



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

Andréia Pereira de Araújo Martinez

**INFÂNCIAS MUSICAIS:
O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**

Brasília-DF
2017

Andréia Pereira de Araújo Martinez

**INFÂNCIAS MUSICAIS:
O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação-FE da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em educação.

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação-EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília-DF

2017

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

Pi Pereira de Araújo Martinez, Andréia
 Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos
bebês / Andréia Pereira de Araújo Martinez; orientador
Patrícia Lima Martins Pederiva. -- Brasília, 2017.
 305 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2017.

 1. Musicalidade dos bebês. 2. Bebês, crianças, infâncias.
3. Desenvolvimento da musicalidade humana. 4. Educação
Infantil. 5. Educação Musical. I. Lima Martins Pederiva,
Patrícia , orient. II. Título.

Andréia Pereira de Araújo Martinez

**INFÂNCIAS MUSICAIS:
O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação-FE da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em educação.

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação-EAPS.

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (Membro efetivo interno/FE-UnB)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto (membro efetivo interno/UnB)
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar (Membro efetivo externo)
Departamento de Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Cristina Madeira Coelho (Suplente)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Brasília-DF, 15 de dezembro de 2017.

Este trabalho é dedicado a todos os bebês e suas famílias que participaram dessa pesquisa, bem como, a família Educandário Humberto de Campos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “O Alfa e o Ômega, o Primeiro e o Derradeiro, o Princípio e o Fim” (Ap. 22: 13), por me sustentar em cada momento, desde o início, desde sempre, em cada novo ciclo de minha vida.

Ao Edson, meu amor, meu amante e meu amigo, meu companheiro, que esteve presente e compreendeu meus momentos de ausência, sempre expressando o seu amor.

A Laura, a filha que Deus me deu por outras vias e que me ajudou compreendendo os momentos exaustivos de estudos.

A Yanni, minha filha, por sua sabedoria juvenil, por suas palavras, por sua amizade, por me encher de energia quando elas estavam se esgotando.

A Catarina, minha filha, pela compreensão, pelo amor, pelo carinho, pela amizade, pela alegria e pelos filmes que assistimos juntas para que eu pudesse relaxar.

Ao GEPPE, nosso grupo de estudos, por estarmos juntos nessa caminhada, pelos estudos, reflexões e considerações sempre pertinentes.

A Dani, Saulo, Guto, Cida, Paty e Ricardo, pelos abraços, pelas conversas, pela força constante e pela amizade. A Taty, Danizinha, Sheyla, Ana Paula, Murilo e Cadija obrigada pela parceria. A Jacy e ao João, pela amizade mais recente.

A Alê e ao Zé, pela amizade e gratidão pela disponibilidade em me acolher com tanto amor e carinho em sua casa nesses nove meses de pesquisa.

A Malu, pela amizade e pelas risadas, nos momentos mais inimagináveis.

A minha querida amiga e orientadora, desde sempre, Patrícia Pederiva, por acreditar em algo que nem eu mesma conseguia enxergar. Obrigada por todo carinho, liberdade, apoio e por me ajudar a olhar a musicalidade humana com outros olhos.

Aos bebês, Lays, Beatriz, Noemi, Isaque, Francisco, Izabela, Pietro e Maysa e, suas famílias. Sem vocês, essa pesquisa não teria acontecido.

A instituição Educandário Humberto de Campos, por abrir suas portas e me receber com tanta disponibilidade ao longo desses nove meses. Esse contexto educativo, vez toda diferença para a realização dessa pesquisa.

A minha amada família, pelo carinho e pela alegria sempre transbordante em todos as ações e momentos em que estamos juntos.

Aos meus pais, pela inspiração, pelo amor e ensinamentos de uma vida inteira. Em especial a meu pai, que nos deixou na metade desse caminho. Sinto sua falta!

RESUMO

Em muitos contextos, sobretudo em relação às crianças, é possível perceber o discurso de que a musicalidade humana está atrelada ao “dom” e ao “talento” inato, ou seja, que a música é uma atividade para alguns poucos “escolhidos” ao acaso de modo natural. Tal perspectiva, além de provocar o preconceito acerca das diferentes manifestações musicais, pode gerar um rótulo, limitando assim, as possibilidades de desenvolvimento musical (PEDERIVA, 2009). Em contraponto a essa concepção, defendemos a tese de que o comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê. Além de contrapor a ideologia do “dom”, tal tese percebe o bebê como um ser de possibilidades e capaz de desenvolver-se musicalmente. Para demonstrarmos a tese, ao longo dos quatro primeiros capítulos discutimos com base nos pressupostos teórico da perspectiva histórico-cultural, a constituição humana, a atividade musical e o desenvolvimento da criança sob a ação da cultura. E, também, realizamos a pesquisa empírica com um grupo composto por oito bebês, no período de nove meses. Tal pesquisa utiliza o método instrumental e a análise genética, que busca compreender a gênese e o processo de desenvolvimento do objeto investigado, sua função e estrutura, em diálogo com o materialismo histórico-dialético. Portanto, os bebês nascem no meio cultural estabelecido pelos seres humanos e, desde muito cedo, já são capazes de expressar e elaborar seu comportamento musical, o que contribui para o desenvolvimento de sua musicalidade, isso, em meio às relações sociais e as atividades culturais.

Palavras-chave: Bebês. Desenvolvimento. Musicalidade. Cultura. Perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

In many contexts, especially in relation to children, it is possible to perceive the discourse that human musicality is linked to innate "gift" and "talent", that is, music is an activity for a few people naturally randomly chosen. This perspective, besides provoking prejudice about the different musical manifestations, can generate a label, limiting, thus, the possibilities of musical development (PEDERIVA, 2009). In opposition to this conception, we defend the thesis that musical behavior begins in phylogenesis, but it is under the action of culture that the development of human musicality occurs, even when one is a baby. In addition to opposing the ideology of "gift", such a thesis perceives that baby is a being of possibilities and capable of developing itself musically. To demonstrate the thesis, throughout the first four chapters we discuss, based on the theoretical presupposition of the cultural-historical perspective, the human constitution, the musical activity and the development of the child under the action of culture. We also conducted empirical research with a group of eight infants over a nine-month period. Such research uses the instrumental method and the genetic analysis, which seeks to understand the genesis and development process of the investigated object, its function and structure, in dialogue with dialectical-historical materialism. Therefore, babies are born in the cultural environment established by human beings and, from a very early age, are already able to express and elaborate their musical behavior, which contributes to the development of their musicality in social relations and cultural activities.

Keywords: Babies. Development. Musicality. Culture. Cultural-historical perspective.

RESUMEN

En muchos contextos, sobre todo en relación a los niños, es posible percibir el discurso de que la musicalidad humana está ligada al "don" y al "talento" innato, o sea, que la música es una actividad para unos pocos "escogidos" al azar de modo natural. Esta perspectiva, además de provocar el prejuicio acerca de las diferentes manifestaciones musicales, puede generar un rótulo, limitando así las posibilidades de desarrollo musical (PEDERIVA, 2009). En contraposición a esa concepción, defendemos la tesis de que el comportamiento musical tiene inicio en la filogénesis, pero es bajo la acción de la cultura que ocurre el desarrollo de la musicalidad humana, aún cuando se es bebé. Además de contraponer la ideología del "don", tal tesis percibe al bebé como un ser de posibilidades y capaz de desarrollarse musicalmente. Para demostrar la tesis, a lo largo de los cuatro primeros capítulos discutimos sobre la base de los presupuestos teóricos de la perspectiva histórico-cultural, la constitución humana, la actividad musical y el desarrollo del niño bajo la acción de la cultura. Y, también, realizamos la investigación empírica con un grupo compuesto por ocho bebés, en el período de nueve meses. Esta investigación utiliza el método instrumental y el análisis genético, que busca comprender la génesis y el proceso de desarrollo del objeto investigado, su función y estructura, en diálogo con el materialismo histórico-dialéctico. Por lo tanto, los bebés nacen en el medio cultural establecido por los seres humanos y, desde muy temprano, ya son capaces de expresar y elaborar su comportamiento musical, lo que contribuye al desarrollo de su musicalidad, eso, en medio de las relaciones sociales y las actividades culturales.

Palabras clave: Bebés. Desarrollo. Musicalidad. Cultura. Perspectiva histórico-cultural.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dissertações e Teses encontradas	47
QUADRO 2: Síntese das Dissertações e Teses encontradas	67
QUADRO 3: Bebês e suas Famílias/Trabalho	171
QUADRO 4: Gestação da pesquisa	174
QUADRO 5: Nome e idade dos bebês	175
QUADRO 6: Músicas cantadas pelas crianças para a árvore munguba	190
QUADRO 7: Músicas cantadas por Izabela	236
QUADRO 8: Música cantada pela professora	257
QUADRO 9: Música cantada pela professora do IPEArtes	268
QUADRO 10: Música cantada pela professora de Arte-educa�o: Música e Teatro	275

LISTA DOS ESQUEMAS

ESQUEMA 1: Contextos que compuseram a pesquisa	164
ESQUEMA 2: “Zigoto” – Bebês e suas famílias	176

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Desenvolvimento das proporções corporais	99
IMAGEM 2: Educandário Humberto de Campos (Frente) Ensino Fundamental e Médio	155
IMAGEM 3: Educandário Humberto de Campos (Lateral) Ensino Fundamental e Médio	155
IMAGEM 4: Educandário Humberto de Campos Educação Infantil	156
IMAGEM 5: Transporte escolar	157
IMAGEM 6: Vista aérea do espaço da Educação Infantil e o espaço do Ensino Fundamental e Médio	158
IMAGEM 7: Histórias e cantos antes do sono	159
IMAGEM 8: Arte-educação: Teatro e Música	160
IMAGEM 9: Deslocamento do refeitório para o espaço da Educação Infantil	161
IMAGEM 10: Deslocamento do refeitório para o espaço da Educação Infantil	161
IMAGEM 11: Barracão/Escola Primária Humberto de Campos	166
IMAGEM 12: Mapa do Assentamento Silvio Rodrigues	168
IMAGEM 13: Vista aérea da Cidade da Fraternidade	168
IMAGEM 14: APA do Pouso Alto – Região do Baixo Tocantinzinho	170
IMAGEM 15: Lays sendo amamentada por sua mãe	181
IMAGEM 16: Professora trocando fralda da Lays	182
IMAGEM 17: Izabela brinca com carrinho de brinquedo	193
IMAGEM 18: Izabela dança e brinca de roda	194
IMAGEM 19: Pietro toca pandeiro	195
IMAGEM 20: Bebês observam as crianças das outras turmas	202
IMAGEM 21: Izabela canta e dança para Lays	208
IMAGEM 22: Izabela canta e dança para Beatriz	208
IMAGEM 23: Tirinha da Lays e Beatriz	209

IMAGEM 24: Izabela expressa vocalizações e expressões de estados afetivos	216
IMAGEM 25: Lays chora	218
IMAGEM 26: Lays toca chocalho, tambor e cantarola	219
IMAGEM 27: Mãe canta para Noemi	228
IMAGEM 28: Izabela canta e dança	229
IMAGEM 29: A Banda	230
IMAGEM 30: Beatriz e sua mãe dançam ao ouvir música	238
IMAGEM 31: Beatriz toca tambor	239
IMAGEM 32: Professora toca tambor para Beatriz e ela toca também	243
IMAGEM 33: Isaque experimenta sons dos objetos	243
IMAGEM 34: Os bebês tocam os brinquedos/instrumentos musicais	244
IMAGEM 35: Lays e Beatriz no parquinho. Beatriz batuca na gangorra	253
IMAGEM 36: Professora canta e faz gestos e os bebês também	255
IMAGEM 37: Beatriz aponta para o pássaro	255
IMAGEM 38: Francisco imita som do pássaro	256
IMAGEM 39: Beatriz bate palmas	263
IMAGEM 40: Na roda, Beatriz bate palmas e dança	264
IMAGEM 41: Crianças fazem mandala e dançam a sua volta	268
IMAGEM 42: Instrumentos encantados	271
IMAGEM 43: Francisco toca xilofone e Lays toca maraca	271
IMAGEM 44: Beatriz toca maraca e Lays toca pandeiro	272
IMAGEM 45: Francisco sendo amamentado enquanto a mãe trabalha	272
IMAGEM 46: Lays acalanta a boneca	273
IMAGEM 47: Tirinha da mãe brincando com Lays	280
IMAGEM 48: Maysa acalanta a boneca	281

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSCAL	Organização Social Cristã Espírita André Luiz
CIFRATER	Cidade da Fraternidade
EHC	Educandário Humberto de Campos
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
FNL	Frente Nacional de Luta
APA	Área de Preservação Ambiental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IPEArtes	Instituto de Pesquisa, Ensino, Extensão, Arte-Educação e Tecnologias Sustentáveis
MOFRA	Movimento da Fraternidade
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

SUMÁRIO

A menina e a escolha do tema	17
Introdução	23
1. “Selva de pedra, menino microscópico”: Bebês, crianças e atividade musical	33
1.1. “Trilhas opostas”: Bebês, crianças e atividade musical em diferentes pesquisas	34
1.2. “Faíscas na fogueira”: Crianças e infâncias em diferentes abordagens	53
2. “É coração, é causa, é danação, é sonho”: Bebês e crianças na perspectiva histórico-cultural	71
3. “É o caminho, é <i>nóis</i>, é eu sozinho”: A cultura e a constituição humana	100
4. “Mão na contra mão”: Desenvolvimento musical na perspectiva histórico-cultural	117
5. “Atento, alma”: Metodologia e pesquisa de campo	137
5.1. “É direção, afeta”: Método	140
5.2. “A busca”: Pesquisa de campo	152
5.3. “Onde vou”: Contexto da pesquisa	165
6. “A voz ecoa”: Análises da pesquisa	173
6.1. Primeiro mês de gestação da pesquisa	180
6.2. Segundo mês de gestação da pesquisa	193
6.3. Terceiro mês de gestação da pesquisa	207
6.4. Quarto mês de gestação da pesquisa	218
6.5. Quinto mês de gestação da pesquisa	228
6.6. Sexto mês de gestação da pesquisa	243
6.7. Sétimo mês de gestação da pesquisa	254
6.8. Oitavo mês de gestação da pesquisa	263
6.9. Nono mês de gestação da pesquisa	270
6.10. Pré-parto: Síntese das análises	285
Hora do parto... Não é o fim, mas apenas o começo!	289

Referências	294
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (Diretora da instituição)	301
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido (Professora da turma)	302
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsáveis pelos bebês)	303
Apêndice D – Questionário Sociocultural da Família (Responsáveis pelos bebês)	304

A MENINA E A ESCOLHA DO TEMA

Menino, mundo, mundo, menino,
Menino, mundo, mundo, menino.
(EMICIDA, 2013)

Quando assisti ao filme “O menino e o mundo”, fui impactada por sua forma tão bela de demonstrar a vida de uma criança que, por inúmeros motivos, se via separada de seu pai. É claro que esse não é o tema central do filme, mas toda a história se passa a partir dessa separação. E, quando isso acontece, o menino se vê envolvido por lembranças constantes. A imagem tão presente, mas que é apenas uma imagem.

O menino olhava, ouvia e sentia a presença do pai e, de repente, se via surpreendido por sua ausência. O pai não estava mais ali, mas de certa forma, ainda estava. Uma cena que chamou minha atenção é a que demonstra as lembranças que o menino tem de quando seu pai tocava flauta para ele. O pai tocava flauta sentado no chão, observando as estrelas. Tocava na roça. Tocava em casa. O menino ouvia. O menino olhava e observava. O menino sentia. O menino brincava de guardar o som em uma lata, de guardar o som na terra, de plantar o som e, assim, plantou essas lembranças. Mesmo com o pai distante, o menino era capaz de ouvir aquele som. Aquela sonoridade estava presente em seu quarto, em sua casa, no quintal, no jardim, enfim, em suas lembranças. Aquele som era um elo que, de alguma forma, o unia a seu pai.

O menino cresce, se torna jovem, adulto e envelhece. E aquele som o acompanha ao longo de sua jornada no mundo. O menino não somente ouve o som, mas passa a tocá-lo com sua flauta. O menino não somente procura por aquele som, nos mais diferentes lugares em busca de seu pai, mas ele se torna capaz de emití-lo. E vai além. O menino inventa instrumentos musicais com diversos materiais que fazem parte de seu contexto. Ele toca esses instrumentos que sua imaginação é capaz de criar. Toda essa sonoridade faz sentido para o menino, faz parte de suas experiências, faz parte de sua história e, faz parte de seu desenvolvimento humano.

O filme “O menino e o mundo” traz com bastante sutileza algo que tem tomado meus pensamentos e minhas reflexões – que **a musicalidade humana se desenvolve na cultura**. Tal temática me envolve, pois tem relação com minha história de vida.

