



## A RELAÇÃO CRIANÇA-MEIO SONORO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

### The children-sound environment relationship: possibilities to childhood music education

Daiane Aparecida Araújo de **OLIVEIRA**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade de Brasília  
Brasília, Brasil  
[daiane.aao@gmail.com](mailto:daiane.aao@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5836-0880> 

Patrícia Lima Martins **PEDERIVA**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade de Brasília  
Brasília, Brasil  
[pat.pederiva@gmail.com](mailto:pat.pederiva@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-4434-6671> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

#### RESUMO

Sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski, este artigo tem por objetivo partilhar caminhos para a educação musical na infância, a partir da organização do espaço educativo-musical com centralidade na relação criança-meio sonoro, também chamada de vivência sonora. Foram organizadas oito aulas de educação musical com uma turma de alfabetização, a fim de compreender de que modo as vivências estéticas com sons do cotidiano das crianças podem ser a alavanca dos processos de desenvolvimento de suas musicalidades. Como ferramentas e procedimentos educativos, e de pesquisa, foram utilizados: gravações autorais das crianças, e partilha, de sons de seu cotidiano, rodas de conversa musicais, atividades educativo-musicais e diálogo, registros sonoro-gráficos de sons e narrativas individuais desses registros. O método de análise utilizado foi o pedológico, apontado por Vigotski em suas obras. Conclui-se que as vivências sonoras são um importante recurso a ser organizado nos espaços educativo-musicais, e indica caminhos para potencialidade da musicalidade na infância.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical. Arte. Infância. Teoria Histórico-Cultural.

#### ABSTRACT

Under the assumptions of Lev Semionovitch Vigotski's Historical-Cultural Theory, this article aims to share possibilities for music education in childhood, from the organization of the educational-musical space with centrality in the child-sound environment relationship, also called *perejivanie*. Eight musical education classes were organized with a fourteen children, in order to understand how the aesthetic experiences with everyday sounds of children can leverage the development processes of their musicality. The following educational and research tools and procedures were used: children's recordings of sounds from their daily lives and sharing these sounds, musical conversation circles, educational-musical activities and dialogue, sound-graphic recordings of sounds and individual narratives of these records. The method of analysis used was the pedological one, pointed out by Vygotski in his works. It is concluded that the sound experiences are an important resource to be organized in educational-musical spaces and indicate paths for the potential of musicality in childhood.

**KEYWORDS:** Music Education. Art. Childhood. Historical-Cultural Theory.

## INTRODUÇÃO: OS BEBÊS, AS CRIANÇAS E OS SONS

A existência humana necessariamente pressupõe a relação pessoa-som, é fato: os seres humanos relacionam-se cotidianamente com as sonoridades do mundo<sup>1</sup>. Em cada respirar somos afetados, e afetamos, o universo sonoro em que vivemos. Esses meios sonoros são os espaços de vivência que todas as pessoas possuem, cada uma em sua singularidade, a exemplo: dentro de moradias, locais de trabalho, estudo, esporte e lazer.

Schafer (2011) define esses meios sonoros como paisagens sonoras, que são um importante e acessível recurso de trabalho docente na área da educação musical. No entanto, é preciso sempre considerar não somente a sua existência enquanto composição cotidiana de sons mas, principalmente, organizá-las no espaço educativo-musical. Essa sistematização deve ser feita a partir da relação das pessoas com estes sons, da vivência, definida por Vigotski (2018b) como unidade pessoa-meio. Assim sendo, na educação musical, consideramos vivência sonora como unidade pessoa-meio sonoro, e sua organização no espaço educativo amplia as possibilidades do desenvolvimento da musicalidade humana.

