los a se organizarem no espaço físico para que não se machucassem, uma vez que o objetivo era que permanecessem de olhos fechados para vivenciarem os sons.

Todas as crianças participaram da atividade e, de maneira consciente usaram suas experiências individuais, sociais, emocionais, histórico-culturais para criarem sons de um clube, a paisagem sonora que escolheram. Isso demonstra que, em nossa sétima aula, as crianças já haviam se desenvolvido musicalmente ao ponto de conseguirem criar coletivamente uma paisagem sonora. Desta vez, foram ao clube por meio dos sons, sentiram-se como se estivessem naquele ambiente. O principal recurso sonoro utilizado nesta atividade, assim como em outros momentos anteriores, foi o corpo e suas incontáveis possibilidades de criação de sons.

Na tentativa de compreender melhor como foi a experiência do túnel e quais as principais sonoridades identificadas, perguntamos *quais sons eles mais ouviram e como se sentiram durante a atividade*. Algumas crianças responderam:

- *Eu me senti como se tivesse no clube.* (J.U.)
- *Eu ouvi alguém dizendo que queria batata frita e picolé.* (H.E.)
- *Eu também escutei barulho de água e crianças brincando.* (A.N.)
- *Eu fiquei com vontade de ir pro clube.* (F.R.)

— *Eu lembrei do dia que tava no clube com minha família. (C.L.)*

Dessa maneira, percebemos que as crianças se desprenderam do espaço físico em que estávamos e foram ao clube por meio da imaginação. Os sons permitiram as vivências, e foram criados com base em suas experiências, proporcionando novas vivências com aqueles sons e suas musicalidades. Para Murray Schafer, “A audição é um modo de tocar a distância, [...]”⁹⁹ e dessa maneira, as crianças se aproximaram de um ambiente externo à escola, de suas vivências e de outrem, uniram-se intimamente a todos os envolvidos do processo educativo.

Apesar de parecer tarefa fácil, a criação de uma paisagem sonora e o silenciar-se no trajeto do túnel para ouvir a paisagem, não é. Vigotski já afirmou que a criação é um ato difícil¹⁰⁰, e sobre o silenciar-se e ouvir, Murray Schafer, explica que:

Parar de produzir sons durante certo tempo e bisbilhotar os sons feitos por outras pessoas. É um exercício desafiador e até mesmo amedrontador, [...], mas o que os fazem falar disso, mais tarde, como de um evento muito especial em sua vida.¹⁰¹

Dessa maneira, percebemos a importância educativa da organização do túnel sonoro. Em educação musical, essa atividade permite que, por um lado, as crianças imaginem, criem, se expressem corporal-musicalmente, e por outro, escutem e vivenciem uma paisagem sonora materializada por meio da criação colaborativa.

Vivência sonora: clube

Após a criação do túnel da paisagem sonora do clube, várias crianças interessaram-se em registrar os sons deste ambiente. Foi o caso da de E.S. e J.U.

⁹⁹ SCHAFFER, 2011a, p. 29.

¹⁰⁰ VIGOTSKI, 2018a.

¹⁰¹ SCHAFFER, 2011a, p. 291.

Imagem 14 - Registro sonoro de E.S.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 145.

— É eu na piscina comendo batata frita e um arco-íris bem no céu, e aqui está escrito PE que é de ‘pescina’ e aqui é grama pra eu sair se não eu posso escorregar no chão. O som é eu indo do escorrega pro arco-íris comendo batata. (E.S.)

E.S. desenhou diferentes elementos em seu registro sonoro e sobre estes, afirmou que o som era o dela indo do escorrega para o arco-íris comendo sua batata frita. Além de dizer quais elementos sonoros registrou, também descreveu os motivos pelos quais desenhou uma grama e uma placa escrito “PE”, era da palavra “pescina” (maneira como ela nominou piscina). Agora, vamos ao registro sonoro de J.U. para posteriormente analisá-los à luz da Teoria Histórico-Cultural:

Imagem 15 - Registro sonoro de J.U.



Fonte: Oliveira, 2020, p. 146.

— Isso daqui é uma ponte pra já ir direto pro escorrega, aí eu tava falando eu queria ir tanto no escorrega, mas eu não queria descer a escada toda de novo, aí fiz o som que eu fiquei na ponte tentando conversar com a minha mãe pra comprar um picolé, mas aí eu tava na piscina. (J.U.)