Nasci no Rio de Janeiro, mas pouco vivi neste lugar. Lembro que minha mãe sempre falava do lugar, das pessoas, do samba, do Carnaval e da alegria que pulsava. Antes de um ano de vida, fui morar em Parnaíba, no Piauí. Passei minha primeira infância crescendo ao lado de meus avôs maternos e de alguns primos. Lembro que brincávamos muito no quintal. Como diz Manoel de Barros (2015), meu quintal era maior do que o mundo, pois parecia ser um lugar gigantesco, com inúmeras coisas a serem observadas, descobertas e experimentadas. Lembro, também, da Festa do Bumba Meu Boi, em que meu avô vestia uma fantasia, se transformava no boi e brincava ao longo da festa.

Com quatro anos de idade vim morar na capital do país com minha mãe. Ela se casou e eu ganhei duas irmãs e um irmão. Cresci em Ceilândia, periferia do Distrito Federal. Íamos muito à Feira de Ceilândia e eu tinha contato com a cultura nordestina, pois esta é a Região Administrativa do Distrito Federal em que há a maior concentração de nordestinos e, também, é o lugar em que a cultura desse povo está presente com muita intensidade. Nesses momentos de minha vida, a música estava presente, mas de forma limitada, pois tínhamos apenas o hábito de ouvir músicas por meio de aparelhos de som. O repertório era variado, mas apenas ouvia e pouco me arriscava a cantar. Considerava-me uma pessoa desafinada e impossibilitada de me aventurar no universo da música.

Fiz magistério e tornei-me professora. Fui trabalhar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF. Em algumas ocasiões, trabalhei nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, depois, na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que me conquistou. Dos vinte e dois anos que sou professora, quinze foram dedicados à Educação Infantil.

Casei-me com um músico, tive três filhas e fiz o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília-UnB. Alguns anos depois, fiz o curso de Especialização em Educação Infantil na mesma instituição, momento em que conheci uma nova perspectiva acerca da musicalidade humana. Para Vigotski (2010a), somos seres de possibilidades. Isso me impactou e causou rupturas em meu modo de compreender a musicalidade do ser humano.

Ao final do curso de Especialização, em 2012, apresentei minha monografia, intitulada “Concepções de professores de Educação Infantil acerca da atividade musical”, que buscou compreender quais eram as percepções de professoras pedagogas que atuavam na Educação Infantil, em relação às atividades musicais, nessa etapa da Educação Básica. Confesso que não houve muitas surpresas. Encontrei na pesquisa, modos de pensar semelhantes aos que eu tinha anteriormente – uma distância das professoras da atividade musical e certo medo de se aventurarem pelos caminhos sonoro-musicais; uma compreensão de que a música é para poucos, para os que possuem o “dom” e o “talento” inato. Pensamentos que acabam por distanciar as crianças do universo da música no contexto educativo.

Na dissertação de mestrado acadêmico em educação, também realizado na UnB, senti a necessidade de me distanciar de espaços educativos formatados pela Educação Básica, por inúmeros motivos e um deles, por acreditar que não encontraria o que estava buscando neste contexto, pois buscava compreender como poderia ser uma prática educativa musical com crianças. Portanto, acreditava que não seria possível me deparar com tal proposta de trabalho educativo por conta do perfil de controle social da aprendizagem que a escola impõe, como esclarece Tunes:

Mas, dado que a aprendizagem tem um caráter social, isto é, aprende-se com o outro, afigura-se, então, uma possibilidade de exercício indireto de controle: a regulamentação do ensino como forma de regular a aprendizagem. Então, escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e quem vai ensinar. Ou seja, programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno (2011, p. 09).

Nessa época, acreditava que não encontraria o que procurava em instituições escolares, por estar convencida de que um espaço formatado como este, poderia engessar a pesquisa. Hoje, compreendo que até é possível encontrar, mas tenho consciência das dificuldades, que não são poucas, pois não podemos negar os inúmeros problemas que a escola carrega em si, desde o início de sua existência. O que Tunes (2011) descortina com suas palavras, são apenas alguns pontos cruciais desses problemas. E a autora não está sozinha ao realizar a crítica radical à escola. Autores como Illich (1984, 1985, 1990, 2002) e Reimer (1983), iniciaram essa discussão há muito tempo, ainda na década de 1960. Acredito que essas críticas são necessárias, pois não podemos nos deixar convencer de que a organização e

estrutura da escola estão acima de qualquer questionamento – é preciso refletir, sempre, sobre tal instituição.

A escola passou a se tornar necessária ainda no século XIII, diante da nova sociedade letrada que surgia, em meio às transformações do alfabeto e da leitura e as mudanças na prática de estudo e educação, ou seja, na passagem da leitura monástica para a leitura escolástica do livro-texto (ILLICH, 2002). Com isso, a escola se desenvolve impondo suas regras sócias de educação – hierarquizando saberes, estabelecendo padrões e metas a serem alcançadas, entre outras práticas escolarizantes. Cabe a nós questionar, analisar e apontar suas imposições e limitações. Pois, não se pode suavizar a discussão ou apenas criar uma ilusão acerca de sua necessidade inquestionável na sociedade atual.

Dito isso, no mestrado, fui buscar em outros espaços educativos, caminhos para a realização da pesquisa, que ocorreu no Instituto Batucar, projeto social localizado no Recanto das Emas, uma Região Administrativa do Distrito Federal. Esse instituto tem a educação musical como a finalidade central de suas atividades. Lá, pesquisei sobre os princípios que estão agregados à uma educação musical na infância que, de fato, considere as crianças e o desenvolvimento de sua musicalidade como base desse trabalho. A dissertação de mestrado recebeu o título “O que é, o que é? Princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças”. A pesquisa se deu com crianças de seis anos de idade.

No doutorado em educação, continuo inquieta com algumas questões relacionadas à musicalidade humana e, agora, sinto a necessidade de voltar o olhar, a escuta e todos os sentidos possíveis, para os bebês. Busquei alguns espaços em que poderia realizar a pesquisa com bebês, mas por fim, fui conduzida ao contexto da creche, ou seja, para o contexto da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Como já relatei, minha história na Educação Infantil tem quinze anos, os quais, atuei como professora com crianças de 4 e 5 anos de idade e como coordenadora pedagógica. No ano de 2015, aceitei o desafio e adentrei em um novo trabalho – executora pedagógica das creches conveniadas da SEEDF.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não possui instalações suficientes para ofertar a Educação Infantil e, por esse motivo, estabelece convênios com instituições sem fins lucrativos, para oferecer atendimento público educativo para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Essas instituições, ao assinar o Termo de

Convênio, passam a receber verba do governo distrital e, por sua vez, devem seguir todas as normatizações da SEEDF, desde as Orientações Pedagógicas, o Currículo em Movimento, as Diretrizes Pedagógicas, entre outros documentos legais.

Atuei como executora pedagógica das creches conveniadas do Núcleo Bandeirante, uma Região Administrativa do Distrito Federal. Todas elas oferecem atendimento de tempo integral de dez horas diárias, em cinco dias da semana – segunda a sexta-feira. Cada creche atende uma faixa etária diferenciada, sendo que uma delas, nessa Região Administrativa em questão, atende bebês a partir dos quatro meses de idade.

Na função de executora pedagógica, acompanhei e orientei o trabalho educativo realizado por essas instituições. Assim, passei a conhecer melhor a realidade desses espaços educativos e, também, a me interessar, cada vez mais, pelos bebês e pelo desenvolvimento de sua musicalidade. Momento em que fui provocada por algumas questões: **Como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês? Quais são os primeiros comportamentos musicais realizados pelos bebês? Em meio a quais atividades isso acontece?**

Diante dessas problematizações, retorno ao filme “O menino e o mundo”. O menino observou, ouviu, experimentou, sentiu e emitiu sonoridades na relação com seu pai. Mas, em um determinado momento, essa relação se rompe. O pai vai embora em busca de melhores condições de vida em outro lugar. Com isso, o pai se afasta da família. O menino não tem mais a relação com seu pai. Surge a distância, a lembrança e a esperança de um reencontro. Em meio a essa nova realidade, o menino percebe e compreende o mundo na continuidade de sua relação com sua mãe e, também, surgem novas relações sociais nesse processo – as demais pessoas que o menino encontra em diferentes contextos os quais passa a frequentar.

No filme, há a crítica a sociedade capitalista que impõe a necessidade de separação entre as famílias. A necessidade de sair do campo e ir para os grandes centros urbanos para trabalhar e buscar o sustento e a sobrevivência. De certa forma, nos deparamos com algo semelhante em muitas creches. Encontramos crianças bem pequenas, bebês com poucos meses de vida que ficam separados de seus familiares por muito tempo. A cada dia, mães e os pais precisam trabalhar para suprir as necessidades de sobrevivência da família. Além disso, existe também, a necessidade de realização pessoal, tanto da mulher quanto do homem, que desejam realizar-se

profissionalmente e, assim, precisam colocar suas filhas e filhos em instituições educativas, cada vez mais, precocemente.

Portanto, o contexto da Educação Infantil é uma realidade e uma necessidade em nossa sociedade, mas além de considerar o direito da família a esse atendimento, é preciso considerar, sobretudo, o direito da criança. Refletindo como esse espaço educativo se estrutura para receber e oferecer atendimento educativo para e com as crianças. A Educação Infantil não é um espaço apenas para o cuidado, mas sim, um espaço que pode criar condições de possibilidades para o desenvolvimento da criança. Esse não é um ponto de investigação dessa pesquisa, mas é importante mencionar tal fato.

Voltando as questões que problematizam essa pesquisa e direcionando a atenção para os bebês, ressalta-se a inquietação em relação ao desenvolvimento da musicalidade humana. Pois, em muitos contextos, sobretudo com crianças, é possível, ainda e novamente, perceber o entendimento e o discurso de que a musicalidade está atrelada ao “dom” e ao “talento” inato, que a música é uma atividade para alguns poucos, assim como já denunciou Pederiva (2009) em sua pesquisa de doutorado.

Em contraponto a essa concepção, defendo a **tese** de que **o comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob a ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê**. Sendo que, para nosso entendimento, a musicalidade é toda possibilidade que o ser humano possui de vivenciar o universo sonoro, percebendo, experimentando, expressando, imaginando, criando e organizando os sons possíveis de serem captados, produzidos e manipulados, sons do próprio corpo, da natureza e do meio social e cultural. Nesse sentido, musicalidade é um comportamento humano, é uma atividade humana que se constitui nas práticas sociais de colaboração e união entre os indivíduos-sociais. A musicalidade, portanto, é uma possibilidade para todos os seres humanos e, que, pode ser desenvolvida na cultura por meio de práticas educativas que se dão na vida, nos mais variados contextos.

Para realização dessa pesquisa, adoto a perspectiva histórico-cultural de Vigotski como pressuposto teórico, pois, para este autor, o percurso histórico-cultural é internalizado pelo ser humano mediado pelo sistema simbólico. Nesse sentido, esse percurso de desenvolvimento ultrapassa o comportamento natural e o transforma. Ocorre uma ruptura e, portanto, uma nova síntese no comportamento humano.

INTRODUÇÃO

“Aos olhos de uma criança
 Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
 Aos olhos de uma criança
 Quente, barro, tempo, carma, roupa, *nóis*
 Aos olhos de uma criança
 Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
 Aos olhos de uma criança
 Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
 Aos olhos de uma criança...”
 (EMICIDA, 2013)

Ao longo do percurso histórico, o ser humano foi confrontado por uma necessidade de intervir na natureza por uma questão de sobrevivência. Esse confronto o impeliu a usar seu próprio corpo e os materiais que existiam a seu redor, apropriando-se da materialidade que o constituía e que o cercava.

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e, sua conexão com a natureza em geral. Não podemos, evidentemente, desenvolver aqui um estudo fisiológico mais profundo dos homens nem das condições naturais já encontradas por eles – geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras. Toda a historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua transformação pela ação dos homens no curso da história (MARX e ENGELS, 2005, p. 44).

No uso do próprio corpo e dos materiais a sua volta, o ser humano produziu os meios de existência que provocaram transformações e contribuíram para diferenciar os seres humanos dos demais animais. Eles “começaram a se distinguir dos animais logo que começaram a produzir seus meios de existência [...]. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX e ENGELS, 2005, p. 44).

Atuando na natureza, o ser humano foi além, produziu seus meios de existência, utilizou-se de instrumentos, tal atividade está associada ao trabalho, que é essencial para a constituição humana, pois trata-se de uma categoria ontológica (VIGOTSKI e LURIA, 1996; ENGELS, 1986). O ser humano, portanto, percebeu que poderia emitir sons com seu próprio corpo e por meio de instrumentos. Percebeu que poderia organizar esses sons de diferentes e diversas maneiras, assim, a música começou a surgir, em meio à atividade do trabalho. A produção de meios de existência

e o trabalho permeiam a vida concreta, todavia, a música como atividade humana, se desenvolve, pois surgem necessidades para além da matéria. Não está fora da matéria, mas se desdobra dela. A música, assim como as demais artes, surge dessa necessidade vital do ser humano que revela dimensões do humano que não seriam possíveis sem a existência das artes (VIGOTSKI, 1999).

Toda essa compreensão da realidade concreta e internalização do uso do próprio corpo e dos materiais, toda essa organização sonora se constituiu historicamente ao longo de milhares de anos. Pederiva e Tunes (2013) mostram o desenvolvimento desse processo em uma pesquisa de cunho teórico. As autoras iniciam tratando da musicalidade nos animais, depois no homem biológico, até chegar ao ser humano cultural. As autoras esclarecem o que vem a ser o homem biológico, “entende-se por homem biológico aquele que sofria transformações morfológicas significativas no percurso filogenético e ainda não passava por transformações culturais” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 39).

Ao tratarem da musicalidade, afirmam que o ser humano possui uma estrutura biológica potente para o desenvolvimento musical, mas que, é essencialmente sujeita às leis culturais. As autoras, em sua pesquisa, não focam seus esforços de investigação no desenvolvimento da musicalidade das crianças, nem tão pouco, dos bebês, o que nos propomos a realizar nesta pesquisa.

Vigotski e Luria (1996), no livro “Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”, tratam de momentos cruciais do desenvolvimento do comportamento, da existência de períodos históricos, como o uso de instrumentos pelo macaco; o trabalho e o uso de signos psicológicos pelo homem primitivo e; na criança, tratam de algumas funções psíquicas superiores, tais como, a memória, a atenção e a abstração, sendo que essas são orientadas pela fala humana. Vale mencionar que a ideia de desenvolvimento de estágios inferiores e superiores provêm de Darwin, pois, para este pesquisador, os povos primitivos encontram-se em um estágio anterior da evolução histórica do ser humano. Nesse sentido, Vigotski e Luria (1996), sem atribuir juízo de valor, afirmam que as funções psíquicas superiores são de ordem histórico-cultural. E, também, na perspectiva histórico-cultural, não existe a ideia de ordenação dos mais variados grupos étnicos existentes. O que existe é uma afirmação de diferentes estágios de desenvolvimento, por isso, o homem primitivo não é inferior nem superior ao ser humano cultural, mas sim, são diferentes e estão em

momentos históricos distintos. Ressalta-se que, em seus estudos, os autores não tratam do desenvolvimento da musicalidade humana.

Vigotski (2012a) esclarece que as funções psíquicas superiores se originam no desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Explica que, em estudos que tratam da criança, é preciso considerar o desenvolvimento cultural permeado pela história cultural. Caso contrário, seria como tratar de processos independentes, autossuficientes, regidos por forças internas existentes em si mesmas. Seria estudar a criança e seu desenvolvimento em abstrato, a margem do contexto cultural historicamente constituído.

Kuhlmann Jr. (2011) acrescenta que, em estudos que tratam das crianças, é preciso analisar diversos aspectos, pois não se pode analisar esse ser humano à parte de questões que constituem sua totalidade social e cultural, sem contextualizar as inúmeras possibilidades de existência de infâncias, constituições familiares e de grupos sociais, formas e modos de trabalho, de relações de produção e de educação, entre outros fatos que afetam, direta ou indiretamente, a constituição social e cultural das crianças.

Pino (2005), em seu livro “As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski”, trata da passagem do estado da natureza do homem biológico para o estado da cultura do ser humano, ao longo de milhares de anos. Em sua pesquisa, ele investigou o primeiro ano de vida de uma criança e apontou os “indicadores” de desenvolvimento: o choro, o movimento, o olhar, o sorriso e as reações combinadas (“brilho” e “exaltação de alegria”). Para o autor, esse “brilho” refere-se “as transformações do rosto da criança”, suas expressões faciais (PINO, 2005, p. 215). O autor explica que esses “indicadores” compreendem o princípio da “*transformação do estado inicial*’ do recém-nascido até tornar-se um ser plenamente humano, ou seja, um *ser cultural*” (2005, p. 201, itálico do autor). Em sua pesquisa, em nenhum momento, o autor trata da musicalidade humana.