A musicalidade, definida 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” (GOLÇALVES, 2017, p. 51). Portanto, o desenvolvimento da musicalidade se refere a ampliação das possibilidades de todas as pessoas/crianças se relacionarem com os diversos sons (músicas ou não) e vivenciarem, nos espaços educativos, atividades educativo-musicais que guiam seus desenvolvimentos. A musicalidade não é exclusiva dos seres humanos, como afirma Pederiva (2009, p. 29):

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

Dessa maneira, observamos a existência de um percurso, um caminho que foi percorrido por outras espécies em seu desenvolvimento filogenético, que indica a

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, consideramos que os modos de vivência da musicalidade são diversos e possuem caráter multissensorial, portanto, não se restringem ao sentido da audição. Cabe ressaltar que as pessoas surdas vivenciam sua musicalidade, e podem se desenvolver musicalmente, como aponta Paula (2017).

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-sociais.

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 batiques, também se relacionam com as sonoridades existentes no mesmo ambiente. A dialética é vívida e está essencialmente relacionada às experiências histórico-culturais.

Essa 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 (MARTINEZ, 2017, p. 285).

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

Os bebês, assim como as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, possuem formas específicas de desenvolvimento. São duas as atividades que guiam o desenvolvimento dos bebês: inicialmente, nos primeiros meses de vida, a sua atividade principal é a comunicação emocional direta (ELKONIN, 2012) que, posteriormente, deixa de ser a principal, para dar vez à atividade objetal manipulatória (ELKONIN, 2012).

[...] que um déficit no contato emocional (e, em toda probabilidade, um excesso de tal contato) exerce uma influência decisiva no desenvolvimento mental nesse período. Dessa forma, podemos assumir que o contato emocional direto com o adulto representa a atividade dominante do bebê; é em contraste o pano de fundo dessa atividade e, a partir dela, que as ações manipulativas, de orientação e sensorio-motoras tomam forma (ELKONIN, 2012, p. 162).

As primeiras experiências do bebê com o mundo cultural são dependentes da relação com outros seres humanos. Essa relação acontece de maneira emocionalmente direta, pois não é mediada por signos e instrumentos. Ou seja, no ambiente educativo-musical organizado com bebês, é necessário que todas as atividades estejam direcionadas a sua atividade-guia; nas relações humanas, a criança está inserida em um sistema "criança-adulto social" (ELKONIN, 2012, p. 161), o adulto (professora ou professor) é o balizador deste processo, porque é a partir da sua relação com as crianças que o desenvolvimento será possibilitado.

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 (MARTINEZ, 2017, p. 187).

Assim, uma prática social que envolve sonoridades, tal como o balbucio 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. Vale lembrar 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. Isso ocorre quando se relacionam diretamente com objetos (ELKONIN, 2012) e, posteriormente, passando a brincar de faz de conta, atribuindo novas funções aos objetos a partir do campo

semântico (ELKONIN, 2012). 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.

Os bebês, após alguns meses de vida, transitam para uma outra atividade principal em seu desenvolvimento, a objetal manipulatória. Elucidaremos outras atividades possíveis de organização em ambientes educativo-musicais, a partir da atividade-guia do desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas. Ressaltamos que conhecer as atividades principais de cada momento da infância é importante para a organização dos ambientes educativos, mas que não podem ser limitadores de possibilidades. Elkonin (2012, p. 168) explica:

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

A atividade-guia dos bebês (maiores) e das crianças bem pequenas é, principalmente, a atividade objetal manipulatória (ELKONIN, 2012). Nesse período da infância, a criança passa a atuar por meio da manipulação de objetos, sobre isso, Elkonin (2012, p. 164) afirma que “[...] temos razão para acreditar que as ações objetais em si, e a forma bem-sucedida com a qual nós as executamos, são para a criança um modo de promover mais cooperação com adultos”. Ou seja, a criança passa a se relacionar com o adulto de maneira indireta, por meio do uso de objetos, instrumentos culturalmente criados, assim como por meio dos signos linguísticos. O ser humano adulto, para os bebês, como citado anteriormente, e para as crianças bem pequenas, possuem importante função, pois “[...] a criança vê o adulto como o portador de novos e mesmo mais complexos modos de ação com objetos, de padrões e normas socialmente elaborados, que são necessários para a orientação no mundo ao redor” (ELKONIN, 2012, p. 161).