Na tentativa de compreender melhor, conversamos:

— Mas você estava na piscina conversando com a sua mãe? E quais sons você desenhou? (professora)

— Eu tava na piscina, mas eu tinha que sair dela primeiro, aí eu fui pro trampolim, falei com minha mãe, aí eu ia fazer um circuito, escorregar e depois ir pegar o picolé. Eu desenhei eu pedindo picolé pra minha mãe de longe e fiz um balãozinho. (J.U.)

No registro sonoro de J.U. há elementos semelhantes ao de E.S., mas combinados de uma maneira diferente, pois a principal sonoridade que quis registrar foi a do “balãozinho”, a sua própria voz pedindo batata frita para sua mãe, lá de cima do trampolim da piscina do clube. Ela se imaginou fazendo um “circuito”: estava na piscina, subiu no trampolim, quis comer picolé, mas não queria descer toda a escada de novo, então lá de cima pediu o picolé para sua mãe, em seguida escorregou pelo escorrega, que é um arco-íris, e retornou para a piscina.

É evidente que tanto E.S. quanto J.U. acessaram em suas memórias algumas de suas experiências com a paisagem sonora do clube, porém, é preciso ressaltar que durante a realização do túnel sonoro algumas crianças compuseram a paisagem sonora, no túnel, com a emissão de vozes pedindo batata frita e picolé.

Assim, entendemos que os registros sonoros realizados por J.U. e E.S. foram afetados pela atividade anteriormente realizada. As crianças registraram momentos vivenciados em suas vidas cotidianas e na atividade do túnel, que serviram de base para que imaginassem e criassem outras situações, percebidas em seus registros sonoros.

Sobre a importância das experiências para a imaginação, Vigotski alertou que esta depende diretamente da riqueza daquela:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da

fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.¹⁰²

Com isso, o autor postula uma conclusão pedagógica importante, que consiste “[...] na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação”¹⁰³, sendo assim, é tarefa do professor e da professora a organização de ambientes para ampliação destas experiências. Neste sentido o túnel sonoro caracteriza-se como uma importante ferramenta do trabalho pedagógico para que as experiências sonoras sejam ampliadas e por consequência, a imaginação e criação também.

A materialidade da imaginação e da criação fica explícita nos registros sonoros de E.S. e J.U., pois utilizam suas experiências individuais, sociais e histórico-culturais, incluindo as vivenciadas no túnel sonoro, para realizar seus registros sonoros. Sobre essa materialidade da imaginação, Vigotski deixa claro que esta não é “[...] um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”¹⁰⁴ e que “[...] a imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade”¹⁰⁵, dessa maneira as crianças J.U. e E.S. imaginaram e criaram seus registros sonoros. Novamente, os registros evidenciam e materializam o círculo completo da atividade criativa da imaginação¹⁰⁶, pois os elementos das experiências anteriores das crianças foram reelaborados, transformados em imaginação e base para suas criações, que materializaram novas realidades.

É notável que ambas não se restringiram somente à reprodução, tão pouco ao que vivenciaram em seu cotidiano. Transgrediram, criaram, relacionaram-se de novas maneiras com as sonoridades e as situações existentes na paisagem sonora de um clube.

Vigotski sinaliza a importância dessas criações, em que os seres humanos combinam de novas maneiras os elementos de sua vivência:

¹⁰² VIGOTSKI, 2018a, p. 24.

¹⁰³ VIGOTSKI, 2018b, p. 25.

¹⁰⁴ VIGOTSKI, 2018a, p. 22.

¹⁰⁵ VIGOTSKI, 2018a, p. 23.

¹⁰⁶ VIGOTSKI, 2018a.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade criadora do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquela. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.¹⁰⁷

Ainda sobre o processo de criação – tanto em suas expressões corporais-musicais do túnel sonoro, quanto em seus registros gráficos, Vigotski afirma que “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação”¹⁰⁸, e que posterior a essas experiências, a criança precisa reelaborar este material, dissociando e associando as marcas deste processo. Imaginar e criar são processos complexos, por isso, essenciais nos processos educativos, que não podem ser organizados com simplicidade e tentativa de linearidade.

“A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes”¹⁰⁹ e para o autor soviético esse processo é importantíssimo para o desenvolvimento mental humano. Posteriormente, há um trabalho interno que destaca as marcas e impressões externas destas partes “As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem”¹¹⁰ e antes de encarnar-se na realidade, caracterizando o fim do círculo completo da atividade criativa da imaginação, estas são combinadas, “[...] o último momento do trabalho preliminar da imaginação é a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo”¹¹¹.