Portanto, questionamos, **como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês? Quais são os primeiros comportamentos musicais realizados pelos bebês? Em meio a quais atividades isso acontece?** Diante dos pressupostos teóricos, é possível apontar que o desenvolvimento da musicalidade está imbricado no desenvolvimento histórico-cultural do ser humano. Partindo das questões que norteiam esta pesquisa, **investigamos como se desenvolve a musicalidade dos**

bebês. A pesquisa empírica ocorreu em um contexto de Educação Infantil, ou seja, na primeira etapa da Educação Básica. Kuhlmann Jr. (2011, p. 07) esclarece que:

As creches e pré-escolas têm vivido um amplo processo de expansão desde o final da década de 1960, na Europa e América do Norte, ou da década de 1970, no caso brasileiro [...]. Essa expansão quantitativa é um elemento fundamental, básico, material, que sustenta a dinâmica transformadora do que pode ser definido como um novo momento na história da educação infantil. A própria expressão educação infantil foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento de zero aos seis anos de idade.

Logo, frequentar uma instituição de Educação Infantil é uma realidade para muitas de nossas crianças, por diversos motivos, como já elucidado anteriormente.

Diante da dificuldade de encontrar um grupo de bebês em outros contextos, essa pesquisa se deu em um espaço de Educação Infantil, em um contexto de creche, com crianças de zero a dois anos de idade, em uma escola de zona rural do município de Alto Paraíso de Goiás.

Tal pesquisa justifica-se pela forma como a musicalidade tem sido compreendida em algumas esferas sociais, como um comportamento que se limita à ordem biológica, pertencente a poucos, o que fortalece a propagação da ideologia do “dom”, do preconceito entre as diferentes possibilidades humanas e, também, a ideia de uma educação que limita o desenvolvimento musical, já na primeira infância, deixando marcas desse rótulo por toda a vida.

A crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música. Gera descrença nas possibilidades humanas e, assim, a exclusão. E, de fato, no âmbito do ensino formal da música, a exclusão é um acontecimento, ainda que veladamente praticado e discursivamente negado entre professores (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 18).

Tal ideologia e preconceitos são constituídos historicamente na sociedade, sobretudo, por grupos que detém o poder, de acordo com seus interesses, impossibilitando o acesso aos bens materiais e culturais:

Sabe-se por experiência quão variáveis são essas condições nas sociedades modernas, devido não a uma suposta ordem natural, como tentam nos convencer certas ideologias, mas à uma ordem social construída por decisões humanas tomadas, via de regra, por grupos detentores do poder (econômico e político) em função dos seus interesses. [...] Desigualdades que determinam, em grande medida, as possibilidades que cada um deles tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para uma existência humana (PINO, 2005, p. 152).

Vigotski (2009) trata das inúmeras possibilidades de desenvolvimento do ser humano, nas mais diversas áreas e alerta, ao analisar a realidade concreta da sociedade humana, que as oportunidades que podem criar condições de possibilidades para esse desenvolvimento, concentram-se em determinados grupos sociais.

Qualquer inventor [...], é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.

Dessa maneira também explica-se a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Além dessa concentração em determinados grupos sociais, a ideologia do “dom” e o rótulo da amusicalidade, contribuem para a constituição do preconceito em relação às diferentes manifestações musicais, lembrando que essas, dialogam com a identidade cultural de cada ser humano. Pederiva e Tunes (2013, p. 77) explicam o que vem a ser a ideologia do “dom” e o rótulo da amusicalidade:

O cenário do adestramento é o cenário da exclusão. Ao se instituir a norma como objetivo maior da atividade, já estão eliminados outros modos de fazer. O que não é segundo a norma ainda não é e poderá nunca ser. A atitude irracional de transformar meio em fim busca uma nova racionalização e a encontra na criação da ideologia do dom. Assim, somente corpos biotipicamente conformados, pré-dispostos, seriam os ideais para o adestramento musical. A expressão musical passa a ser regida pela técnica [...].

Aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem, resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 77).

Esses determinados grupos estabelecem quais são as manifestações culturais que podem ser consideradas como musicais e quais são negadas. Marx e Engels (2005, p. 78) alertam em relação ao monopólio das ideias dominantes que limitam as relações e as possibilidades de desenvolvimento, nas mais diversas áreas.

As ideias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de ideias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe dominante e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda sua amplitude e, como consequência, também dominam como pensadores, como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição das ideias de sua época, e que suas ideias sejam, por conseguinte, as ideias dominantes de um tempo (MARX e ENGELS, 2005, p. 78).

Isso acontece em relação à música e ao desenvolvimento da musicalidade do ser humano, pois determina-se a música que é considerada e qual é negada. E, na prática educativa, em seu currículo oculto, tal cenário se repete, como esclarecem Pederiva e Tunes (2013, p. 14):

É assim que o ensino formal de música transmite, em seu currículo oculto, para usar uma expressão adotada por Illich (1979), a ideologia segundo a qual há um tipo de música, a verdadeira música, de qualidade, que é ensinada na escola e outra vulgar, de qualidade duvidosa, que faz parte do cotidiano da vida. Criam-se, então, dois universos musicais distintos, não poucas vezes até tomados como antagônicos, com pouca comunicação entre si, se alguma existir.

Além de existir o preconceito em relação as diferentes formas de expressões musicais existentes, o acesso às práticas educativas que envolvem atividades musicais, é limitado. Apesar da legislação existente, tais como, a Lei nº 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música, de forma não exclusiva, na Educação Básica e; da Lei nº 13.278/2016, que trata do ensino das diversas artes, ou seja, a dança, as artes visuais, o teatro e a música, que agora, compõem o currículo atual da Educação Básica. Essa regulamentação curricular se propõe a orientar a

organização do trabalho pedagógico em relação às artes, buscando a garantia e o direito ao desenvolvimento da criança como um processo integral. Mesmo diante dessas duas leis, ainda são poucos os contextos educativos que ofertam a educação musical e as demais artes, o que limita as experiências das crianças que podem criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical-artístico.

Ao tratar do desenvolvimento da criança, Pino (2005) esclarece que se trata de um processo social e cultural, o autor discorre sobre o assunto, fundamentado nos estudos de Vigotski:

Ora, na medida em que a *cultura* é o conjunto das obras humanas, [...] o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver também acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores dessas significações (2005a, p. 152, *itálico do autor*).

Isso é mais evidente, quando Vigotski (2012a, p. 36) esclarece que, “*el desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo*”. O autor afirma, também, que é de enorme importância o estudo da criança em relação a seu desenvolvimento psicológico, que se dá na cultura, pois é preciso analisar e compreender a totalidade das facetas que a constitui, com toda sua complexidade e as principais leis as quais estão subordinadas.

Dito isso, é importante salientar o cenário de pesquisas que envolve a educação destinada a crianças pequenas, pois concentram seus esforços em questões relacionadas a:

Qual a formação profissional necessária? Quais as propostas curriculares? Como compreender os cuidados como parte da educação das crianças pequenas? Como ampliar o atendimento? Como incluir as creches no sistema educacional sem impor um modelo escolarizante para essas instituições? Como articular a pré-escola com o ensino fundamental sem se esquecer da criança que irá passar por essa experiência? (KUHLMANN Jr., 2011, p. 08).

Com essas indagações, Kuhlmann Jr. (2011) expõe o cenário de pesquisas que envolve crianças pequenas no campo da educação, que discute a formação do

profissional que atua na Educação Infantil; o currículo; a relação cuidar e educar; ampliação de atendimento; articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. E, podemos acrescentar aspectos relacionados ao tempo, espaço e rotina na Educação Infantil (BARBOSA, 2006). Mas pouco aprofunda em discussões relacionadas ao desenvolvimento das crianças em relação a sua musicalidade, sendo que, tal aspecto compõe sua totalidade e sua identidade cultural e social.

Portanto, afirmamos que é possível pensar e refletir acerca do desenvolvimento da musicalidade das crianças já na mais tenra idade, quando ainda se é bebê, considerando sua entrada na cultura.

TESE E PROPOSIÇÕES

Em algumas esferas sociais, sobretudo com crianças, é possível perceber o discurso de que a musicalidade é um comportamento que se limita à ordem biológica, que a música é uma atividade para alguns poucos, o que fortalece a ideologia do “dom” e do “talento inato”, corroborando para o surgimento de preconceitos acerca das diferentes manifestações musicais e, das inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano.

É considerada como domínio de raros seres – visão que se faz presente na sociedade de um modo geral e, principalmente, no contexto das escolas de música especializadas e nos conservatórios – e o músico, um ser mítico. Por sua vez, aqueles que não se adaptam ao padrão [...] são excluídos. São entendidos como uma espécie de seres amusicais, ou seja, pessoas que não possuem, de acordo com essa visão, capacidade e habilidades inatas para serem músicos (PEDERIVA e TUNES, 2013. p. 17).

Diante desse cenário, evidenciam-se algumas questões que norteiam essa pesquisa: **Como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês? Quais são os primeiros comportamentos musicais realizados pelos bebês? Em meio quais atividades isso acontece?**

Os bebês já nascem em um meio cultural. Até mesmo antes de nascer, estão rodeados por ruídos, sons e manifestações sonoro-musicais. Os bebês, já nos primeiros dias de existência, participam desse contexto sonoro sem compreender, a princípio, do que se trata, mas na relação com o outro social, em meio às atividades culturais, o outro da relação social vai apresentando esse contexto, possibilitando à criança uma experiência musical. Desse modo, enfatizo que uma reflexão sobre como se dá o desenvolvimento da musicalidade da criança e, sobretudo, dos bebês, na perspectiva histórico-cultural, não está escrita.

Sendo assim, a **tese** dessa pesquisa é que **o comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê.** Para tanto, a perspectiva histórico-cultural serviu de pressuposto teórico para a constituição dessa pesquisa acadêmica. Mas, por que a perspectiva histórico-cultural de Vigotski?

Tomando de empréstimo as palavras de Pederiva (2009, p. 11), foi nessa perspectiva teórica que encontrei e continuo me deparando com “um dos mais ricos

mananciais de entendimento do homem, da atividade humana e da vida a que tive acesso até o momento”. E, também, por considerar que tal base teórica é a capaz de demonstrar caminhos possíveis de compreensão para as questões suscitadas por esta pesquisa, assim como, esclarece Leontiev (1983, p. 2) ao afirmar que a perspectiva histórico-cultural “luta contra as concepções psicológicas idealistas, mecanicistas e biologizantes”.

Para argumentar a favor dessa tese, demonstramos que:

- Os bebês se constituem seres humanos na cultura (VIGOTSKI, 2001, 2012a; 2012b, 2012d; LEONTIEV, 2004; ELKONIN, 2012, PINO, 2005);
- A musicalidade humana é um comportamento cultural presente na vida dos bebês (VIGOTSKI, 1999, 2009; 2010a; PEDERIVA e TUNES, 2013; MARTINEZ e PEDERIVA, 2014);
- As relações sociais e atividades culturais, tais como, práticas educativas que se dão nos mais diversos contextos da vida humana, contribuem para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês (VIGOTSKI, 2009, 2012a, 2012b, 2013).

Formulada a tese e suas preposições, o trabalho estruturou-se em seis capítulos:

1. Trata da revisão de literatura sobre como a atividade musical e sua relação com os bebês tem sido abordadas em diferentes pesquisas, bem como, a concepção que se tem acerca das crianças nas diferentes vertentes teóricas;
2. Aborda os bebês e as crianças pequenas na perspectiva histórico-cultural, refletindo acerca de sua constituição na cultura;
3. Reflete acerca da cultura e sua influência na constituição do ser humano;
4. Discute acerca da atividade musical sob a lente teórica da perspectiva histórico-cultural;
5. Traz a metodologia utilizada, bem como, o contexto em que foi realizada a pesquisa.
6. Traz as análises da pesquisa empírica, discutindo como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

A seguir, está o primeiro capítulo dessa tese, que traz a revisão de literatura, com um breve panorama das diferentes pesquisas que envolvem a interface bebês, crianças pequenas e atividade musical.

1. “SELVA DE PEDRA, MENINO MICROSCÓPICO”: BEBÊS, CRIANÇAS E ATIVIDADE MUSICAL

No campo da educação, alguns temas têm preenchido o contexto das pesquisas que envolvem crianças, infâncias e educação, tais como: formação de professoras e professores, currículo, relação entre o cuidar e o educar, importância do brincar, ampliação da oferta de atendimento educativo, articulação e transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tempo, espaço, rotina, entre outros (KUHLMANN Jr., 2011; BARBOSA, 2006). Pensar o desenvolvimento da musicalidade das crianças, sobretudo, dos bebês, é algo bem limitado no campo das pesquisas. Assim, o objetivo desse capítulo é buscar essas pesquisas, fazer uma breve análise e situar os limites encontrados.

Na educação, o estudo das crianças e das infâncias tem conquistado espaço há pouco tempo e, em relação aos bebês, isso é mais recente ainda (KUHLMANN Jr., 2011). Já no campo da música, pouco se fala em educação musical voltada para crianças e, principalmente, em relação aos bebês, o que se verificou ao analisar as publicações dos últimos dez anos da Revista da ABEM-Associação Brasileira de Educação Musical.

Diante desse panorama, percebe-se que na educação, a criança e a infância começam a tomar visibilidade, mas as pesquisas priorizam os demais conhecimentos constitutivos do ser humano, fazendo pouco diálogo com a atividade musical. E na música, os estudos voltados para a criança e a infância ainda são limitados e, também, concentram-se na técnica e normatização musical e, na prática docente, conforme análise das últimas publicações da Revista da ABEM.

De acordo com o cenário exposto, é importante destacar a raridade de pesquisas em relação aos bebês, tanto no campo da educação como no campo da música, pois existem particularidades entre as crianças de 0 a 3 anos e as crianças maiores que precisam ser consideradas. Portanto, ao mencionarmos a Educação Infantil, é preciso destacar essas duas especificidades – as crianças de 0 a 3 anos, que se divide entre o berçário e o maternal, atendidas na creche – e, as crianças de 4 e 5 anos de idade, atendidas na pré-escola. A prática educativa, os tempos e os espaços, o desenvolvimento, de uma e de outra, são distintos. São infâncias que

possuem suas singularidades, que não podem ser pensadas e discutidas como a mesma coisa.

Kuhlmann Jr. (2011) esclarece que a creche¹, destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade e; a pré-escola, destinada às crianças de 4 e 5 anos de idade, passaram por uma expansão a partir do final da década de 1970, isso em relação ao Brasil. O termo Educação Infantil² surge nos documentos legais, somente em 1988 na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, em 1996. Momento em que começam a surgir mais pesquisas que tratam de bebês, crianças, infâncias e Educação Infantil.

Por volta da década de 1980 surgem pesquisas voltadas para a educação musical, sendo que a ABEM-Associação Brasileira de Educação Musical, fundada em 1991, contribuiu para impulsionar esse cenário. Um pouco desse contexto, discutiremos a seguir, na primeira parte desse capítulo.

1.1. “Trilhas opostas”: Bebês, crianças e atividade musical em diferentes pesquisas

Como explicado há pouco, na década de 1980, começam a surgir pesquisas no campo da educação musical. Lino (2008) elucida que esse período foi envolvido, em grande parte, pela concepção evolutiva da “Teoria do espiral de desenvolvimento musical” elaborada por Keith Swanwick. E, que, na década de 1990, elas passaram a considerar, também, as cinco fases do desenvolvimento artístico e das competências musicais elaboradas por David Hargreaves.

Keith Swanwick, pesquisador e educador musical britânico, juntamente com June Tillman, desenvolveu a teoria do espiral do desenvolvimento musical, na década de 1980. Vale mencionar que, quase toda base teórica de Swanwick, fundamenta-se nos estágios evolutivos propostos por Jean Piaget. Para Piaget, a epistemologia genética consiste em algumas etapas de desenvolvimento, a saber: níveis sensório-

¹ O termo creche é utilizado tanto em relação ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, bem como, para instituições que oferecem o atendimento de Educação Infantil em tempo integral, podendo atender crianças até os 5 anos de idade.

² Apesar da LDB 9394/96 empregar o termo Educação Infantil para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, continua em vigor a utilização dos termos, creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos de idade).

motores, níveis pré-operatórios, níveis das operações concretas e, nível das operações formais (PIAGET, 2016). O pesquisador Swanwick trata de processos cognitivos no desenvolvimento musical e de estágios de formação musical, ou seja, o conhecimento baseia-se em etapas de desenvolvimento, tal qual, a epistemologia genética de sua base teórica.

Swanwick (2014) realizou sua pesquisa com crianças entre três e onze anos de idade, quando gravou em sala de aula, 745 composições instrumentais e vocais, destaca-se que o pesquisador priorizou as composições instrumentais em suas análises. A partir dessa investigação, o pesquisador organizou os quatro níveis de desenvolvimento musical, sendo que cada nível foi subdividido em duas partes. Os quatro níveis são: material sonoro, expressividade, forma e valor.