Nesse momento da infância, bebês e crianças bem pequenas passam a manipular objetos de maneira cooperativa com adultos. Eles ainda não atribuem significados semânticos a estes instrumentos, pois ainda possuem como centralidade em seu desenvolvimento, o campo perceptivo (VIGOTSKI, 2021).

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 semântico (VIGOTSKI, 2008). 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 torna-se evidente e deve ser centralidade no seu desenvolvimento.

A partir das necessidades das crianças, de seus desejos não realizáveis sob o campo perceptivo é que, pouco a pouco, a manipulação objetal passa a se configurar sob novas bases, porque a criança passa a operar no campo semântico (ELKONIN, 2012; VIGOTSKI, 2008, 2017). Ou seja, passa a dar novas funções e sentidos para aquilo que antes era significado de maneira direta pelo outro – a pessoa adulta. É por isso que, na pré-escola, as atividades educativo-musicais organizadas com crianças pequenas não podem se limitar àquelas concebidas pelo campo visual-perceptivo, mas sim, partir da premissa que neste momento da infância a criança possui liberdade visual, porque atua sob o campo semântico.

A atividade principal que guia o desenvolvimento das crianças pequenas é a brincadeira de faz de conta (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2012). Nesse período da infância, a criança desenvolve sua ação a partir do campo semântico, passando a desprender-se das situações perceptivas e visuais, como Prestes (2016, p. 35) elucida: “Bem antes de brincar de faz de conta, a criança explora os objetos que estão a sua volta. Ela sabe que cada objeto tem um determinado significado, provoca nela o desejo de agir e determina seu comportamento”.

É por meio da imaginação e criações de situações vividas por pessoas adultas, que na infância as crianças vivenciam a brincadeira de faz de conta. Tal motivo impulsiona a necessidade de brincadeira, que dá vazão aquilo que, no momento, elas não podem viver diretamente, como o mundo do trabalho (VIGOTSKI, 2008). Nesse sentido, é com centralidade nas brincadeiras de faz de conta que o espaço educativo-

musical deve ser organizado, porque dessa maneira guiará o desenvolvimento das crianças, como afirma Elkonin (2012, p. 164):

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

É certo que a relação dos bebês e das crianças com os meios sonoros acontecem a todo momento, entretanto, a educação musical no espaço escolar parece desconsiderá-la. Respalhada pelas práticas pedagógicas convencionais e hegemônicas, a centralidade dos processos educativo-musicais costuma ser o instrumento e seus signos musicais, sonoros ou escritos. Apesar das sanções das Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música em todas as etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e da Lei nº 13.278/2016, que altera a norma anterior, incluindo as artes visuais, a dança e o teatro, além da música nos currículos da Educação Básica, sabe-se que o trabalho educativo com a música ainda não está efetivamente engendrado em todas as etapas. Isso ocorre tendo em vista que, para além de incluir o componente curricular “arte”, é preciso refletir quais práticas pedagógicas estão sendo organizadas, com quais concepções e intencionalidades estão norteadas.

Neste artigo, objetivamos partilhar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, caminhos para a educação musical na infância, a partir da relação das crianças com os meios sonoros de sua vivência. Essa educação musical pode ser 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 (Autor; GONÇALVES, 2018, p. 315).

O autor afirma que os ambientes educativos precisam ser organizados: de forma colaborativa, em meio ao compartilhamento e vivência de experiências individuais, alheias e históricas, para que possam ser ampliadas, combinadas de formas diferentes, possibilitando novas maneiras de ser, pensar, agir, sentir, ou seja, desenvolver-se no mundo, em meio às relações, na cultura.