Todo este processo complexo precisa ser visibilizado e respeitado nas atividades educativas em música, por isso defendemos uma educação musical histórico-cultural, pois a partir

¹⁰⁷ VIGOTSKI, 2018b, p. 15-16.

¹⁰⁸ VIGOTSKI, 2018a, p. 37.

¹⁰⁹ VIGOTSKI, 2018a, p. 38.

¹¹⁰ VIGOTSKI, 2018a, p. 28.

¹¹¹ VIGOTSKI, 2018a, p. 41.

desta Teoria, a criação é o que impulsiona a própria vida e desenvolvimento humano. Um ambiente educativo-musical pode potencializar a existência humana em seus mais diversos âmbitos, desde que respeitadas as atividades de imaginação e criação.

As crianças são seres de possibilidades, é impossível dimensionar o potencial da infância, nas menores partes da unidade afeto-intelecto a qual me refiro há uma potência singular e exponencial, seus corpos, atos, imaginações, criações, emoções e as expressões externas são apenas parte do que elas são capazes. Por isso mesmo a educação musical deve fundamentar-se nessas potências, com o intento de ampliá-las, para que reverberem em todos os âmbitos da vida. Vigotski alerta para as inúmeras possibilidades da infância ao dizer que “Basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam”¹¹².

¹¹² VIGOTSKI, 2001, p. 132.

8.

BRINCANDO COM OS SONS

Na oitava e última aula, o ambiente educativo foi organizado com a intencionalidade pedagógica de as brincadeiras com os sons serem a centralidade dos processos educativos em música. Neste dia, não organizamos o ambiente educativo como vínhamos fazendo nos outros encontros. As crianças organizaram-se e guiaram totalmente suas relações e suas vivências em meio ao brincar.

Antes de descrever e analisar os acontecimentos da última aula, cabe elucidar que a brincadeira, na Teoria Histórico-Cultural, é uma importante atividade da infância. Por isso, além dos momentos existentes nas aulas anteriores, esta última foi pensada como um momento único e exclusivo para o brincar, atividade-guia entre crianças, sem nossa interferência enquanto adultas.

No vídeo a seguir, é possível ouvir o ambiente sonoro criado pelas crianças, em meio às suas brincadeiras, nesta aula.

Vídeo 10 - Crianças brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 150.

Disponível em: <https://youtu.be/OnSE9lkD72o>

Vigotski é um autor que se debruçou a estudar e compreender o papel da brincadeira¹¹³ no desenvolvimento psíquico da criança. Ele nos fez o

¹¹³ Prestes (2010) afirma que a palavra brincadeira também teve diferentes traduções para a língua portuguesa: jogo, brinquedo etc, porém, o termo mais coerente à teoria é *brincadeira*, por esse motivo, o utilizamos neste trabalho mesmo em citações diretas, colocando a palavra [brincadeira] entre colchetes, em substituição ao termo jogo.

convite de pensar a brincadeira na idade pré-escolar¹¹⁴ a partir de dois pontos principais: sua gênese, e seu papel no desenvolvimento da criança.

Sabe-se que a brincadeira surge na história da sociedade de uma necessidade de contato social, pois se não houvesse separação entre o mundo das crianças e dos adultos não haveria necessidade da brincadeira, [...].¹¹⁵

Sobre a gênese da brincadeira, Vigotski explica que a brincadeira é, muitas vezes, analisada do ponto de vista da distração e diversão, sem valor algum, mas que não é à toa que esta faz parte da vida de muitas culturas e possui, na verdade, uma grande importância psicológica e educativa¹¹⁶. O brincar, como aponta Vigotski, não pode estar relacionado somente à diversão e à satisfação¹¹⁷.

O critério popular considera a [brincadeira] como uma distração, uma diversão à qual deve-se dedicar apenas uma hora. Por isso, em geral não se dá nenhum valor a [brincadeira] e, no melhor dos casos, estima-se que se trata de uma fraqueza natural da infância, que ajuda a criança a passar o tempo. No entanto, a observação atenta descobriu há muito tempo que [a brincadeira] aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representa uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana.¹¹⁸

Porém, segundo o mesmo autor, é preciso cuidado para que a atividade do brincar não seja excessivamente intelectualizada. Para compreender melhor esta atividade na infância é preciso conhecer as peculiaridades de cada momento do desenvolvimento, considerando que este não acontece linearmente, tão pouco é rígido somente por suas características orgânicas, mas também pelo social, cultural, afetivo e outras esferas do corpo uno.