O nível material sonoro se divide em sensorial e manipulativo. Compreende a faixa etária de 0 a 4 anos. O subnível sensorial refere-se ao prazer inicial e intuitivo de brincar com os sons, experimentando e reagindo as descobertas. As crianças realizam composições mais curtas e sem forma definida, se utilizando de sons muito intensos e, também, muito suaves, demonstrando uma pulsação instável. No subnível manipulativo, a criança já possui a capacidade de controlar os sons, ocorrendo, a partir daí, a imitação e a acomodação, o pulso torna-se mais regular, partindo da assimilação para a acomodação, com composições mais longas e repetitivas. E, novamente, o autor discorre sobre o prazer da criança ao dominar a habilidade de produzir sons.

O nível da expressividade se divide em pessoal e vernacular. Abrange a faixa etária dos 4 aos 9 anos. No subnível pessoal, a criança já está com os sons “sob controle”. Portanto, sua expressividade tornar-se-á possível, bem como, a possibilidade de criar uma música, de forma intuitiva e espontânea, havendo sinais de pequenas frases e gestos musicais. No subnível vernacular, a criança passa a imitar o que ouve, repetindo padrões melódicos e rítmicos que se acomodam às exigências e referências musicais locais.

O nível da forma se divide em especulativo e idiomático. Envolve a faixa etária dos 10 aos 15 anos. No subnível especulativo, as composições ultrapassam as repetições padrões e não são mais tão previsíveis. No subnível idiomático, as composições são mais longas e são relacionadas a estilos conhecidos, com ênfase na música popular.

No último nível, o valor, que também se divide em duas partes – simbólico e sistemático – compreende as pessoas a partir dos 15 anos de idade. No simbólico, toda habilidade técnica tem como finalidade a expressividade musical. No sistemático, surge a busca por estudos, novos materiais e novas técnicas de composição.

Além disso, Swanwick (2014) propõe um processo de aprendizado chamado “CLASP”, que em português foi traduzido por “TECLA”, como descrito a seguir:

T – Técnica (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição).

E – Execução (cantar, tocar).

C – Composição (criação e improvisação).

L – Literatura (história da música).

A – Apreciação (reconhecimento de estilos forma, tonalidade, graus).

Portanto, a teoria espiral de desenvolvimento musical, organiza-se em níveis bem definidos, ordenados e acumulativos, pois trata-se de uma sequência gradual de desenvolvimento.

Em relação a teoria de Swanwick, cabem aqui, algumas críticas. A primeira diz respeito aos bebês, pois o pesquisador analisou 745 composições de crianças entre os três a onze anos de idade. Nesse caso, como foi possível afirmar que o primeiro nível, material, refere-se à crianças de 0 a 4 anos de idade? Como foi possível estabelecer as características de desenvolvimento musical para as crianças de 0 a 2 anos de idade, se não houve a participação delas na pesquisa? Mais uma vez, enfatizo as singularidades que existem entre os bebês e as demais crianças da primeira infância, o que impossibilita uma generalização de análise. É preciso realizar pesquisas com bebês, observá-los e acompanhar seu desenvolvimento musical para apontar, a partir daí, características peculiares, pois mesmo neste caso, não é possível realizar generalizações.

Outra crítica, é que Swanwick concentrou seus estudos nas composições das crianças, sendo que existem outras formas de comportamento musical, como percepção, experimentação e expressão musical, por exemplo, que poderiam ser analisadas. Portanto, estabelecer uma teoria de desenvolvimento musical se utilizando apenas de composições musicais, torna a teoria frágil. Além disso, apesar de terem algumas composições vocais, o pesquisador priorizou as composições instrumentais, sendo que, deveria ter realizado o movimento contrário, já que o estudo foi com crianças.

O corpo é a primeira ferramenta de experimentação sonoro-musical da criança, quando ela realiza seus balbucios, entre outros sons com a boca (PARIZZI, 2005), ou quando realiza sons com as outras partes de seu corpo (AMORIM, 2016). Para as crianças, experimentar os sons vocais, de um modo mais específico e, os corporais, de uma maneira mais ampla – pois os sons vocais se constituem na boca que faz parte do corpo –, é uma possibilidade de descoberta de si mesma. As composições vocais-corporais, portanto, são as primeiras possibilidades de experimentação musical. O instrumental, referindo-se aqui, à materiais sonoros externos ao corpo, surgem depois.

Também, quando o pesquisador trata do controle dos sons para que as crianças sejam capazes de demonstrar sua expressividade, é um tanto limitadora, pois elas, já ao nascer, começam a se expressar sonoramente, independentemente de os sons estarem “sob controle”. Essa experimentação de suas próprias possibilidades expressivas é essencial para seu desenvolvimento. Na realidade, a entrada das crianças no mundo, relacionando-se socialmente na cultura, realizando diferentes atividades, provoca uma consciência do mundo, de tudo o que o constitui. Essa consciência permite às crianças, organizarem os sons segundo suas necessidades que surgem ao longo de seu processo de constituição humana. Lembrando que essas necessidades são culturais, ou seja, vão além das necessidades estritamente biológicas.

E, ainda, quando Swanwick trata do processo de acomodação, é possível questioná-lo mais uma vez. Para o pesquisador, a criança imita e se acomoda. Adiante ela assimila e se acomoda e, depois, ela é capaz de acomodar-se às exigências locais. Nesse processo de acomodação, é que a criança se desenvolveria, segundo a teoria de Swanwick, que tem por base a epistemologia genética de Piaget. “Finalmente, há os ajustamentos individuais às circunstâncias individuais múltiplas, que se orientam na direção de uma acomodação ao meio” (PIAGET, 2016, p. 65). Para Piaget, o processo adaptativo envolve dois movimentos – assimilação e acomodação – que são elementos dialéticos da relação do sujeito com o mundo, justamente como trata Swanwick em sua pesquisa.

Contrariamente à essa lógica, Vigotski (2012c) trata da necessidade de reorganizar as funções de adaptação, por meio da criação de novos processos de formação que contribuem para o desenvolvimento.

[...] constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos sobre estructurados, substitutivos, [...] y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo (VIGOTSKI, 2012c, p. 16).

Para Vigotski, a não adaptação ao meio, provoca o ser humano a buscar mecanismos para seu desenvolvimento. Pois, *“al no haber dificultades no hay necesidad, y, por consiguiente, tampoco hay conciencia”* (VIGOTSKI, 2012d, p. 98). Silva (2012) acrescenta:

Se o ambiente não oferecesse nenhum obstáculo ao seu desenvolvimento natural, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. Mas, ao contrário, a inadaptação é a condição principal para o desenvolvimento humano, pois faz emergir a necessidade de transformação do ambiente (SILVA, 2012, p. 21, itálico da autora).

A pessoa estando adaptada ao meio em que vive, por meio da assimilação e da acomodação, conseqüentemente, não se mobiliza para buscar novos caminhos e estratégias de superação e desenvolvimento. O ser humano fica estagnado, pois está habituado com sua situação atual, portanto, não há necessidade de movimento, transformação e desenvolvimento. A necessidade emerge na relação com a cultura, sendo provocada pela realidade concreta de sobrevivência. Vigotski esclarece que as necessidades movem o pensamento e a atividade humana, *“lo hace no porque olvide sus necesidades en favor de la adaptación a la realidad, sino justamente porque el pensamiento y la actividad son movilizados por sus necesidades”* (VIGOTSKI, 2012d, p. 80).

E, por fim, Swanwick trata do prazer inicial e intuitivo da criança ao brincar com os sons; bem como, o prazer da criança ao dominar a habilidade de produzir sons. Dessas afirmações surgem algumas indagações: é possível, legitimamente, discernir acerca do prazer do outro? Como se pode afirmar isso? Vigotski (2010a, p. 331) faz críticas a associação da arte ao prazer, sobretudo, em relação à criança:

[...] equívoco cometido [...] quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança. Aqui a obra de arte é vista mais uma vez como um meio para despertar

reações hedonísticas e, no fundo, é colocada ao lado de outras reações semelhantes e estimulações de ordem inteiramente real. Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes. Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária.

Além disso, Vigotski (2012d) discorre sobre o prazer como uma elaboração do pensamento que surge ao longo do processo de constituição do ser humano, não sendo, portanto, algo dado de modo biologicamente inexplicável, algo que surge de modo intuitivo na vida da criança. *“Suponer desde un mismo comienzo la existencia del principio de placer en el desarrollo del pensamiento equivale a tornar biológicamente inexplicable el proceso de surgimiento de esa nueva función psicológica a la que llamamos intelecto e pensamiento”* (2012d, p. 51). E, ainda, o autor faz crítica à Piaget, pois este baseia-se na metafísica e dissocia o prazer do princípio da realidade concreta, lembrando aqui, que o referido pesquisador é a base teórica de Swanwick.

Sin embargo, Piaget toma de Freud no solo su tesis de que el principio de placer antecede al principio de realidad, sino que, junto con este, toma toda la metafísica del principio de placer, que se convierte, de un aspecto auxiliar y biológicamente subordinado, en una suerte de origen vital independiente, en un primum movens, en el motor primario de todo el desarrollo psicológico (VIGOTSKI, 2012d, p. 81).

Portanto, o fato da criança brincar com os sons ou de produzir sons não está relacionado ao prazer, mas sim, a necessidade dela de se conhecer, conhecer suas próprias possibilidades e o meio à sua volta. Ressalta-se que a necessidade não é algo intrínseco ao ser humano, mas algo que emerge diante dos obstáculos impostos pela realidade concreta. Os bebês já nascem em um contexto repleto de sonoridades e, nesse sentido, são impulsionados a desvendar as sonoridades que compõem o seu meio. Trata-se de uma necessidade cultural que vai além das necessidades estritamente biológicas. Assim, é por meio da atividade que a criança começa a ter consciência do mundo sonoro – começa a perceber os sons e a utilizá-los.

Como já esclarecido anteriormente, Swanwick foi utilizado por muitos dos poucos pesquisadores brasileiros que se aventuraram discutir a questão da atividade musical voltada para crianças.

Cecília Carvalieri França, por exemplo, afirma, “venho me debruçando por quase duas décadas sobre a produção musical das crianças, tendo como referencial a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical proposta por Swanwick” (2013, p. 15). E acrescenta, “a teoria descreve o desenvolvimento da compreensão musical em estágios progressivos correspondentes a elementos do discurso musical” (FRANÇA, 2013, p. 15). Assim como Swanwick, a autora apoia seus estudos no referencial teórico de Piaget, já que pressupõe a sucessão gradual, sequencial e quantitativa de eventos que propiciam o desenvolvimento, como o próprio pesquisador sinaliza ao explicar sua teoria:

Expresso em sua forma geral, o problema específico da epistemologia genética é, com efeito, o desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e extensão). [...] esse problema genético *lato sensu* engloba também o do progresso de todo o conhecimento científico e comporta duas dimensões: uma, dependente de questões de fato (estado dos conhecimentos num determinado nível e passagem de um nível ao seguinte); a outra, de questões de validade (PIAGET, 2016, p. 04).

Maria Betânia Parizzi Fonseca, que concluiu sua pesquisa de mestrado no ano de 2005 e de doutorado em 2009, em ambas, utilizou como aporte teórico os estudos de Swanwick, além da epistemologia genética de Piaget. Sua dissertação recebeu o título de “O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical”. E sua tese recebeu o título de “O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo”.

Na dissertação, a pesquisadora observou crianças dos três aos seis anos de idade e realizou audições acerca de seus cantos espontâneos. O intuito era descobrir se o canto espontâneo das crianças poderia ser considerado um indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. Da análise dos áudios dos cantos espontâneos, segundo a pesquisadora, emergiram padrões musicais, que apontaram, também, a existência de um “curso evolutivo previsível” (FONSECA, 2005, p. 06; p. 92; p. 141) desses cantos.

Na tese de doutorado, a pesquisa ocorreu com crianças de dois a seis anos de idade e buscou descrever uma evolução do canto espontâneo, agregando a percepção do tempo pelas crianças. Ou seja, identificar se as crianças são capazes

de compreender e perceber o tempo – cronológico e vivido – associado ao estudo da música por meio do canto espontâneo. Além da teoria do desenvolvimento musical proposta por Swanwick, a pesquisadora utilizou, também, as cinco fases de desenvolvimento artístico e das competências musicais de David Hargreaves, que no Brasil, tem sido um autor muito referenciado.

David Hargreaves surge no cenário acadêmico musical na década de 1990, também fundamentado na teoria da epistemologia genética de Piaget. As cinco fases propostas por Hargreaves (1986) são relacionadas às faixas etárias das crianças. São elas: “sensório-motora” (zero a dois anos), “figurativa” (dois a cinco anos), “esquemática” (cinco a oito anos), “fase das regras” (oito a quinze anos) e “profissional” (a partir dos quinze anos de idade).

A fase sensório-motora está relacionada, de acordo com o autor, à aquisição de habilidades motoras, sendo possível a experimentação sonora do próprio corpo e de objetos. A figurativa está relacionada a capacidade de utilizar símbolos, como gestos e desenhos. Na fase esquemática, as crianças começam a lidar com as convenções musicais estabelecidas na cultura, aproveitando as canções conhecidas como modelos para criar suas próprias canções. Na fase das regras, surge o emprego mais preciso das convenções artístico-musicais estabelecidas pelos adultos, ultrapassando o nível especulativo. O pesquisador afirma que, nesta fase, as crianças já adquiriram condições de compreender a escrita convencional de música, ou seja, entre os oito e quinze anos de idade. A fase profissional é alcançada apenas pelos artistas.

Uma crítica, tanto à Hargreaves quanto à Swanwick, refere-se ao estabelecimento de níveis graduais de desenvolvimento, que se apoia na visão do determinismo biológico, em que as leis do desenvolvimento humano já estão pré-estabelecidas, ou seja, elas apenas irão evoluir de forma previsível e padronizada. Tal postura é coerente com o referencial teórico adotado por ambos – Jean Piaget. O próprio pesquisador faz esse esclarecimento ao explicar os propósitos de demonstração de sua teoria, “o plano é, portanto, muito simples: análise dos dados psicogenéticos, suas precondições biológicas e, por fim, a retomada dos problemas epistemológicos clássicos” (PIAGET, 2016, p. 05). Vigotski (2012d) também aponta o biológico como uma ideia presente nos estudos do referido pesquisador, pois mesmo Piaget tratando do social em sua investigação, sendo interacionista, tal linguagem se aproxima de uma explicação biológica.

Tal es la idea dominante de Piaget. Parecería que aquí, [...] estuviera contenido un preciso y claro reconocimiento del hecho social como la fuerza determinante en el desarrollo del pensamiento infantil. A todo esto, [...] que dicho reconocimiento emana de que el autor ha escogido para su descripción el lenguaje sociológico, pero que, con idéntico resultado, los mismos hechos podrían ser sometidos a una explicación biológica (2012d, p. 91).

Nesse sentido, Sensêve (2012, p. 24), que realizou uma entrevista com a neta de Vigotski, explica a abordagem de Piaget e demonstra diferenças entre ele e Vigotski, “enquanto Piaget olhou para a maturação biológica, o interior e o aspecto físico, Vigotski apontou o ambiente exterior e a interação³ [relação] social como os principais fatores de desenvolvimento, sendo um dos fundadores da psicologia histórico-cultural”.

Na realidade, Vigotski, diferentemente da visão do determinismo biológico, trata da relação social, histórica e culturalmente constituída. Esclarece que o desenvolvimento do ser humano não é gradual nem linear e não se trata de uma simples progressão. Nesse sentido, não se limita ao movimento cronológico, mas sim, explica que ocorrem crises, rupturas, revoluções e novas sínteses – movimento cíclico – ao sair de um estado e passar para outro estado, surgindo novos ciclos e novos modos de comportamento humano. Algo acontece que provoca o surgimento do novo, ou seja, o ser humano se desenvolve quando acontece uma mudança qualitativa na sua relação com a cultura.

Não se trata do simples acúmulo quantitativo de conhecimento que vai se amontoando de forma gradual em uma mesma direção, mas de um novo modo de ser e estar no mundo, que pode abranger inúmeras dimensões que compõem o ser humano. Surgem momentos de crises, com aspectos contraditórios e dialéticos, nesse sentido, é possível o acontecimento de estacionamentos, retrocessos, mas também, de avanços, rupturas, transformações e novas sínteses. O desenvolvimento do ser humano é algo complexo que não cabe em etapas delimitadas, como esclarece o autor, *“La complejidad del desarrollo infantil impide que pueda determinarse alguna*

³ Os escritos de Vigotski sofreram algumas deturpações no processo de tradução para o português (PRESTES, 2012). Um dos erros de tradução diz respeito a palavra “interação”, que associa a obra do referido autor às teorias interacionistas. Na realidade, a teoria desenvolvida por Vigotski é a histórico-cultural, que tem base o pensamento monista de Spinoza e o materialismo histórico-dialético de Marx. Nesse sentido, o termo mais adequado é “relação social”. Como ocorreram equívocos nas traduções dos escritos de Vigotski, alguns estudiosos do referido autor, acabam utilizando o termo “interação”.

etapa, de maneira más o menos completa, por un solo indicio” (VIGOTSKI, 2012b, p. 253).