A educação, nesse sentido, é sempre um processo, que acontece a partir das experiências e é influenciada pelas vivências singulares. Para tanto, é necessário que o

professor não seja considerado como a pessoa central das atividades educativas, mas sim o organizador do ambiente (não restringindo-o somente ao espaço físico), para que os processos educativos aconteçam em meio à colaboração, pois, como afirma Vigotski (2003, p. 77), "A educação é realizada através da própria experiência do aluno [...]; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente". O autor, ao defender o papel do professor como um organizador do ambiente, não despreza a função social deste em meio às atividades educativas, pelo contrário, ressalta a sua importância enquanto organizador, e deixa de lado concepções de que este é o mediador, o transmissor, o facilitador etc.

Ao expor o conceito de vivência, tão valioso para a Teoria Histórico-Cultural, sua importância para a educação e a função do professor na organização dos ambientes para que estas aconteçam em meio ao coletivo, não podemos deixar de salientar, então, que as vivências precisam ser, de fato, o pilar dos processos educativos. Aqui, vamos tratar especificamente do contexto da educação musical, das atividades educativas voltadas para o desenvolvimento da musicalidade de crianças.

Compreendemos, a partir de Fonterrada (2004) que a matéria-prima da música é o som, 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. Além disso, o trabalho educativo-musical, que tem como centralidade a relação das crianças com seus meios sonoros, possibilita que elas atribuam sentidos e significados às suas vivências, ampliem suas experiências culturais a partir da partilha das experiências sonoras de outrem e imaginem, criem sonoro-musicalmente a partir daquilo que faz sentido para elas.

## **A PESQUISA E O TRABALHO DOCENTE: MÉTODO, FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS**

Realizamos, em nossa dissertação de mestrado intitulada "Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças" (OLIVEIRA, 2020), uma investigação com o objetivo de compreender qual maneira os ambientes educativos em música podem ser organizados tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças. Para isso, convidamos para participar da pesquisa 14 crianças de 6 e 7 anos de idade, que estudavam juntas em uma turma de alfabetização de uma escola localizada em Brasília/DF.

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

- Gravação das vivências sonoras das crianças em seu cotidiano realizada por elas mesmas em 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.

Para compreender os fenômenos e analisar os resultados da pesquisa, apoiamos-nos no método pedológico<sup>2</sup>. Por método, corroboramos com as palavras de Vigotski ao afirmar que:

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

O método para estudar o desenvolvimento da criança, na Teoria Histórico-Cultural, possui algumas características singulares, uma delas é que “[...] ele é um método de estudo da unidade do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2018b, p. 37), ou seja, ele não trata somente de um ou outro aspecto do desenvolvimento infantil, mas do todo, em sua integralidade, por isso, é chamado de método da unidade.

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

Outra especificidade do método trazida por Vigotski (2018b), é que ele é clínico, no sentido mais amplo dessa palavra. Dessa maneira, esse processo tenta abandonar

---

<sup>2</sup> Na época de Vigotski (1896-1934), pedologia era o conceito utilizado para se referir à ciência que estuda o desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2018b).

a ciência sintomatológica e descritiva, retirando a ênfase no patológico, passando a estudar os processos de desenvolvimento. O autor explica que:

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

A última especificidade do método trazido por Vigotski (2018b), é que ele possui caráter genético comparativo. Nesse caso, o autor explica que não se trata apenas de comparar diferentes desenvolvimentos entre crianças – essa comparação é feita por diversas ciências que utilizam o método clínico. Mas, principalmente, comparar o desenvolvimento de uma mesma criança, em diferentes momentos da sua vida. Para o autor, “comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtenho um quadro inteiro de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018b, p. 54). Esse é, para Vigotski (2018b), o diferencial do método da pedologia. O autor afirma que “Essa comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil.” (VIGOTSKI, 2018b, p. 54).