A brincadeira na idade pré-escolar deve ser compreendida na esfera afetiva como “[...] uma realização imaginária e ilusória de

¹¹⁴ Na periodização das idades organizada por Vigotski (1996), a idade pré-escolar refere-se ao período compreendido entre 3 a 7 anos, idade das crianças participantes desta pesquisa.

¹¹⁵ PRESTES, 2010, p. 157.

¹¹⁶ VIGOTSKI, 2003.

¹¹⁷ VIGOTSKI, 2003; 2008.

¹¹⁸ VIGOTSKI, 2003, p. 104.

desejos irrealizáveis, [...]”¹¹⁹, pois a criança dessa idade possui características diferentes daquela da primeira infância¹²⁰.

O autor exemplifica afirmando que “Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante”¹²¹ e que caso isso não possa ser realizado, a criança, na maioria das vezes, não se sente conformada e age de maneiras distintas em relação a isso, chorando, gritando, deitando-se no chão etc. O autor completa sua ideia, então, explicando de qual maneira isso acontece na idade pré-escolar:

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos.¹²²

É a partir da atividade imaginativa de desejos não realizáveis que a brincadeira emerge. Zoia Prestes corrobora ao dizer que “O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento”¹²³. Essa situação imaginária começa a se intensificar nesse momento de vida, porque é aproximadamente a partir dos 3 anos que a criança começa a diferenciar o campo visual do semântico¹²⁴.

O pensador soviético elucida que a brincadeira é a realização dos desejos, não significa dizer que é “[...] de desejos isolados e sim de afetos generalizados”¹²⁵, e isso não significa que esta seja realizada de maneira consciente sobre aquilo que se sente. A criança brinca ainda sem consciência sobre o motivo pelo qual realiza esta atividade.

A brincadeira é uma atividade que coloca as crianças em situações relacionais novas, que exige delas uma capacidade de criação e

¹¹⁹ VIGOTSKI, 2008, p. 25.

¹²⁰ Relembramos que a primeira infância, na Teoria Histórico-Cultural é compreendida como o período de 1 a 3 anos de idade (VIGOTSKI, 1996).

¹²¹ VIGOTSKI, 2008, p. 25.

¹²² VIGOTSKI, 2008, p. 25.

¹²³ PRESTES, 2010, p. 158.

¹²⁴ VIGOTSKI, 2008.

¹²⁵ VIGOTSKI, 2008, p. 26.

algumas condutas que, em outros momentos, serão importantes em tarefas da vida cotidiana.

Vigotski explicita que as brincadeiras, mesmo aquelas sem regras previamente formuladas, estão submetidas às regras de comportamento, mesmo que ocultas. “A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno”¹²⁶.

Sobre o papel da brincadeira e a sua influência no desenvolvimento da criança, o autor ressalta que a brincadeira com situações imaginárias, como citamos anteriormente, é um comportamento novo na criança a partir dos 3 anos. Para o autor a brincadeira é, nesse período da vida, “[...] um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais”¹²⁷.

Por meio da brincadeira na idade pré-escolar começa a ser possível, a partir da divergência entre o campo semântico e visual, a ação não delimitada apenas pelo objeto, pois a criança passa a agir também sobre a ideia. Por exemplo, A.N., no último dia de aula, brincou com uma caixa de brinquedos de plástico, agindo sobre ela como se fosse um tambor, um instrumento musical convencional.

Tirinha 19 - A.N. brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 152.

¹²⁶ VIGOTSKI, 2008, p. 27.

¹²⁷ VIGOTSKI, 2008, p. 29.

É possível notar, na tirinha anterior, que ele não estava agindo conforme o objeto e sua função de guardar brinquedos, mas sim, por meio de uma situação imaginária no campo semântico, que possibilitou com que usasse a caixa como um instrumento musical.

Essa transição que ocorre na infância, da divergência do campo visual para o semântico, não deve ser concebida como fácil e simples: “Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso”¹²⁸.

A criança, então, como foi possível observar na tirinha acima, em que A.N. brinca com os sons em uma caixa de plástico, em suas brincadeiras, não somente imaginam, mas também criam, com base em suas experiências anteriores e seus anseios, como afirma o autor russo.