Outra questão importante de mencionar, é em relação a aquisição de habilidades. Tanto Swanwick quanto Hargreaves tratam da “habilidade de produzir sons”, “habilidade técnica” e, “habilidade motora”, entre outras, como fatores importantes no desenvolvimento musical da pessoa. No entanto, o fato de adquirir uma habilidade não implica, necessariamente, na constituição de consciência, pois é essa constituição que contribui para o desenvolvimento humano e, nesse caso, para o desenvolvimento da musicalidade. Tal fato é explicado por Kravtsov (2012, p. 24), neta de Vigotski, que tem se debruçado nos estudos de seu avô nas últimas décadas:

Na aquisição de habilidade, nada se altera na consciência. A pessoa continua sendo a mesma que era antes de passar por esse processo [...]. Por outro lado, é possível, sem ter adquirido nenhuma nova habilidade, mudar sua consciência, sua forma de ver o mundo e passar por um processo de desenvolvimento. A aquisição de habilidade é muito mais rápida e muito mais visível, mas tem um significado muito menor na vida da pessoa.

Portanto, a simples aquisição de uma habilidade não provoca mudanças qualitativas na vida da pessoa, pois sua consciência pode permanecer a mesma, mas quando esta sofre transformações por meio do processo de significação da realidade, quando a pessoa passa a compreender os sons e a trabalhar com eles, quando passa a ter consciência do mundo sonoro e de suas possibilidades musicais, tal fato, contribui para o seu desenvolvimento musical. Como Kravtsov (2012) elucida, tal processo pode ser menos perceptível do que o fato de adquirir uma habilidade específica, no entanto, é mais importante para o desenvolvimento da pessoa. Tal processo pode ser menos perceptível e difícil de ser captado em avaliações – tão disseminado em contextos educativos – sendo esse, um dos motivos que práticas avaliativas precisam ser repensadas.

Voltando à Swanwick e Hargreaves, eles também são encontrados na pesquisa de mestrado de Aline Nunes Carneiro, concluída em 2006 e intitulada, “Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de 0 a 2 anos: conexões teóricas e implicações pedagógicas”. Este trabalho teve por objeto de estudo o desenvolvimento musical de crianças no período sensório-motor, ou seja, de zero a dois anos de idade, tendo por base o estudo do desenvolvimento de condutas

sensorio-motoras de Jean Piaget, em que foram traçadas conexões explicativas do desenvolvimento musical no que se refere às condutas de experimentação e manipulação de instrumentos, externos ao corpo, e outras fontes sonoras.

Como citado anteriormente, a epistemologia genética de Piaget consiste em algumas etapas de desenvolvimento: níveis sensorio-motores, pré-operatórios, das operações concretas e, das operações formais (PIAGET, 2016). Na pesquisa de mestrado de Aline Nunes Carneiro, ela tratou apenas do primeiro nível. Piaget concentra esforços na explicação desse primeiro nível e esboça a relação da criança com os objetos. Dentro desse nível, há dois momentos.

No primeiro, a criança apenas reconhece o seu próprio corpo de forma inconsciente, o que o autor denomina de “egocentrismo radical” e explica, “como cada ação ainda forma um todo isolável, sua única referência comum e constante só pode ser o próprio corpo, daí uma centração automática sobre ele, embora nem deliberada nem consciente” (PIAGET, 2016, p. 10). Nesse período, o bebê não tem domínio sobre seus movimentos e os realiza de forma não coordenada.

No segundo momento, a criança inicia sua relação com os objetos e a consciência do próprio corpo e de seus movimentos:

[...] nesse intervalo de um a dois anos consuma-se, com efeito, mas ainda somente no plano dos atos materiais, uma espécie de revolução copernicana que consiste em descentrar as ações em relação ao próprio corpo [...] e em ligar as ações dos objetos sob o efeito das coordenadas de um sujeito que começa a conhecer-se enquanto fonte ou mesmo enquanto senhor de seus movimentos (PIAGET, 2016, p. 11).

O autor esclarece que o bebê “só se firmará quando, posteriormente, coordenar livremente suas ações. E o objeto só se constituirá ao submeter-se ou ao resistir às coordenações de movimentos ou de posições num sistema coerente” (PIAGET, 2016, p. 10). Ou seja, o bebê passa a coordenar seus movimentos com o auxílio dos objetos. Ocorre uma coordenação gradual das ações. Antes, os objetos eram indiferentes aos bebês, pois eles viviam isoladamente, apenas em relação ao próprio corpo. Piaget continua:

Tal diferenciação do sujeito e dos objetos, ao acarretar a progressiva substantificação destes últimos, explica em definitivo essa total reversão de perspectivas que leva o sujeito a considerar seu próprio corpo um objeto no meio de outros, num universo espaço-temporal e

causal de que ele passa a ser uma parte integrante na medida em que aprende a agir sobre ele (2016, p. 12).

O interessante do nível sensório-motor, é que, em poucos momentos o autor faz referência a relação do bebê com as outras pessoas. Só destaca esses dois momentos: primeiro o bebê é um ser isolado em seu próprio corpo; e no segundo surge uma relação do bebê com os objetos. Ou seja, sua perspectiva é interacionista, mas pelo menos nesse primeiro nível, o autor se limita a interação do bebê com os objetos.

Antes de continuar a explanação das pesquisas que foram encontradas no campo da educação musical de crianças pequenas, é importante refletir um pouco acerca dessa prevalência da vertente piagetiana nos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil.

Jean Piaget (1896-1980), pesquisador suíço, iniciou seus estudos ainda em Genebra e seus primeiros escritos acerca da criança pequena foram de quando morou na França. Seus livros foram publicados em diferentes línguas e países, o que facilitou a entrada e disseminação de sua teoria em diferentes partes do mundo, sendo amplamente difundido nas universidades europeias, norte-americanas e, conseqüentemente, no Brasil. Vale destacar, que o próprio Piaget palestrou em muitos desses países. Sua teoria dialogava com a Escola Nova, o que possibilitou uma abertura maior no campo da educação, no século XX.

Vale ressaltar, que a Escola Nova ganhou visibilidade no século XX e buscou romper com a educação tradicional de origem religiosa. Pregava o caráter público da educação escolar, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade e a coeducação.

Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos [...]. Finalmente, pela coeducação não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo (SAVIANI, 2011, p. 245 e 246).

A Escola Nova também pregava que o ser humano se desenvolve em etapas comuns e, portanto, defendia a igualdade na prática educativa, “esta seria a escola pública única que asseguraria uma educação comum, igual para todos” (SAVIANI, 2011, p. 245). Ou seja, apesar de atribuir uma centralidade no aluno, não havia a preocupação com as singularidades de cada ser humano. Pensar uma “escola pública

única” e uma “educação comum, igual para todos” é algo complexo, sobretudo, quando nos deparamos com diferentes realidades.

Voltando a Piaget, provavelmente, todo esse contexto em que ele viveu e desenvolveu sua teoria, desenhou o cenário para que seus estudos fossem tão referenciados em pesquisas brasileiras.

Diferentemente, Vigotski (1896-1934), apesar de ter nascido no mesmo ano de Piaget, viveu bem menos, pois morreu antes de completar seus 38 anos de idade, por conta da tuberculose. Nesses poucos anos de vida, o pesquisador desenvolveu a teoria histórico-cultural – lembrando que sua teoria não foi batizada por ele mesmo. A história desses dois pesquisadores se distingue. Vigotski foi perseguido em seu próprio país e seus estudos foram censurados, o que dificultou sua propagação na própria União Soviética, da época, como em outros países – esse autor foi ignorado por muitos anos no Ocidente. Sua obra demorou a ser publicada e sofreu fortes deturpações quando foi traduzida para outros idiomas. No Brasil, foi traduzida tardiamente, somente a partir da década de 1980 e não foi diretamente do russo, mas a partir de traduções americanas, que acabou camuflando sua base marxista e distorcendo seu pensamento de base spinozista.

Sensêve (2012, p. 24) elucida que Elena Kravtsov, neta de Vigotski e estudiosa de seus trabalhos, já há algumas décadas, “percorre o mundo divulgando e esclarecendo pontos sobre a obra do avô, ainda hoje, mal-interpretada por problemas de tradução ou edições que propositadamente suprimiram algumas ideias do teórico, claro defensor da revolução socialista”.

Muito de sua obra ainda não entrou no Ocidente e, nem mesmo na Rússia, pois sua família está organizando os dezesseis volumes de sua obra completa. A jornalista explica, “Elena espera que problemas desse tipo sejam diminuídos a partir do lançamento das obras completas de Vigotski, nas quais ela trabalha. Todo material deve somar 16 volumes, sendo que os dois primeiros estão previstos para sair ainda este ano na Rússia” (SENSÊVE, 2012, p. 24). Os dois primeiros volumes já foram publicados em seu país, mas ainda não foram traduzidos para o português.

No mergulho em sua obra – que já está disponível – é possível perceber a contemporaneidade, a abrangência e a densidade de seus estudos. Portanto, acreditamos que a imersão neste autor e em sua obra, pode contribuir para a constituição da tese aqui apresentada.

Ou seja, um século depois do surgimento de sua teoria, nos debruçamos em Vigotski. “Vamos para o futuro, de volta para Vigotski”, disse uma vez o filósofo russo moderno Vladimir Bibler. Passados 76 anos de sua morte, Lev Vigotski se torna mais atual do que nunca” (SENSÊVE, 2012, p. 24).

Voltando às pesquisas encontradas, além dos trabalhos de Fonseca (2005, 2009), realizamos um levantamento de dissertações e teses que discutem a interface bebês, crianças pequenas e música; no intuito de perceber quais são as principais temáticas e discussões que emergem, bem como, quais seriam suas possíveis raízes teóricas. Para tanto, focamos em pesquisas que abordam crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. O levantamento se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, a partir do início do século XXI. As pesquisas encontradas datam de 2002 a 2015. Ao todo, encontramos dezesseis pesquisas, incluindo as duas de Fonseca (2005, 2009). São oito pesquisas de mestrado e oito de doutorado. Cada pesquisa recebeu uma numeração, como ilustra o quadro a seguir, que informa, também, o título, ano de publicação, autor, instituição e titulação.

Quadro 1: Dissertações e teses encontradas.

Nº	Título	Ano	Autor	Instituição	Titulação
01	A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito	2002	Ana Paula Melchior Stahlscmidt	PPGE/Faculdade de Educação/UFRGS	Doutorado
02	Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: Música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês	2004	Margareth Darezzo	PPGEE/Centro de Educação e Ciências Humanas/UFSCar	Mestrado
03	O canto espontâneo da criança de 3 a 6 anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical	2005	Maria Betânia Parizzi Fonseca	PPGM/Escola de Música/UFMG	Mestrado

04	O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?	2006	Maria Cristina de Campos Pires	PPGE/Faculdade de Educação/UEC	Mestrado
05	A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical	2007	Cíntia Vieira da Silva Soares	PPGE/Faculdade de Educação/UFG	Mestrado
06	Barulhar: A escuta sensível da música nas culturas da infância	2008	Dulcimarta Lemos Lino	PPGE/Faculdade de Educação/UFRGS	Doutorado
07	A construção do conhecimento musical no bebê: Um olhar a partir das suas relações interpessoais	2008	Kelly Stifft	PPGE/Faculdade de Educação/UFRGS	Doutorado
08	Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses	2008	Juliane Raniro	PPGEME/Centro de Educação e Ciências Humanas/UFSCar	Mestrado
09	O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de 2 a 6 anos	2009	Maria Betânia Parizzi Fonseca	PPGCS/Faculdade de Medicina/UFMG	Doutorado
10	As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal	2009	Paula Cavagni Pecker	PPGE/Faculdade de Educação/UFRGS	Mestrado
11	Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música	2010	Aneliese Thönnig Schünemann	PPGE/Faculdade de Educação/UFRGS	Mestrado
12	Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário	2013	Aruna Noal Correa	PPGE/Faculdade de Educação/UFRGS	Doutorado
13	As características musicais da comunicação entre	2013	Marcy de Lima Santos	PPGM/Escola de Música/UFMG	Mestrado

	adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida				
14	Dubabi Du: Uma proposta de formação e intervenção musical na creche	2014	Malba Cunha Tormin	PPGE/Faculdade de Educação/USP	Doutorado
15	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância	2014	Sandra Mara da Cunha	PPGE/Faculdade de Educação/USP	Doutorado
16	Música no berçário: formação de professores e a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon	2015	Fabiana Leite Rabello Mariano	PPGE/Faculdade de Educação/USP	Doutorado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que as referidas pesquisas encontradas, concentram-se nos programas acadêmicos de educação – treze pesquisas – duas são do programa acadêmico de música e apenas uma do programa de medicina.

Em grande parte das pesquisas, com exceção de quatro, o enfoque está no papel da música em relação ao desenvolvimento das crianças, seja cognitivo, motor, social, afetivo e musical. Nas pesquisas – “Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: Música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês” [02]; “Dubabi Du: Uma proposta de formação e intervenção musical na creche” [14]; “Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância” [15] e; “Música no berçário: formação de professores e a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon” [16] – o foco não está no desenvolvimento das crianças, mas sim, nas profissionais e nos profissionais que trabalham com elas, buscando perceber a atuação destes e lançar propostas de formação para cuidadoras/cuidadores e professoras/professores.

O fato de terem bastante pesquisas que analisam o desenvolvimento infantil é louvável, porém, ao associar a música ao desenvolvimento cognitivo, social ou afetivo, como as pesquisas – “A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito [01] e; “Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações

afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses” [08] – ou ainda, para o desenvolvimento motor dos bebês, como a pesquisa – “A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical” [05] – tira da música sua função principal, que defendemos, que consiste no próprio desenvolvimento da musicalidade dos seres humanos.

Nesse sentido, foi possível encontrar algumas pesquisas que se debruçaram no próprio desenvolvimento da musicalidade dos bebês, tais como, as pesquisas – “O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído? [04]; “Barulhar: A escuta sensível da música nas culturas da infância” [06]; “As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal” [10] e; “Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário” [12].

O desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, em relação à atividade musical, são funções secundárias, sendo assim, outras atividades humanas, também, podem colaborar nesse processo. Mas o desenvolvimento da musicalidade, somente atividades musicais podem contribuir para que isso ocorra, como elucidam Pederiva e Tunes:

No campo da música, essas crenças abafam e até mesmo suprimem o verdadeiro significado da atividade musical para o desenvolvimento humano [...] descaracterizando a música como atividade plena de sentido [...]. Faz com que a pessoa deixe de vivenciar, no presente, a sua própria musicalidade e o significado autêntico da atividade musical, virtualizando essa vivência em situações carentes de sentido (2013, p. 134).

Esse deslocamento para outros campos de conhecimento nos leva a pensar que a educação musical carece de justificativas para seu reconhecimento social, como tal, pois a música, como as demais artes, é menosprezada em diferentes contextos sociais. E, assim, para ser realizada no contexto educativo, surge o imperativo de associá-la à outras funções, que não, necessariamente, o próprio desenvolvimento musical, como atividade educativa do ser humano.

Das pesquisas encontradas, oito [01, 02, 07, 08, 13, 14, 15 e 16] concentram-se no adulto, sejam familiares, cuidadoras/cuidadores ou professoras/professores. Já as outras oito [03, 04, 05, 06, 09, 10, 11 e 12] referem-se à perspectiva das crianças, ou seja, as pesquisadoras buscaram analisar a ação das próprias crianças e não a do

adulto sobre elas. Nesse pequeno grupo de pesquisas, ocorreu um empate entre as duas perspectivas, mas entendemos que ainda é preciso um maior esforço para a realização de pesquisas que realmente considerem a perspectiva da criança. Voltando o olhar e a escuta para a própria criança.

Para refletirmos sobre essa necessidade, vale destacar uma pesquisa – “A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito” [01] – que traz um roteiro de aula, com sequência de atividades previamente estabelecidas, deixando pouco espaço para o olhar e a escuta para as possibilidades de expressão dos próprios bebês. Além disso, em muitos momentos, a referência está na mãe ou nos adultos que compõem o ambiente educativo e não nos bebês. É claro que a relação social é muito importante nesse processo de desenvolvimento dos bebês, mas é preciso considerar, também, as possibilidades de expressão dos bebês, que se dão até, permeadas pelas relações sociais. Em contraponto, as pesquisas – “O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?” [04] e “Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário” [12] – trazem o bebê como capaz de realizar atividades musicais, destacando as possibilidades do processo imaginativo e criador, já na mais tenra infância.

Ainda em relação à pesquisa [01], que têm como foco a musicalização das crianças, adota roteiros de aula de música para bebês, idealizados pelos adultos, utilizando canções para demarcar a hora da entrada, da história, do relaxamento, do descanso, da despedida. De modo semelhante, outra pesquisa – “Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música” [11] – se utilizou da música e de histórias para promover um espaço propício para a prática pedagógica das aulas, ou seja, o uso da música como instrumento pedagógico para a organização do espaço educativo. Assim, mais uma vez, encontramos a música sendo utilizada para outros fins que não o próprio desenvolvimento da musicalidade dos bebês, o que, afirmamos mais uma vez, deveria ser o objetivo principal da atividade musical com crianças no campo da educação musical.