Na pesquisa em questão, buscamos perceber indícios dos desenvolvimentos da musicalidade das crianças após a organização do espaço educativo-musical com centralidade nas vivências sonoras. Para isso, comparamos os comportamentos infantis em distintos momentos, com base no método pedológico apontado por Vigotski (2018b). Dessa maneira, a pesquisadora, que é professora – pedagoga e educadora musical, atuou na organização do espaço educativo para posterior análise dos fenômenos e resultados.

A seguir, alguns fenômenos da pesquisa analisados à luz do referido método apontado por Vigotski (2018b), para compreender o desenvolvimento da musicalidade infantil.

## **VIVÊNCIAS SONORAS COMO CENTRALIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO-MUSICAL**

Como dito previamente, organizamos o espaço educativo em música em uma turma de alfabetização, 14 crianças participaram dos oito encontros, 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.

Os resultados que descreveremos a seguir não possuem o objetivo de apontar um único caminho possível para a organização do ambiente educativo em música, mas ampliar as possibilidades. Almejamos inspirar e potencializar o trabalho docente em música, assim como outras pesquisas na área. Neste artigo, compartilharemos parte dos fenômenos da pesquisa, com ênfase no desenvolvimento musical de duas crianças envolvidas, A.N. e C.L.<sup>3</sup>.

O desenvolvimento da musicalidade de algumas crianças foi percebido desde o primeiro dia dos encontros da pesquisa, quando, em uma atividade organizada, uma criança afirmou que “A nossa sala não tem sons” (A.N.). Na situação em questão, havíamos acabado de solicitar que as crianças participantes da pesquisa ficassem em silêncio por alguns segundos, para que pudessem ouvir o meio sonoro em que estavam.

Sem tecer comentários sobre a fala desta criança, ela deu continuidade à atividade, mantendo-se em silêncio, ouvindo os sons. Ao término dos segundos destinados a escuta atenta, perguntamos quais sonoridades foram ouvidas. As respostas foram diversas, algumas narraram ouvir sons de tosse ou carros e adolescentes que estavam fora da sala de aula, no entanto, a resposta de A.N., que inicialmente afirmara que na sala não havia sons, surpreendeu, porque ao descrever sua escuta, ela disse que ouviu o som de um colega rasgando o papel.

A atividade organizada com a intencionalidade de desenvolver a escuta atenta guiou o surgimento de um novo comportamento em tal criança, e a comparação dos dois momentos distintos descritos anteriormente evidencia que houve o desenvolvimento de sua musicalidade. A escuta atenta, para Pederiva e Gonçalves (2018) é a que deve se debruçar o educador musical.

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

Como afirmam os autores, a escuta atenta é consciente. A consciência, para Vigotski (1995, 1996, 2018b), é o que possibilita aos seres humanos regular seus comportamentos no mundo. Portanto, uma criança, ao desenvolver sua escuta atenta e consciência sonora, por conseguinte, regula seu comportamento musical. A criança

---

<sup>3</sup> Para preservar a identidade das crianças, identificamos as participantes da pesquisa utilizando duas letras de seus nomes.

que inicialmente afirmou não ter sons na sala, passou a se relacionar de maneira mais consciente com diversas sonoridades, como apresentamos abaixo. Sua musicalidade passou a ser expressa de diversos modos, dentre eles, manipulando objetos de sua sala de aula, bem como utilizando seu próprio corpo, que também se caracterizou como recurso sonoro.

Figura 1 – A.N brincando com os sons



Fonte: Oliveira, 2020, p. 152

Figura 2 – A.N. expressando choro de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas



Fonte: Oliveira, 2020, p. 123

Além de A.N., a criança C.L. também evidenciou o desenvolvimento de sua musicalidade. No terceiro dia de pesquisa, compartilhamos a gravação realizada por uma das crianças participantes, sendo possível ouvir a criança saindo de seu apartamento para filmar os sons de uma pessoa trabalhando em uma obra/reforma de construção no corredor de seu prédio. Durante o compartilhamento, a pesquisadora não mostrou as imagens do vídeo, apenas os sons, organizando assim uma atividade de adivinhação em que as crianças pudessem desenvolver a percepção e discriminação sonora.