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.¹²⁹

H.R. e R.A., como observamos na tirinha a seguir, em suas brincadeiras, também utilizaram a caixa de um brinquedo para brincar com os sons. Desta vez, era uma caixa de papelão, e eles estavam experimentando os sons desta caixa de maneira diferente do que A.N. fez com a caixa de plástico.

Para produzir sons, as duas crianças jogavam a caixa para cima e ao chão, ouvindo atentamente o som que a caixa emitia, ao ser manipulada desta maneira.

¹²⁸ VIGOTSKI, 2008, p. 30.

¹²⁹ VIGOTSKI, 2018a, p. 18.

Tirinha 20 - H.R. e R.A. brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 153.

É possível perceber por meio das duas situações acima, que as crianças estavam agindo sobre o campo semântico, não o visual, em suas situações de brincadeira, e esta ação possibilitou a vivência com os sons, por meio de objetos que, em sua função original, não serviriam para isto, e que convencionalmente não são instrumentos musicais.

Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade¹³⁰

Vigotski completa dizendo que “Essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido”¹³¹. Assim, as brincadeiras possibilitam modificar as estruturas psicológicas e guiar a atribuição de sentidos e significados.

Outra criança, F.R., em sua brincadeira com os sons, manipulou a porta do armário para experienciar suas sonoridades. É possível observar sua ação na tirinha a seguir.

¹³⁰ VIGOTSKI, 2008, p. 30.

¹³¹ VIGOTSKI, 2008, p. 31.

Tirinha 21 - F.R. brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 154.

Se em uma outra situação ela manipulasse este objeto com base em seu campo visual e sua função, provavelmente não faria o movimento de abrir e fechar as portas para criar som. Vigotski explica a não separação entre a ação interna da criança e sua ação externa, como por exemplo a que observamos de F.R. ao manusear a porta:

A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa.¹³²

Podemos afirmar que a brincadeira é a atividade-guia da idade pré-escolar. Entendemos por atividade-guia, uma atividade que guia o surgimento do novo, o desenvolvimento humano.

Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil.¹³³

¹³² VIGOTSKI, 2008, p. 33.

¹³³ PRESTES, 2010, p. 163.

A brincadeira, sendo a atividade-guia da atividade pré-escolar, é uma ação que possibilita a criação da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, possibilita o desenvolvimento de novas formas de conduta, formas de ser e existir das crianças que anteriormente ela não conseguia sozinha, somente com ajuda. Sobre a zona de desenvolvimento iminente:

[...] são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, funções que podem ser denominadas não de frutos do desenvolvimento, mas de brotos do desenvolvimento.¹³⁴

A brincadeira possibilita que saltos de desenvolvimento aconteçam, de maneira que estes não são uma certeza, um destino, mas uma possibilidade, um processo que acontece em saltos qualitativos. Por isso, organizamos o ambiente educativo musical com as brincadeiras das crianças, mas ressaltamos que esta atividade não pode ser vislumbrada somente do ponto de vista da educação escolarizada, pois ela está presente na vida da criança e possibilita seu desenvolvimento em um contexto mais amplo. Porém, considerar a brincadeira como atividade-guia da idade pré-escolar implica dizer que precisa estar presente nos mais diversos ambientes com intencionalidades educativas, como o organizado nesta aula.

Neste momento da infância, ao serem organizadas atividades com centralidade nas brincadeiras, possibilitamos também o desenvolvimento da autoria infantil:

[...] percebo o quanto a brincadeira é essencial também no processo de formação e desenvolvimento da autoria infantil, uma vez que, [...] ao brincar, na ocupação da fronteira entre si e o outro, entre a criação e o vivido, a própria criança tem possibilidades de ser protagonista desse entre lugar, [...].¹³⁵

Outras crianças, como D.A e L.U., brincaram com os sons manipulando objetos que, em sua função, não seriam manuseados para isso. D.A. dançou e criou sons com um brinquedo que servia para cortar massa de modelar, e L.U. dançou e expressou sons com as

¹³⁴ PRESTES, 2010, p. 164.

¹³⁵ LOPES, 2018, p. 54.

pulseiras que estavam no seu braço. Suas brincadeiras podem ser observadas nas tirinhas a seguir.

Tirinha 22 - D.A. brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 156.

Tirinha 23 - L.U. brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 157.