A pesquisa – “A construção do conhecimento musical no bebê: Um olhar a partir das suas relações interpessoais” [07] – também traz um roteiro de aula e concentra-se na audição de músicas para ampliação do repertório musical dos bebês. Repertório criado pela professora ou professor, o que limita as possibilidades de experimentação, expressão, compartilhamentos, imaginação e criação dos próprios bebês e ignora a

identidade musical de cada um deles, focando as atividades na audição e no canto. Uma alternativa seria pesquisar entre as famílias o repertório musical que constitui as experiências sociais-musicais de cada bebê e compartilhar entre eles. Com isso, tira a centralidade da professora ou do professor e evidencia as experiências que cada bebê traz de seu contexto familiar e cria condições de possibilidades para o compartilhamento. Outra alternativa é observar o que as próprias crianças cantam, pois assim que elas se apropriam da fala, já conseguem cantar algumas canções e antes disso, já são capazes de realizar algumas vocalizações. Pode-se criar atividades a partir dessas canções e das vocalizações emitidas pelos próprios bebês.

Desse pequeno levantamento, é possível esboçar algumas considerações.

Primeiramente, reforça-se a ideia de que ainda são poucas as pesquisas no campo da educação musical com crianças, sobretudo, quando tratamos de crianças que compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos.

Em segundo lugar, percebe-se que algumas pesquisas buscam realizar atividades musicais voltadas para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e, organização do espaço/tempo educativo, descaracterizando a música e a afastando de sua função principal – o próprio desenvolvimento da musicalidade do ser humano. Por outro lado, encontramos algumas pesquisas voltadas para essa função, mas que, são vazias de sentido para as crianças, pois estão enquadradas em padrões musicais, etapas pré-estabelecidas e roteiros de aula esquematizados e limitadores. Tal realidade dialoga com a prática de musicalização de crianças, tão disseminada nos espaços educativos infantis.

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

Com isso, ainda percebemos a tendência do treinamento das crianças, encaixando-as, moldando-as, a partir de modelos sociais pré-estabelecidos e, em alguns casos, priorizando estilos musicais específicos e ignorando a identidade musical de cada criança. Ao priorizar alguns estilos musicais, provoca uma hierarquização entre as diferentes expressões musicais existentes e, muitas vezes, a música erudita é priorizada em detrimento de outras vertentes musicais. Tal postura dialoga com a visão bancária denunciada por Freire (2005), onde a professora ou

professor é quem sabe e, portanto, é a pessoa capacitada a “transmitir” os conhecimentos musicais, ignorando as experiências carregadas de sentido de cada criança.

Desse modo, a Educação Infantil passa a ser vista como uma preparação para a vida adulta, para tornar a criança um adulto preparado para a vida em sociedade idealizada pelo adulto, pois muitas pesquisas ainda ignoram as crianças, suas infâncias e suas diversas realidades.

Para desenvolver pesquisas com crianças, deve-se, antes de tudo, fazer algumas perguntas: quem são essas crianças? Como vivem? O que são capazes de realizar? São seres de possibilidades? Como se desenvolvem? Como são suas infâncias? São questões que permeiam as concepções de crianças e de infâncias e, que, estão embasadas em diferentes raízes teóricas.

Portanto, na próxima parte desse capítulo, buscamos desvendar quais são as concepções de criança e de infância que perpassam as pesquisas que encontramos e quais são suas bases teóricas.

1.2. “Faíscas na fogueira”: Crianças e infâncias em diferentes abordagens

Algumas das pesquisas encontradas, realizam diálogos entre diferentes autores e campos teóricos. Por exemplo, a pesquisa – “Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses” [08] – baseia-se em Piaget e Winnicott. A pesquisa – “Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário” [12] – utiliza Piaget e a bibliografia italiana – Johanella Tafuri e Loris Malaguzzi. A pesquisa – “Dubabi Du: Uma proposta de formação e intervenção musical na creche” [14] – tenta um diálogo entre Gordon e Vigotski. A pesquisa – “Música no berçário: formação de professores e a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon” [16] – além de Gordon, usa a Sociologia da Infância. E a pesquisa – “As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações” [13] – além de Piaget, tenta um diálogo com Vigotski, Winnicott, Wallon e Gordon.

As demais pesquisas, concentraram seus esforços em apenas uma linha de pensamento – ou Winnicott, ou Piaget, ou bibliografia italiana, ou Wallon, ou Sociologia da Infância.

Três pesquisas se debruçaram na perspectiva de Winnicott – “A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito” [01]; “Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: Música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês” [02] e; “Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses” [08].

Winnicott relaciona a música à psicanálise e seus estudos tratam da relação da mãe e de sua filha ou filho, que se inicia no ventre materno e continua após o nascimento. O autor esclarece que essa relação pode ser com outro adulto que não seja sua genitora, no entanto, alerta que tal mudança deve ser feita antes do sexto mês de vida do bebê, pois esse rompimento na relação com a pessoa que o gerou pode provocar profundos conflitos psicológicos para o bebê no futuro.

De acordo com a pesquisa [01], para Winnicott, o bebê só é pensado a partir de sua mãe – “como enfatiza Winnicott, no momento do desenvolvimento em que se encontra este bebê, é necessário que o pensemos em relação a sua mãe” [01, p. 164] e, anteriormente, afirma, “levou Winnicott a dizer que “não existe essa coisa chamada bebê”, referindo-se ao fato de que, “sem considerar a mãe e a maternagem⁴ implicada na relação, não podemos pensar o bebê” [01, p. 71].

A pesquisa [02] explica que Winnicott trata das possibilidades auditivas do bebê, já no ventre materno:

Winnicott faz referência à possibilidade nada desprezível de que os sons corporais seriam percebidos pelo feto. Os batimentos cardíacos, a respiração, os ruídos produzidos pelo processo digestivo, e certamente a voz, são considerados por ele como presenças inevitáveis no incipiente sistema sensorial do feto [02, p. 26].

⁴ Existem algumas interpretações para a palavra maternagem: (1) Técnica empregada na psicoterapia, que busca estabelecer entre terapeuta e paciente, no simbólico e no real, uma relação semelhante à que existiria entre uma “boa mãe” e sua filha ou filho. Sendo que essa seria uma mãe devotada às necessidades da sua criança. (2) Processo de criação que gira em torno da mãe, envolvendo práticas que estimulem a presença das mães ao máximo possível na vida de suas filhas e filhos. (3) O principal fundamento da maternagem é o toque: na amamentação, no ninar, no confortar durante o choro, pois o colo, o contato e o consolo são essenciais na formação de uma criança (<http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2013/07/o-que-e-maternagem>, acesso em 01/10/2016).

Ambas as pesquisas [01 e 02] discorrem que para Winnicott, existe o objeto transicional, que seria um produto da fantasia do bebê, uma forma de suprir a ausência de sua mãe – “separação da mãe, a partir de objetos que não apenas representam, mas são considerados pelo bebê como ela própria” [01, p. 213]. Esses objetos podem ser panos, cobertores, travesseiros, bichos de pelúcia, entre outros. E a música, também pode ser, como aponta a pesquisa [02], “a música é, pois, uma ponte entre o mundo interno e o mundo externo, na qual compartilhamos a ‘realidade’ com os outros, podendo assim constituir-se num objeto transicional perfeito”.

E a pesquisa [08] esclarece que “Winnicott afirma que brincar é natural para as crianças e que esta ação facilita o crescimento e, assim, a saúde” [08, s/n].

Cabe neste momento, algumas reflexões acerca dos estudos de Winnicott, tendo por base, as pesquisas encontradas.

É relevante o fato do autor considerar as possibilidades auditivas do feto no ventre materno, pois existem pesquisas (PAUL, 2012) que tem defendido tal perspectiva, que os órgãos sensoriais se desenvolvem intrauterinamente e que são capazes de realizar sua função, mesmo antes do nascimento. Logo, os bebês são capazes de ouvir os sons internos do corpo de sua mãe e os externos, como vozes, músicas, entre outros sons.

Porém, quando Winnicott defende que o brincar é uma atividade natural do bebê, desconsidera o seu desenvolvimento na cultura e os inúmeros modos de viver a infância, pois dependendo do tempo histórico, da localidade, do grupo social, do contexto cultural e econômico, entre outros aspectos, as crianças podem não realizar a atividade da brincadeira ou podem realizar de diferentes modos.

Elkonin (2012, p. 159) esclarece que a “origem histórica do brincar é sustentada por uma riqueza de material antropológico e etnológico. Esse material demonstra que o jogo de papéis [brincadeiras] emerge conforme o status da criança na sociedade se modifica”. Portanto, o brincar não é uma atividade natural na vida das crianças.

É importante refletir, também, sobre a concepção de criança que o autor demonstra. Ele trata do bebê a partir da relação com sua mãe. O que é algo compreensível. Pino (2005) esclarece que os seres humanos precisam das outras pessoas, pois trata-se de uma questão de sobrevivência. O autor elucida que somos os únicos animais que necessitam desse cuidado por um grande período de tempo, ou seja, os primeiros anos de vida, que pode variar, dependendo do contexto social e cultural.

Porém, Winnicott concentra sua atenção a relação com a mãe e não evidencia as particularidades e especificidades do bebê e o seu desenvolvimento em diferentes áreas, ou seja, não questiona porque o bebê necessita dessa relação social. Vigotski (2012b), anteriormente à Pino, elucida que:

El bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas sólo con la ayuda de los adultos que le cuidan. Ellos le dan de comer, de llevan en brazos, le cambian de postura. El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretejido en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo (2012b, p. 285).

Portanto, o bebê necessita da relação social por uma necessidade vital de sobrevivência, sendo que esta relação não se limita a presença da mãe, mas compreende todas as pessoas que cuidam dele. Além da necessidade biológica de sobrevivência, o autor ilustra que essa relação com as mais diversas pessoas contribui para a constituição do bebê na vida social – “donde el “yo” y el “tú” se funden en la acción única del “nosotros” interno” (VIGOTSKI, 2012b, p. 310).

Voltando às pesquisas encontradas, duas utilizaram Swanwick e Hargreaves, tendo Piaget como base teórica, como já salientado na primeira parte desse capítulo. A citar: “O canto espontâneo da criança de 3 a 6 anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical” [03] e; “O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de 2 a 6 anos” [09].

Outras três também tiveram Piaget como base teórica, mas duas partindo dos estudos de Ilari e Beyer – “Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses” [08]; “Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário” [12] e; a outra partindo apenas dos estudos de Beyer – “A construção do conhecimento musical no bebê: Um olhar a partir das suas relações interpessoais” [07].

E uma fundamenta-se diretamente em Piaget, “As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal” [10].

Das dezesseis pesquisas encontradas, seis estão fundamentadas em Piaget. As demais se dividem em diferentes perspectivas teóricas.

Já discorreremos anteriormente acerca do pensamento de Piaget, mas na perspectiva do desenvolvimento da musicalidade, nesse momento, voltamos a este autor na tentativa de desvendar sua percepção acerca das crianças.

Todas as pesquisas aqui apresentadas, que estão embasadas no pensamento de Piaget, tratam das crianças como seres capazes de viverem em sociedade. Essa capacidade está relacionada a dois termos muito utilizados pelo autor – assimilação e acomodação. “Os dois processos responsáveis pela transformação e desenvolvimento dos *esquemas* ao longo da vida são a *assimilação* e a *acomodação*, considerados por Piaget aspectos indissociáveis de qualquer aquisição motora ou cognitiva” [03, itálico da autora, p. 15].

Para Piaget, os seres humanos são dotados de esquemas cognitivos que podem ser ampliados ou passar por ajustamentos. A ampliação dos esquemas já existentes está relacionada a assimilação. “O processo de *assimilação* permite que um novo dado, percentual, motor ou conceitual, seja integrada imediatamente aos *esquemas* já existentes. Ela resulta, pois, no crescimento ou na ampliação desses *esquemas*” [03, itálico da autora, p. 15]. O ajustamento dos esquemas está relacionado a acomodação, pois “o processo de *acomodação* ocorre quando um estímulo não pode ser prontamente assimilado” [03, itálico da autora, p. 16].

Portanto, “o desenvolvimento cognitivo é visto por Piaget como resultado da diferenciação crescente e dinâmica dos *esquemas* cognitivos” [10, itálico da autora, p. 38]. Nessa breve explanação do pensamento de Piaget acerca da criança, é possível realizar algumas considerações.

O fato de considerar as crianças seres capazes é louvável, mas é preciso questionar: capazes de quê? Como evidenciado pelas pesquisas, capazes de assimilar o meio à sua volta e de acomodar-se a ele. Já discutimos anteriormente que os processos de assimilação e de acomodação estão relacionados à adaptação. A adaptação é importante, mas a existência da não adaptação é o que impulsiona o ser humano a buscar novos modos de viver no mundo e, isso, impulsiona seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2012c).

E, ainda, Piaget concentra seus estudos na cognição da criança. “O bebê constitui-se como o sujeito cognitivo” [08, p. 25]. Ou seja, seus estudos focam nos aspectos cognitivos de desenvolvimento da criança. Até mesmo quando trata do primeiro nível, sensório-motor, em que trata do corpo do bebê e de seus movimentos, analisa como isso pode contribuir e desembocar no desenvolvimento cognitivo.

Assim, ignora as outras possibilidades de desenvolvimento da criança, o que acaba contribuindo para consolidar uma perspectiva de educação que enxerga a criança a partir da aquisição e ampliação de conhecimentos, estruturada em etapas e metas pré-definidas e, em avaliações, com o intuito de verificar os aspectos cognitivos alcançados pelas crianças. É preciso refletir acerca dessas concepções e práticas educativas que impõem padrões de desenvolvimento e, que, ainda focam em aspectos cognitivos. Uma visão fragmentada do ser humano, que não abarca a sua totalidade.

Retomando as pesquisas encontradas, o cenário começou a mudar de foco, deixando um pouco de lado a vertente piagetiana. Com isso, encontramos pesquisas que se dividem entre a bibliografia italiana e a sociologia da infância.

Nesse pequeno levantamento de pesquisas, encontramos quatro fundamentadas na sociologia da infância – “Barulhar: A escuta sensível da música nas culturas da infância” [06]; “Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música” [11]; “Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância” [15] e; “Música no berçário: formação de professores e a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon” [16].

A sociologia da infância é uma área da sociologia que recebeu destaque no campo das pesquisas científicas nos últimos anos e, que, tem contribuído de forma expressiva ao ressaltar a importância em se pensar metodologias e instrumentos de pesquisa voltados para os estudos das crianças e de suas infâncias. Vários autores seguem essa linha de pensamento, tais como: Corsaro, Sarmiento, Qvortrup, Quintero, entre outros. “A sociologia da infância possui dois tipos de objeto de estudo: um apresentando as crianças como atores sociais [...] e o segundo, a infância, como categoria social” [11, p. 25].

Desse modo, “considera-se a criança como ator social, que está interessada em estabelecer as suas próprias relações sociais” [16, p. 26]. Portanto, a sociologia da infância enxerga as crianças “enquanto produtoras de condições de existência e de formulação simbólica, porque compreendem que as crianças são atores sociais dotadas de competências e autonomia” [06, p. 44 e 45]. Trata das culturas infantis e encara as crianças como produtoras de cultura.

A sociologia da infância provocou uma visão diferenciada acerca das crianças e de suas infâncias, sobretudo, nas pesquisas acadêmicas, tanto no campo teórico

como metodológico, pois busca realizar um olhar e uma escuta sensível acerca da própria criança, por procurar “investigar as crianças a partir delas mesmas” [06, p. 42].

Essa mudança no campo teórico e metodológico é algo importante para a consolidação de uma nova postura em relação às crianças – romper com a visão de crianças como seres dependentes, incapazes, limitados e de falta. No entanto, é preciso refletir sobre algumas dessas bandeiras levantadas pela sociologia da infância.

Ao tratar a criança como produtora de cultura, coloca os instrumentos culturais como fins a serem alcançados e não como meios para o desenvolvimento humano (PRESTES, 2013). Diferentemente, na teoria histórico-cultural, a cultura é um meio de possibilidade para o desenvolvimento da humanidade. Os seres humanos produzem os instrumentos necessários para a sua existência e desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que o ser humano se desenvolve na cultura, ele é capaz de transformar seu contexto cultural. Ou seja, é o meio e o fim. Trata-se de uma relação dialética. Como esclarece Vigotski, *“Cuando el hombre actúa dentro de este proceso sobre su propia naturaleza y la está modificando, haciendo que dependa de él el trabajo de sus fuerzas naturales”* (2013, p. 68). Isso também, acontece em relação à criança. Mas, por que isso acontece e de que maneira?

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no discurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2016, p. 114).