Após a partilha, as crianças decifraram quais eram os sons envolvidos no meio sonoro gravado, mas, para além de nomear as fontes sonoras, convidamos as crianças a expressarem sonoramente aquilo que ouviram. Tal atividade foi organizada partindo do princípio de que a palavra possui uma função social importante, mas, nas atividades educativas em música, para além de nomear fontes sonoras, é preciso expressar sons.

As crianças criaram diversos sons usando o próprio corpo como recurso sonoro, suas expressões corpóreo-musicais foram elaboradas de maneira integral, sem desvincular a unidade corpo-som em suas musicalidades. Elas se levantaram e começaram a mostrar quais eram as suas experiências com os sons de obra.

Figura 3 – Criança expressando os sons de obra



Fonte: Oliveira, 2020, p. 101.

Figura 4 – Criança pulando e batendo os pés do chão



Fonte: Oliveira, 2020, p. 101.

As tirinhas acima ilustram os comportamentos musicais das crianças que, no início da pesquisa, expuseram por meio de suas falas a expectativa de, em nossas aulas

de educação musical, aprender a tocar instrumento e cantar, com a finalidade estrita de formar uma banda. No vídeo abaixo, é possível notar que houve o desenvolvimento de suas musicalidades, porque as crianças criaram novas formas de expressá-la, com novos objetivos, e combinando elementos sonoros criados com o corpo (não um instrumento musical convencional).

Figura 5 - Crianças expressando sons de obra



Fonte: Oliveira, 2020, p. 102  
Disponível em : <https://youtu.be/jHAV-XGg5ak>

As rodas de conversas e atividades colaborativas organizadas no ambiente educativo da pesquisa guiaram o desenvolvimento da consciência sonora, à medida que, ao ouvirem as vivências gravadas, e compartilharem por meio da fala e de expressões corporais-musicais diversas vivências sonoras, todas as crianças, mesmo as que não realizaram gravações, passaram a desenvolver consciência sobre seus comportamentos musicais, os sons criados por elas, pelas outras, os sons do mundo, ou seja, os sons da vida.

Em diálogo com a gravação compartilhada no terceiro encontro, C.L. registrou, em dois momentos distintos, os seguintes registros sonoros:

Quadro 1 - Comparação entre dois registros sonoros da mesma criança

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

Fonte: Oliveira, 2020, p. 137

É possível perceber que ela distingue dois ambientes em cada um de seus registros. Sobre o registro sonoro "A", realizado por C.L no quarto encontro da pesquisa, percebemos que ela escolheu anotar todas as sonoridades usando letras do alfabeto. Por exemplo, é possível observar que os sons do controle remoto do seu irmão jogando videogame é representado por "TONRÃPOPO" e, em outro ambiente, o som da obra é representado por "TONTON".

No registro sonoro "B", a mesma criança também grafa as letras "TONTON" para representar os sons de obra, porém, utiliza notações musicais convencionais para referenciar os sons das músicas que as pessoas do desenho estavam ouvindo. Sobre esse segundo registro, dialogamos com ela (Oliveira, 2020, p. 138):

- O que são esses desenhos em cima das pessoas? (professoras)
- Som de música. (C.L.)
- Por que o som da obra são os sons das letras e o da música são esses símbolos? (professoras)
- 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.).

Quando perguntamos à criança, porque escolheu representar os sons de obra com "TONTON" e música com símbolos, ela respondeu que "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.)" (OLIVEIRA, 2020, p. 140).

Nessa situação, e em todas as outras, contamos com o suporte do método pedológico para analisar o curso de desenvolvimento da criança C.L., que, por meio de sua fala, demonstrou como as atividades organizadas guiaram seu desenvolvimento. Vale lembrar que foi por meio das novas experiências no ambiente educativo que a criança criou uma nova maneira de registrar os sons de seu cotidiano que "não são música", mas ruídos (como o som de obra), e, relacionou suas experiências anteriores a isso, quando combinou em um mesmo registro sonoro-gráfico as notações musicais convencionais que já conhecia antes dos encontros da pesquisa.