Antes de analisar os aspectos relacionados à brincadeira, relembremos uma das características da existência humana mais ressaltadas nesta pesquisa: o corpo uno, que existe em integralidade, unidade. Na brincadeira com os sons, estas duas crianças não desvincularam o fenômeno sonoro de seus corpos, que mexiam de um lado para o outro, este é um convite para que as potências dos corpos sejam visibilizadas também em meio às brincadeiras.

Refletir sobre as potencialidades das pessoas na educação, em processos que possam respeitar este corpo integral é desafiador, mas, acredito que seja o caminho para alcançar a liberdade de criar livremente, de pessoas se conectarem, se relacionarem, se emocionarem e poderem amar.¹³⁶

As duas crianças estavam brincando sozinhas com os sons, porém, como afirma Vigotski, mesmo que sozinhas, a essência da arte é social¹³⁷. Assim, até mesmo sem a companhia de outras pessoas, neste exemplo, ao brincarem com os sons, com música, que é arte, as crianças estão em meio ao social.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoal. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais.¹³⁸

Sobre a brincadeira, “Para a criança, [a brincadeira] é a primeira escola de pensamento. Todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio”¹³⁹. Portanto, a brincadeira possui um papel importante no desenvolvimento das crianças, pois guia a elaboração de novas formas de conduta frente às situações vivenciadas. Estas, por sua vez, não possuem suas formas externas somente nas brincadeiras, mas possibilitam novas formas de conduta nos diversos âmbitos da vida.

A brincadeira, que em um primeiro momento pode parecer uma atividade simples e sem importância para o desenvolvimento humano, na verdade é, deste ponto de vista, uma das mais importantes atividades da idade pré-escolar, que reverbera em todo o comportamento e existência humana, em momentos posteriores. Nosso intento não é defender a ideia de que a brincadeira precisa ser vista como meio para se alcançar um resultado, um fim, mas como uma atividade principal da infância, que precisa ser visibilizada e

¹³⁶ MENDONÇA, 2019, p. 180.

¹³⁷ VIGOTSKI, 2001.

¹³⁸ VIGOTSKI, 2001, p. 315.

¹³⁹ VIGOTSKI, 2003, p. 107.

considerada em todos os ambientes que a criança vivencia, inclusive os organizados com intencionalidades pedagógicas.

Outras crianças reuniram-se em roda para atribuir novas funções, com base em suas ideias, a objetos manuseados cotidianamente por elas em sala de aula. Pegaram uma cesta que continha em seu interior diversas letras de plástico do alfabeto de nossa língua materna.

Tirinha 24 - Crianças brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 158.

É possível perceber na tirinha anterior, que uma criança chega na roda com a cesta e as letras e começa a experimentar sons com esses objetos de plástico, enquanto outras apenas observam. Posteriormente, as outras crianças começam a fazer o mesmo, pegam as letras, batem no chão e em outros objetos próximos para criar e expressar sons, experimentá-los.

A importância do social no processo observado e descrito acima fica clara no sentido de que, foi a partir do compartilhamento da primeira criança que chega com a cesta, da colaboração, que outras passaram a se relacionar com os sons de uma nova maneira.

As relações, em meio a brincadeira, nem sempre acontecerão de maneira harmoniosa, pois muitas vezes podem ser conflituosas. Tanto uma, quanto outra têm repercussão no desenvolvimento infantil, em especial, na educação das emoções. As palavras literais de Vigotski explicam o quão importante e essencial a brincadeira é

nos processos educativos de crianças, inclusive no que diz respeito a educação das emoções:

Das mais ocas e superficiais relações sociais que surgem entre os passageiros de um bonde às mais profundas e complexas que emergem através do amor e da amizade, o ser humano precisa evidenciar uma genuína habilidade criativa em suas relações com os outros. O amor e a amizade constituem a mesma criação de relações sociais que a educação política e profissional. E [a brincadeira] pode ensinar essa precisão, o polimento e a diversidade das relações sociais. Ao colocar as crianças em situações sempre novas, ao submetê-las a condições se renovam constantemente, [a brincadeira] as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação.¹⁴⁰

No que diz respeito à arte, “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento”¹⁴¹ assim sendo, tanto a brincadeira, quanto a arte, são, em essência, atividades educativas do campo das emoções, precisando assim, estar organizadas por professores e professoras nos ambientes de sua responsabilidade.