Esse processo, primeiramente, ocorre no plano social e depois no plano individual, quando advém o processo de internalização realizado pela criança. Nessa perspectiva, a criança não é capaz de produzir cultura do nada, de forma isolada do contexto social, pois é influenciada por ele e ao mesmo tempo, age sobre ele. O desenvolvimento do ser humano não é algo que ocorre de modo isolado no cérebro, mas por meio das experiências com o mundo à sua volta. As sinapses que ocorrem no cérebro surgem a partir dessas experiências. É resultado das relações sociais e das atividades realizadas, que contribuem para sua constituição enquanto ser consciente (VIGOTSKI, 2013). Essa relação dialética não é abordada na sociologia

da infância. Algo que iremos desenvolver melhor, nos próximos capítulos, à luz da perspectiva histórico-cultural.

Além disso, a sociologia da infância volta o olhar para a própria criança, para o que ela é capaz de fazer, considerando as diferentes infâncias. Defende essa postura, mas não realiza uma análise mais aprofundada da complexidade da sociedade, das múltiplas determinações existentes. Foca na singularidade e particularidade das crianças, sem considerar a totalidade que envolve a vida concreta, o que torna a perspectiva de análise das crianças e das infâncias em abstrato.

A sociologia da infância defende a criança como sujeito de direito e, assim, se constitui em uma base teórica importante para os que lutam pelos direitos das crianças. Muitas dessas lutam desembocam em leis. Essas, por sua vez, dificilmente saem do papel e, quando isso acontece, saem de forma distorcida. Justamente porque, a realidade concreta é permeada por contradições, lutas sociais, culturais, econômicas, políticas e, também, ideológicas.

Um exemplo para ilustrar tal fato, é a lei que garante a universalização da Educação Infantil, em que dispõe que todas as crianças de 4 e 5 anos de idade tem o direito a ser matriculada em uma instituição de Educação Infantil e o Estado tem o dever de tornar isso possível. Tal lei obriga a matrícula dessas crianças, mas é preciso analisar a realidade dessas instituições educativas em que elas estão sendo inseridas, espaços lotados e que não foram projetados para as crianças, ou seja, espaços improvisados. É preciso questionar e refletir por que isso acontece. Quais são as múltiplas determinações que provocam tal realidade?

Voltando as pesquisas encontradas, duas se embasaram na bibliografia italiana – “O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?” [04] e “Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário” [12].

A bibliografia italiana compreende diferentes autores, tais como: Arianna Sedioli, Maurizio Dizoteo, Anna Bondioli, Susana Montovani, Barbara Ongari, Eva Galdabino, Paola Molina, Egli Becchi, Johanelle Tafuri e Loris Malaguzzi.

Essa perspectiva demonstra uma preocupação com a formação de professoras e professores, no sentido de buscar mecanismos para observar, ouvir e perceber a ação dos bebês e das crianças em todos os sentidos possíveis. Defende que é importante que as professoras e professores tenham uma formação que contribua nesse sentido, pois muitas curiosidades e propostas de atividades podem surgir das

próprias crianças. “Quando partimos de uma proposta da creche italiana, muitas questões surgem das crianças, portanto, devemos estar atentos à curiosidade musical que os bebês dispõem cotidianamente em suas explorações, experiências e vivências” [12, p. 20].

A bibliografia italiana afirma “a importância da pesquisa sonora em várias direções para as crianças – com objetos, tapetes, instrumentos, corpo, natureza e todas as oportunidades a que puderem ter acesso” [04, p. 04]. Esclarece que não se pode desprezar os sons do ambiente e nenhum tipo de ruído. Tudo é material sonoro que pode ser experimentado no contexto educativo.

A bibliografia italiana tem conquistado espaço nas pesquisas acadêmicas no Brasil. Sua perspectiva tem proporcionado uma visão para as possibilidades de descoberta e experimentação dos espaços e objetos, pelas crianças. E, considera todas as formas possíveis de comunicação, nas mais diferentes linguagens. A criança, mesmo antes de desenvolver sua fala, ela se utiliza de diferentes meios para se comunicar e, isso, continua depois da constituição da fala. Os adultos que convivem com as crianças, precisam estar atentos a essas diferentes formas de linguagem.

Portanto, esta proposta pode contribuir bastante para pensar espaços, tempos e materiais para o trabalho educativo com a pequena infância. E, também, pensar práticas educativas que possibilitem mais experiências para e com as crianças.

Nesta perspectiva, também existe um respeito às crianças e suas infâncias. As crianças são compreendidas como seres que podem experimentar e vivenciar o meio à sua volta, de todas as formas possíveis. Além de um olhar para as crianças, existe uma preocupação com as pessoas que exercem o trabalho educativo com elas, no sentido de contribuírem nesse processo de experimentação e de descobertas.

Voltando às pesquisas encontradas, duas fundamentaram-se nos estudos de Gordon – “Dubabi Du: Uma proposta de formação e intervenção musical na creche” [14] e “Música no berçário: formação de professores e a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon” [16]. Lembrando que a primeira tentou um diálogo com Vigotski e a segunda com a Sociologia da Infância.

Edwin Gordon é um pesquisador da atualidade no âmbito da Psicologia e Pedagogia da Música. Ao longo das últimas décadas, produziu um material considerável sobre sua teoria e empenhou-se em divulgá-los ao redor do mundo com palestras, cursos e conferências. Porém, sua teoria é mais aplicada na Europa e Estados Unidos, sendo este último, onde reside atualmente. Estuda as aptidões

musicais, *audiação*⁵ e aprendizagem musical. É o criador da Teoria da Aprendizagem Musical e realiza investigações no âmbito do desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Foi influenciado por psicólogos da corrente cognitivista e seus estudos englobam as áreas da psicologia cognitiva musical e da neurociência.

De acordo com as pesquisas [14 e 16], Gordon “propõe estratégias para o desenvolvimento musical infantil, a partir de orientações sequenciais de aprendizagem” [14, p. 52] para os bebês e crianças pequenas. Esse pesquisador “desenvolveu uma série de testes afim de medir o nível da aptidão musical” [16, p. 61]. “Através da observação sistemática do comportamento musical de crianças e dos testes que visaram avaliar os estágios do desenvolvimento das competências musicais” [16, p. 61].

Ou seja, sua teoria engloba “orientações sequenciais”, “níveis de aptidão musical” e “estágios de desenvolvimento das competências musicais”. É uma proposta de escalonamento do desenvolvimento musical da criança, que acaba desenhando padrões a serem alcançados, que nem sempre dialogam com as reais necessidades e interesses das próprias crianças.

E, também, trata da “observação sistemática” e de “testes” que visam avaliar o desenvolvimento musical das crianças, o que, mais uma vez, desemboca em padrões a serem alcançados, segundo uma visão universal de desenvolvimento.

Antes de concluirmos essa discussão acerca das concepções de criança e seus teóricos, expostos nas pesquisas encontradas, consideramos importante realizar uma breve análise do diálogo entre Gordon e Vigotski proposto pela pesquisa – “Dubabi Du: Uma proposta de formação e intervenção musical na creche” [14].

Uma primeira crítica a essa pesquisa é em relação a fala do próprio Vigotski. Como solicita Pederiva (2016), de forma contundente, “deixe o autor falar”, isso em relação à Lev Semionovich Vigotski.

É fato que a pesquisa em questão, utilizou os escritos do próprio Vigotski, mas foi pouco usado em relação aos demais autores. Sua teoria foi referenciada por muitos outros autores, em boa parte do texto. A pesquisa utilizou autores como: Fichtner,

⁵ A teoria de Edwin Gordon “gira em torno de um conceito essencial, denominado “Audiation”, traduzido para o português como Audiação, que pode ser compreendido como uma capacidade humana para ouvir e compreender a música, mesmo na ausência do som físico” (MARIANO, 2015, p. 61).

Harry, Moll, Oliveira, Rego e Prestes. Autores que escrevem sobre Vigotski e sua teoria.

Não mergulhar no próprio Vigotski e utilizar diferentes autores que explicam sua obra ocasionou algumas confusões, até mesmo, em relação ao nome de sua teoria, pois em alguns momentos a pesquisa a trata como histórico-cultural, em outros, como sócio histórica e, também, como sócio construtivista. Isso é relevante, pois a forma como é denominada, acaba por influenciar a forma como é interpretada.

É certo que Vigotski não batizou sua obra, mas “histórico-cultural” é o termo que melhor sustenta sua teoria, como esclarece Prestes (2012, p. 15, *itálico da autora*), “embora Iarochovski diga que não há qualquer referência direta de Vigotski ao termo *histórico-cultural*, com o qual hoje se denomina sua teoria, fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs”. E, um de seus companheiros de trabalhos e pesquisas, Leontiev, utiliza essa denominação ao se referir à obra de Vigotski e, explica, “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, apud PRESTES, 2012, p. 15). Por isso, histórico-cultural, é o melhor termo para denominar a teoria inaugurada por Vigotski. Esse é o termo usado entre os autores russos que conviveram com Vigotski e que possuíam profundo conhecimento de sua obra, desse modo, esta tese, elaborada ao longo dessas páginas, também a denomina dessa maneira.

Outra confusão realizada na pesquisa [14] é em relação à zona de desenvolvimento. Vigotski trata de duas zonas de desenvolvimento: a atual ou real, que se refere ao que a criança já consegue fazer sozinha e; a iminente⁶, que se refere ao que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que pode ser capaz de fazer em colaboração com outra pessoa.

A pesquisa [14] trata de uma terceira zona de desenvolvimento, a potencial, transmitindo a ideia de que existe um nível potencial a ser atingido, o que contraria o pensamento de Vigotski, pois, para o autor, a prática colaborativa não determina o desenvolvimento da criança, mas sim, cria condições de possibilidades para que isso

⁶ Zona Blijaichego Razvitia (em russo) – Zona de Desenvolvimento Iminente é o termo utilizado por Prestes (2012), que escreveu sua tese de doutorado acerca dos erros de tradução das obras de Vigotski e, também, é o termo adotado nesta tese. Outros autores traduziram de outras maneiras: Zona de Desenvolvimento Imediato (Paulo Bezerra) e Zona de Desenvolvimento Proximal (traduções norte-americanas). Lembrando que este último é o mais difundido no Brasil.

aconteça. A ideia de nível potencial, mais uma vez, corrobora com o pensamento que projeta padrões a serem alcançados pelas crianças, trazendo a ideia de quantificação do desenvolvimento.

Vale destacar que a denominação que a pesquisa [14] adota é zona de desenvolvimento proximal, também adotada pelas traduções norte-americanas, responsáveis por muitos equívocos na obra de Vigotski (PRESTES, 2012). Prestes explica acerca dessa confusão conceitual:

Outro exemplo pode ser o conceito *zona blijaichego razvitia*, que aparece nas traduções para o português como *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediata*. A tradução desse conceito provocou e ainda provoca tamanha confusão que, por vezes, se imagina que a zona de desenvolvimento pode ser aferida e quantificada (PRESTES, 2012, p. 116, itálicos da autora).

A autora acrescenta:

Têm vários equívocos. Um dos mais graves que eu vejo e aí não é especificamente da educação infantil. Quando a gente fala da teoria de Vigotski não podemos pinçar um conceito e separar ele completamente da unidade, ou seja, de todos os outros conceitos, porque todos os conceitos estão unidos na teoria de Vigotski. Eu diria que um dos conceitos, como já disse na minha tese, mais divulgado, mais difundido e mais infelizmente banalizado e equivocadamente traduzido e interpretado, foi o conceito de “Zona de Desenvolvimento Iminente [...]”. Porque? Porque além de ter uma tradução ruim, uma tradução que não traz, ou melhor traz uma palavra que embute algo que não existe. Como que eu poderia explicar? Essa palavrinha “proximal” (inicialmente o conceito foi traduzido para Zona de Desenvolvimento Proximal) que é uma palavra tão importante neste conceito, ela dá uma característica de “próximo”, como se este processo fosse algo “etapista”, como algo que é por etapa, algo que está e que tem que acontecer imediatamente. Tanto é que o outro tradutor quanto traduz, traduz como “Zona de Desenvolvimento Imediato” e não é isso que Vigotski está falando. Por isso, além de trazer uma palavra ruim para a tradução, os primeiros tradutores deste conceito que são os textos que foram reunidos no livro “Formação social da mente” e que hoje é um livro que eu condeno, não tenho medo de falar isso, é um livro que para mim teve um papel e hoje não deve nem ser recomendado para leitura porque é um livro totalmente equivocado e hoje isso está sendo reconhecido inclusive mundialmente porque ele coloca palavras na boca de Vigotski. Neste livro inclusive fala de um “nível potencial” sobre o qual Vigotski nunca falou (PRESTES, 2014, p. 342-343).

A pesquisadora denuncia o caráter equivocado que muitas traduções delegaram ao pensamento de Vigotski, ao utilizar palavras que denotam uma

compreensão de um desenvolvimento por etapas sequenciadas ou de um “nível potencial” a ser atingido, o que entra em contradição com o pensamento do autor.

Diante desse cenário, tanto a pesquisa [14] como outras que trazem o pensamento de Vigotski, carregam em si, confusões conceituais acerca dos estudos do autor. Outro fato que consideramos importante destacar dessa pesquisa, é a seguinte afirmação, “o principal centro de interesse para Vigotski foi a escola e a educação” [14, p. 30]. Que corrobora com outra afirmação:

No entanto, na visão vigotskiana, nem toda mediação é garantia de desenvolvimento potencial às crianças, haja vista que na maioria das vezes esta mediação pode ocorrer por conceitos espontâneos ou cotidianos, isto é, desenvolvidos no decorrer das interações sociais, sem o devido domínio do conteúdo, orientações, planejamentos e estratégias adequadas que possibilitem o desenvolvimento [14, p. 32].

Essa afirmativa transmite a ideia de que Vigotski priorizava os conceitos científicos em detrimento dos conceitos cotidianos, que os primeiros seriam alcançados na escola e que esse espaço educativo era o “centro de interesse” dos estudos de Vigotski, no entanto, não é isso que o próprio autor declara ao analisarmos seus próprios escritos. A exemplo, “no fim das contas só a vida educa” (2010a, p. 456) e, Vigotski continua, “na cidade do futuro provavelmente não haverá um único prédio em que apareça o letreiro “Escola”, porque escola, [...] estará toda incorporada ao trabalho e à vida e se encontrará na fábrica, na praça pública, no museu, no hospital e no cemitério” (2010a, p. 456).

Desse modo, Vigotski não privilegia os conhecimentos que podem ser adquiridos em contextos denominados de “escola”, bem como, não limita o desenvolvimento das crianças às ações impostas nesse espaço com seus “conteúdos, orientações, planejamentos e estratégias adequadas” [14, p. 32], as quais, foram citadas na pesquisa.

E, ainda, a pesquisa [14] trata da “mediação de pais e professores”. Vigotski não trata da mediação em relação as pessoas, mas sim, em relação aos signos, ou seja, a palavra é um signo e é um instrumento de mediação do pensamento do ser humano (VIGOTSKI, 2012d). Em relação a isso, Raad (2016) explica:

Afirmar que o professor é mediador, é reduzi-lo a uma ferramenta cultural, a um meio que possibilita o acesso ao conhecimento. Essa ideia está calcada na tutela, crença em inteligências superiores e

inferiores, e contradiz a ideia libertária de Vigotski, de que o indivíduo conduz autonomamente seu processo de instrução. A mediação é semiótica, isto é, a palavra é que possibilita o acesso ao conhecimento e à cultura. O signo é uma ferramenta cultural criada pelo homem, que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas.

Nessas poucas linhas de discussão, fica claro que ainda existem muitas confusões em relação a obra de Vigotski, e, portanto, uma boa estratégia é, realmente, mergulhar em sua própria obra e, “deixar o autor falar”, como solicita Pederiva (2016).

Por fim, a última pesquisa que iremos discorrer, embasou-se em Wallon – “A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical” [05].

Henri Wallon, psicólogo francês, “traz importantes contribuições aos estudos dos movimentos das crianças de tenra idade e atribui ao ato motor uma dimensão expressiva e diferenciada. Para o autor, a motricidade não está ligada somente às funções físicas, mas também às funções afetivas e emocionais” [06, s/n].

A emoção ocupa lugar central em sua teoria, principalmente, no primeiro período do desenvolvimento humano, o que contribui para a constituição do ser humano e seu conhecimento.

Um aspecto importante dos estudos de Wallon é a visibilidade que o autor provoca em relação ao corpo e aos movimentos do bebê e da sua experimentação sensório-motora. Também, aos aspectos emocionais e afetivos. O que cabe uma reflexão.

Alguns autores acabam focando em alguns aspectos do ser humano. Vigotski, por sua vez, rompe com esse pensamento dicotômico, pois, analisa o ser humano em sua unidade, partindo do pensamento monista de Spinoza – o ser humano se constitui na unidade afeto-intelecto. Não tem como dissociar um do outro. Estão interligados e um age sobre o outro, um interfere no outro, em uma ação dialética.