O ambiente educativo organizado na pesquisa teve como centralidade as vivências sonoras das crianças e, entrelaçado a isso, potencializava comportamentos essencialmente humanos (VIGOTSKI, 2018a): a imaginação e a criação. Para o referido autor, a imaginação tem por base a realidade, as experiências individuais, sociais e históricas, e é ímpeto para que a criação aconteça, essa última se refere a tudo que os seres humanos criam (VIGOTSKI, 2018a). Como já citamos anteriormente, o

desenvolvimento é o surgimento do novo, portanto, a criação alavanca o próprio desenvolvimento, pois ao criarem, os seres impulsionam-se.

[...] a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo (VIGOTSKI, 2003, p. 303).

Nesse sentido, na Teoria Histórico-Cultural, se imaginação e criação se encarnam na realidade, como aconteceu com a situação descrita com a criança C.L., que criou uma nova maneira de registrar sons que não são de música, é possível afirmar que foi materializado o círculo completo da atividade criativa da imaginação. Como explica Vigotski (2018a, p. 58): “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”. Este círculo está sintetizado no esquema abaixo.

Figura 6 – Círculo completo da atividade criativa da imaginação



Fonte: Oliveira, 2020, p. 122

## **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA, DA INFÂNCIA E PELA INFÂNCIA**

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 desse 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.

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 deles, 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 em nosso artigo tenha sido perceptível a possibilidade dos/as docentes que atuam com as infâncias organizarem um ambiente, o ambiente educativo-musical, alicerçado em na Teoria Histórico-Cultural, com atividades educativas que possibilitaram o desenvolvimento das crianças. Também esperamos contribuir para que um olhar mais atento às vivências da infância 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 detêm ferramentas acessíveis para organizar seus ambientes educativos: as experiências musicais todos os seres humanos possuem, e elas 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, nem durante toda a vida.

## REFERÊNCIAS

ELKONIN, Daniil Borosovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **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.

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.

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.

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

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

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

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas VI**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica: Edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

### A RELAÇÃO CRIANÇA-MEIO SONORO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

The children-sound environment relationship: possibilities to childhood music education

#### **Daiane Aparecida Araújo de Oliveira**

Mestra em Educação  
Universidade de Brasília  
Departamento de Teorias e Fundamentos  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasília, Brasil  
[daiane.aao@gmail.com](mailto:daiane.aao@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5836-0880>

#### **Patrícia Lima Martins Pederiva**

Doutora em Educação  
Universidade de Brasília  
Departamento de Métodos e Técnicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasília, Brasil  
[pat.pederiva@gmail.com](mailto:pat.pederiva@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-4434-6671>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira. AOS 7, Bloco C, Apartamento 506, 70.660-073, Brasília, DF, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos às crianças participantes da pesquisa e suas famílias. Obrigada pelo incrível trabalho colaborativo!

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** D. A. A. Oliveira, P. L. M. Pederiva

**Coleta de dados:** D. A. A. Oliveira, P. L. M. Pederiva

**Análise de dados:** D. A. A. Oliveira, P. L. M. Pederiva

**Discussão dos resultados:** D. A. A. Oliveira, P. L. M. Pederiva

**Revisão e aprovação:** D. A. A. Oliveira, P. L. M. Pederiva

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

#### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Foi autorizado o uso das imagens, conforme documento complementar com o registro da autorização de uso.

#### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Aprovado pelo CEP: CAAE: 19971719.2.0000.5540. Número do parecer: 3.740.012. Data: 02/12/2019.

#### **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

#### **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

#### **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

#### **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

#### **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 30-10-2021 – Aprovado em: 14-08-2022