A brincadeira para a criança é tão essencial e vital, que Vigotski afirma que a natureza psicológica da brincadeira é coincidente a do trabalho dos adultos¹⁴². É como se a brincadeira fosse uma forma natural de trabalho da criança. Ou seja, a sua importância na educação das infâncias transcende esse período da vida, porque ao organizar ambiente educativo utilizando as brincadeiras como ferramentas, o professor ou a professora possibilita a criação de aptidões, condutas, formas de ver/sentir e agir, que são para além do meio educativo organizado, são para toda a vida.

A brincadeira, na idade pré-escolar, que é o período do desenvolvimento das crianças desta pesquisa (entre 6 e 7 anos), precisa fazer parte dos processos educativos, em todos os ambientes possíveis. A brincadeira, na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, é uma atividade que possibilita a imaginação e criação de novas realidades, a relação entre a criança e sua realidade vivida se amplia, pois na

¹⁴⁰ VIGOTSKI, 2003, p. 106.

¹⁴¹ VIGOTSKI, 2001, p. 12.

¹⁴² VIGOTSKI, 2003.

brincadeira materializam-se novas maneiras de ser e estar no mundo. Nelas, as crianças criam novas funções para suas ações e seu meio, é condição essencial para o desenvolvimento infantil, e potencializa a existência humana, tendo em vista que é por meio de brincadeira que a criança cria novas realidades, desprende-se da figura do objeto e sua função, passando a combinar seu uso de novas maneiras, e relacionando-se mais intimamente com suas ideias, imaginação.

Reafirmamos, então, a urgência e necessária organização de ambientes educativos das infâncias que valorizem a brincadeira, tendo em vista que ela é uma das atividades-guia da infância. O trabalho educativo em música não se diferencia de outros, e é preciso, também, dar ênfase a esta atividade das crianças.

POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: O ESPAÇO ESCOLAR

Oito aulas... Oito horas de trabalho colaborativo, pulsante, relacional, afetivo, intencional, humano e real. Rodas de conversa, compartilhamento de experiências e atividades colaborativas foram suficientes para percebermos que o trabalho em educação musical precisa ter, em sua essência, aquilo que marcou, afetou, cada pessoa envolvida no processo educativo. Ou seja, as vivências precisam ser a centralidade. Partindo deste princípio é possível organizar um ambiente com a intencionalidade pedagógica de guiar o desenvolvimento da musicalidade. É a partir das vivências que norteamos nosso trabalho pedagógico e evidenciamos, cotidianamente, que é possível organizar processos educativos a partir das vivências das crianças.

A maneira como as crianças mudaram suas condutas em relação ao ambiente sonoro, demonstraram a criação de novas maneiras de se relacionar com os sons, com criações de percepções e expressões corporais-musicais, e suas falas, evidenciaram o desenvolvimento de suas consciências sonoras. Os novos comportamentos foram notados, todos os indícios, dos mais tímidos aos mais evidentes, foram importantes e procuramos estar atentas a eles, ambos foram importantes para percebermos o desenvolvimento da musicalidade das crianças, que aconteceu de maneira explícita.

Ser professora ou professor de crianças e atuar na área de educação musical impõe certos desafios, especialmente pelas concepções estritas sobre esta área, majoritariamente engendrada como tocar instrumentos e cantar. Não em oposição à atuação de musicistas, que possuem outras intencionalidades específicas, a atuação de pedagogos e pedagogas na educação musical tem a contribuir com o desenvolvimento das crianças, pois o objetivo maior precisa ser a ampliação das possibilidades do corpo de se relacionar com os sons da vida, as sonoridades do mundo, os meios sonoros que os seres humanos vivenciam. O intento de fazer as crianças se perceberem perante o fenômeno sonoro possibilita o

desenvolvimento da consciência, a regulação de suas condutas no universo sonoro e a própria liberdade.

Professores e professoras de música nas escolas de crianças a qual nos referimos podem ser musicistas profissionais, mas, compreendemos e defendemos que além destes, docentes das infâncias, pedagogos/as, podem educar musicalmente. Eles possuem uma potente ferramenta de trabalho: as vivências humanas e suas experiências sonoras, que ao serem organizadas com uma intencionalidade pedagógica, guiam o desenvolvimento. Esperamos que neste livro tenha sido perceptível a possibilidade dos/as docentes que atuam com as infâncias organizarem um ambiente, o ambiente educativo-musical, alicerçado em uma Teoria Histórico-Cultural, com atividades educativas que possibilitaram o desenvolvimento das crianças. É preciso haver, nesse sentido, um fortalecimento destes profissionais para que possam ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Esperamos, também, que este livro contribua para que um olhar mais atento às vivências das infâncias seja cuidadosamente desenvolvido nos/as educadores/as em geral, mas em especial, professores ou professoras que centram seu trabalho pedagógico na infância. São eles que possuem ferramentas acessíveis para organizar seus ambientes educativos: as experiências musicais todos os seres humanos possuem, e estas podem ser compartilhadas e organizadas em atividades colaborativas. Portanto, é necessária a organização de ambientes que valorizem os comportamentos musicais, possibilitando e guiando o seu desenvolvimento. A musicalidade humana não pode ser negligenciada em nenhum momento da infância, bem como durante toda a vida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. *Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal*. 2016. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Preconceito e educação estética na educação musical. In PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andreia. *A escola e a educação estética*. Curitiba: CRV, 2015, p. 53-64.

BIMBATO, Angélica. Educação e emancipação humana: reflexões sobre as relações educativas. In: PEDERIVA; Patrícia. *Educação na vida e vida na educação: uma abordagem histórico-cultural*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 65-76.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.43, p.149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música*. 2017. 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e Educação Infantil - Espaços e Tempos Desacostumados*. Porto Alegre: Mediação Editora, 2018.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. *Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês*. 2017. 306 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. In: *Revista da ABEM*, v 21, n. 31, jul./dez 2013. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2013.

MENDONÇA, Nathália. Pedagogia dos corpos: dos limites às possibilidades. In: PEDERIVA; Patrícia. *Educação na vida e vida na educação: uma abordagem histórico-cultural*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 171-182.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo. *Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre Educação Musical*. 2016. 46 f., il. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O trabalho colaborativo em educação musical na educação básica: pensando a formação docente. In: *Jornada de Estudos em Educação Musical*. 7., 2017. São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2017. p. 114-122.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. *Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural. In: *Revista Obutchénie*, v.2, n.2, p. 314-338, 22 de dezembro de 2018.

PINK, Sarah. *Doing Sensory Ethnography*. Second Edition. London. SAGE, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no*

campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 61-62.

SCHAFER, Murray. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011b.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar. *Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano*. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 31-50.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Bilingue Latim-Português. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica: Edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista Gestão de Iniciativas Sociais. Nº 11, COPPE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008, p. 23-36.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. 1ª edição. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: vivências sonoras na escola

Este livro ecoa como um convite à escuta sensível, atenta e consciente dos sons que nos rodeiam, que fazem parte da nossa história e que constituem a nossa identidade. Esse convite é o mesmo que foi realizado às crianças que fizeram parte da pesquisa que deu origem a estas páginas, e nos provoca refletir sobre a concepção de criança e de sua possibilidade de desenvolvimento humano, sobretudo, o desenvolvimento de sua musicalidade. Amplia a visão, provocando um olhar analítico sobre a professora ou professor que atua pedagogicamente com as crianças. Permita-se! Aventure-se nestas páginas, ouça, sinta, cante, toque, dance os sons existentes por trás de cada palavra escrita, perceba-se como um ser musical, descubra suas possibilidades musicais e permita-se vivenciar sua própria musicalidade. A partir desse ponto, perceba que é possível contribuir com o desenvolvimento da musicalidade das crianças. Este é o convite!

*Profa. Dra. Andréia Pereira de Araújo Martinez
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF*

A vida é repleta de sons, de música e, por sua vez, a música e os sons são repletos de vida. Nesse sentido, é preciso pensar que o fazer musical está em todos nós, seres que nos organizamos em coletivo, que nos desenvolvemos uns com os outros. É preciso reconhecer que somos seres musicais e que nossa prática social em meio a cultura, embebida nas relações com as outras pessoas são, essencialmente, as fontes de experiências que subsidiam nossas criações. Nesta obra, as autoras demonstram as mais diversas possibilidades que nós, seres humanos, temos de nos desenvolver musicalmente. Este livro é leitura fundamental para todos aqueles e aquelas que desejam inspirar-se e pensar novas formas de organizar os espaços educativos para o desenvolvimento da musicalidade.

*Prof. Dr. Murilo Silva Rezende
Centro Universitário de Brasília – CEUB/DF*



ISBN 978-65-5869-485-4



9 786558 694854 >