Antes de avançarmos para o segundo capítulo, consideramos importante retomar às pesquisas encontradas, destacando alguns aspectos em um quadro síntese.

Quadro 2: Síntese das Dissertações e Teses encontradas.

Nº	Título	Ano	Autor	Bases teóricas	Concepções
01	A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito	2002	Ana Paula Melchior Stahlscmidt	Winnicott	- Desenvolvimento social e afetivo - Possibilidades auditivas já no ventre - Brincar naturalizado
02	Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: Música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês	2004	Margareth Darezzo	Winnicott	- Desenvolvimento social e afetivo - Possibilidades auditivas já no ventre - Brincar naturalizado
03	O canto espontâneo da criança de 3 a 6 anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical	2005	Maria Betânia Parizzi Fonseca	Swanwick, Hargreaves, Piaget	- Esquemas cognitivos - Verificação de aprendizagem - Assimilação e acomodação
04	O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?	2006	Maria Cristina de Campos Pires	Bibliografia italiana	- Respeito às crianças - Práticas educativas de experimentação - Preocupação com os espaços, tempos e materiais - Considera as diferentes linguagens
05	A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical	2007	Cíntia Vieira da Silva Soares	Wallon	- Desenvolvimento motor, afetivo e emocional - Cuidado do bebê
06	Barulhar: A escuta sensível da música nas culturas da infância	2008	Dulcimarta Lemos Lino	Sociologia da infância	- Criança como ator social e produtora de cultura - Culturas infantis

					- Escuta sensível em relação à criança
07	A construção do conhecimento musical no bebê: Um olhar a partir das suas relações interpessoais	2008	Kelly Stifft	Beyer, Piaget	- Desenvolvimento social e afetivo - Roteiro de aula - Ampliação de repertório (música erudita)
08	Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses	2008	Juliane Raniro	Illari, Beyer, Piaget, Winnicott	- Desenvolvimento social e afetivo - Esquemas cognitivos - Assimilação e acomodação
09	O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de 2 a 6 anos	2009	Maria Betânia Parizzi Fonseca	Swanwick, Hargreaves, Piaget	- Esquemas cognitivos - Verificação de aprendizagem - Assimilação e acomodação
10	As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal	2009	Paula Cavagni Pecker	Piaget	- Esquemas cognitivos - Assimilação e acomodação
11	Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música	2010	Aneliese Thönnigs Schünemann	Sociologia da infância	- Música como organizador do espaço educativo - Criança como ator social e produtora de cultura - Culturas infantis - Escuta sensível em relação à criança
12	Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário	2013	Aruna Noal Correa	Illari, Beyer, Piaget, Bibliografia italiana	- Esquemas cognitivos - Respeito às crianças - Práticas educativas de experimentação

					- Preocupação com os espaços, tempos e materiais - Considera as diferentes linguagens
13	As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida	2013	Marcy de Lima Santos	Piaget Vigotski Winnicott Wallon Spitz Delalande Gordon	- Desenvolvimento cognitivo e emocional - Processos inatos de comunicação
14	Dubabi Du: Uma proposta de formação e intervenção musical na creche	2014	Malba Cunha Tormin	Gordon, Vigotski	- Corrente cognitiva e neurociência - Orientações sequenciais de aprendizagem
15	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância	2014	Sandra Mara da Cunha	Sociologia da Infância	- Criança como ator social e produtora de cultura - Culturas infantis - Escuta sensível em relação à criança
16	Música no berçário: formação de professores e a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon	2015	Fabiana Leite Rabello Mariano	Gordon, Sociologia da infância	- Corrente cognitiva e neurociência - Orientações sequenciais de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A intenção desse primeiro capítulo foi de fazer uma busca das pesquisas que tratam da atividade musical em relação aos bebês e realizar uma breve análise das pesquisas encontradas, no sentido de visualizar como a criança e a atividade musical são compreendidas; buscando suas principais temáticas de investigação e suas bases teóricas.

Não encontramos entre elas, pesquisas que tratam do desenvolvimento da musicalidade humana sob a ação da cultura fundamentada em Vigotski. Aliás, este

autor é pouco referenciado nas pesquisas brasileiras, no campo da educação musical, como foi possível perceber nesse breve levantamento – das dezesseis pesquisas encontradas, apenas duas utilizaram Vigotski, mas apresentando algumas distorções de seu pensamento. E, também, realizando diálogos confusos, como a pesquisa “As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida” [13], que utilizou além de Vigotski, Piaget, Winnicott, Wallon, Gordon, entre outros. Ao utilizar tantos autores e teorias distintas, não se aprofundou no pensamento de Vigotski.

Assim, para continuar a demonstração da tese, no próximo capítulo, discutiremos acerca das crianças e, mais especificamente, dos bebês, tendo por base teórica, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

2. “É CORAÇÃO, É CAUSA, É DANAÇÃO, É SONHO”: BEBÊS E CRIANÇAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Em um momento estava no ventre materno – ambiente pequeno, escuro, com pouco espaço para realizar movimentos; envolvido por um líquido; escutando sons distorcidos; o alimento vem do ser que o gera; sendo assim, encontra-se inserido em outro corpo... No breve momento seguinte, é expulso desse contexto e uma nova realidade se revela a sua volta. Do líquido para o ar atmosférico, claridade, liberdade para movimentar-se; a escuta dos sons se torna mais precisa; o alimento ainda vem do ser que o gerou, ou não, mas de outra maneira; pois agora, já ocorreu a separação física de sua genitora... Assim, desenha-se a primeira crise de transição que o bebê experiencia logo ao nascer. “*Como toda transición, el período postnatal significa, ante todo, una ruptura con el pasado y el inicio de lo nuevo*” (VIGOTSKI, 2012b, p. 279). Esse acontecimento compreende a passagem da vida intrauterina para a vida extrauterina. O nascimento provoca um momento crítico de transição e a realidade pós-natal emerge.

El desarrollo del niño empieza por el acto crítico del nacimiento y la edad crítica que le sigue, que se denomina postnatal. En el momento del parto, el niño se separa físicamente de la madre, pero, debido a una serie de circunstancias, en este momento no se produce todavía su apartamiento biológico de ella. Durante mucho tiempo, el niño sigue siendo un ser biológicamente dependiente en sus principales funciones vitales. A lo largo de ese período, la actividad y la propia existencia del niño tienen un carácter tan peculiar que este mero hecho permite considerar el período postnatal como una edad especial, dotada de todos los rasgos distintivos de la edad crítica.

La singularidad principal de esta edad radica en la peculiar situación del desarrollo, ya que el niño, físicamente separado de la madre en el momento del parto, continúa ligado a ella biológicamente. A causa de ello, toda la existencia del niño en el período postnatal diríase que ocupa una posición intermedia entre el desarrollo uterino y los períodos sucesivos de la infancia postnatal. El período postnatal viene a ser el eslabón que une el desarrollo uterino y el extrauterino, pues coinciden en él los rasgos de uno y de otro. Diríase que dicho eslabón constituye una etapa de transición de un tipo de desarrollo fundamentalmente distinto del primero (VIGOTSKI, 2012b, 275).

Esse momento de ruptura, de uma realidade para outra, constitui os primeiros dias de existência do filhote humano após seu nascimento. “Subjacentes a essas metamorfoses há mudanças cruciais nos processos que determinam o

desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 153). Muitos acontecimentos contribuem para essa nova realidade. A mudança de ambiente é a mais crucial – do útero materno para o ar atmosférico. E, assim, sucessivas alterações no modo de vida acontecem – as experiências sensitivas se alteram, a respiração, o modo de alimentar-se, os movimentos e, as relações com as demais pessoas e com os objetos. “O bebê, ao nascer, torna-se impregnado, aos poucos, pela cultura circundante, enquanto, simultaneamente, seu aparato biológico, dispara um gatilho complexo de desenvolvimento e adaptação a esse novo ambiente através do seu corpo (AMORIM, 2017, p. 50).

O filhote humano é um animal mamífero. Os mamíferos têm por característica reprodutiva típica gerar sua prole no ventre materno. Tal fato tem algumas contingências em relação aos seres humanos, a principal, é o fato de não conseguir completar o desenvolvimento de sua prole durante o período gestacional, por consequência do crescimento do filhote e do espaço limitado no útero. Nesse contexto, surge a necessidade da amamentação após o nascimento para possibilitar que o filhote continue se desenvolvendo. “Por não terem completado o seu desenvolvimento, mamíferos recém-nascidos normalmente não são capazes de conseguir ingerir e processar o mesmo tipo de alimento que os adultos. Logo, torna-se necessário que a mãe provenha este alimento de alguma forma” (TUNES e TUNES, 2001, p. 79).

A mudança no modo de alimentar-se, que se constitui em uma das grandes modificações ocorridas, contribui para à relação que se estabelece entre os seres humanos. Por ser um animal mamífero, sua primeira alimentação vem do leite materno produzido por sua genitora – em grande parte dos recém-nascidos – o que se constitui em uma relação direta com um ser humano.

Quando el niño nace varía bruscamente su forma de alimentarse. [...] así también su comunicación es, en parte, una continuación del vínculo entre el feto y la embarazada. Aunque ya no existe la conexión física directa entre el niño y la madre, él sigue alimentándose de ella. En efecto, la alimentación del recién nacido es mixta. Por una parte se alimenta al modo de los animales: percibe los estímulos externos, responde a ellos con movimientos adecuados que le ayudan a presar y asimilar el alimento. Todo su aparato digestivo y todo el complejo de funciones sensomotoras de que dispone desempeñan el papel principal en la alimentación. El niño se nutre del calostro de su madre, luego de su leche, es decir, con el producto interno de su organismo. Por tanto, la alimentación del recién nacido viene a ser una forma de

transición, una especie de eslabón intermedio entre la alimentación intrauterina y la extrauterina (VIGOTSKI, 2012b, p. 275-276).

O modo de alimentar-se no útero é essencialmente biológico. Após o nascimento, a alimentação do recém-nascido começa a sofrer as influências do contexto cultural constituído pela humanidade. O modo como o bebê passa a ser alimentado, já evidencia sua entrada no mundo da cultura humana – mamando diretamente no seio, ou na mamadeira, ou na colher, entre outros utensílios; diretamente de sua genitora, que era a única possibilidade no ventre materno ou, se alimentando do leite de outras mulheres; a forma como é embalado para ser amamentado; as práticas sociais que começam a emergir, as relações sociais que se iniciam no momento da amamentação. Nesse contexto, além da alimentação, outras práticas sociais começam a surgir – toques, cheiros, olhares, sons, palavras, cantos e acalantos.

O fato de mamar impôs aos mamíferos um contato extremamente íntimo e prolongado com a mãe e os irmãos, fato que alterou significativamente o comportamento desses animais ao longo da evolução. Por exemplo, mamíferos são os únicos animais que necessitam de toque, de carícias e de contato físico com outros indivíduos (TUNES e TUNES, 2001, p. 79).

Vigotski e Luria (1996) explicam que o adulto se relaciona com o mundo, principalmente, por meio dos olhos, observando e analisando a realidade concreta. Com o recém-nascido humano é diferente. A relação com o mundo inicia-se pela boca. “As sensações de fome e do seio de sua mãe, que lhe alivia a fome, talvez sejam os primeiros fenômenos psicológicos que se observam na criança. O elo com o meio ambiente começa na boca e é aí que aparecem as sensações primitivas iniciais” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 155).

Assim como a alimentação, o sono e a vigília, também fazem parte desse período de transição da vida intrauterina para o pós-natal, em que ocorrem mudanças profundas e, que, é possível perceber a relação dialética entre o biológico e o cultural.

Las investigaciones demuestran que los recién nacidos pasan durmiendo el 80% del tiempo. Su sueño es polifásico y está es su característica principal. Períodos breves de sueño alternan con islotes de vigilia intercalados en ellos. El propio sueño no está suficientemente diferenciado de la vigilia y el sueño ser frecuente en

el recién nacido, un estado intermedio entre la vigilia y el sueño más parecido al adormecimiento. [...]

El sueño del recién nacido se distingue, en lo fundamental, por inquieto, ligero y discontinuo. El recién nacido, cuando duerme, hace muchos movimientos impulsivos, llega, incluso, a comer dormido. Este hecho vuelve a demostrar que el sueño y el estado de vigilia están poco diferenciados en el recién nacido, quien puede dormir con los ojos semiabiertos y permanecer con ellos cerrados en estado de vigilia como si estuviese adormecido (VIGOTSKI, 2012b, p. 276).

O ambiente muda – da placenta para o colo, para o carrinho, para o berço, entre outras possibilidades. O sono e a vigília, que são uma necessidade biológica, passam a ocorrer em diferentes espaços e de diferentes maneiras – embalado no colo, ou em uma rede, ou em um berço mecânico que balança o recém-nascido. Ouvindo ruídos, vozes, acalantos, canções, músicas. Em ambientes silenciosos ou barulhentos, o sono e a vigília acontecem na recente entrada na vida humana.

No ventre materno os movimentos do feto são limitados, já fora dele, as possibilidades de reações motoras são inúmeras. Os movimentos iniciais, nesse período de transição da vida pós-natal, são reflexos de estímulos internos ou externos. Em seguida, novos movimentos começam a emergir, de movimentos aleatórios para movimentos intencionais. O bebê passa a experimentar e descobrir seu próprio corpo, realizando diferentes movimentos, o ato de pegar, de prender, de puxar, entre outros.

Posee, por una parte, una serie de reacciones motoras en respuesta a estímulos internos y externos. Por otra, carece en absoluto de la peculiaridad básica del animal: la capacidad de moverse por sí mismo en el espacio. Posee la capacidad de moverse, pero no puede desplazarse en el espacio sin la ayuda de los adultos. El hecho de que lo lleve su madre, es un indicio más de su posición intermedia entre el movimiento propio del feto y del niño que intenta ponerse de pie (VIGOTSKI, 2012b, p. 277).

Tunes e Tunes (2001) esclarecem que o desenvolvimento sensório-motor é uma necessidade dos animais mamíferos e, para que ocorra, é crucial a participação do outro da relação social nesse processo. No caso dos seres humanos, o filhote humano é dependente do seu grupo social durante um período prolongado no início de sua existência extrauterina.

Os mamíferos, quando nascem, além de necessitarem da amamentação, ainda não se encontram na plenitude de seu desenvolvimento sensório-motor. Então, o período de dependência

dos jovens em relação aos adultos é particularmente extenso, e vai além do período de amamentação. A maternidade é universal entre os mamíferos, e há muitos casos de cuidados parentais e até de comportamento aloparental – cuidado proporcionado por um indivíduo que não é o pai ou a mãe do indivíduo em questão (POUGH, HEISER e MCFARLAND, 1993). Assim, uma característica muito peculiar e importante dos mamíferos é a dependência do outro, que se prolonga por toda a vida desses animais superiores, no bebê humano, logo dá lugar à sua forma cultural (TUNES e TUNES, 2001, p. 79).

Pino (2005, p. 43) corrobora com essa afirmativa:

A fragilidade do bebê humano no momento de nascer e a sua insuficiência para sobreviver por conta própria fazem dele, efetivamente, o mais indefeso dos mamíferos. Durante muito tempo – bem mais que aquele das crias de animais mais próximos do ser humano precisam para adquirir sua autonomia –, a sobrevivência do bebê humano depende totalmente da solidariedade dos seus semelhantes, em particular dos pais. Muitas semanas deverão transcorrer antes de ele ser capaz de articular movimentos com os braços para atingir os objetos próximos. Longos meses serão necessários para que atinja uma relativa autonomia de movimento para cortar o espaço e aproximar-se com as próprias pernas dos objetos que o circundam. Enfim, vários anos deverão passar antes que ele consiga realizar com um mínimo de destreza as principais funções motoras (correr, saltar, subir e descer escadas, manipular objetos etc.). Sendo isso devido a um ritmo de maturação próprio do *homo sapiens*, parece difícil explicar biologicamente esse aparente atraso maturacional e a decolagem temporal que separa a maturação dos bebês humanos da maturação dos bebês de grande parte das espécies que o precedem.

Portanto, o filhote humano necessita da cooperação das pessoas que fazem parte de seu contexto e essa dependência ocorre por um longo período de tempo, pois muitos aspectos da sua constituição corporal ainda não estão consolidados.

A movimentação motora, que abarca uma característica básica dos mamíferos, compreende, também, aspectos da vida cultural – relação do bebê com seus semelhantes e com os objetos que estão à sua volta. Por exemplo, o fato do filhote humano ficar ereto, manter-se em pé e começar a andar, isso não é dado, isso acontece em meio às relações que se estabelecem com os outros seres humanos. É claro que existe o aparato biológico que permite ao bebê começar a andar, mas é na relação com os demais seres humanos, que tal possibilidade se consolida.

Antes de caminhar, o próprio ato de ser embalado nos braços de uma criança maior ou de um adulto, já evidencia a entrada do recém-nascido no mundo dos seres humanos. O toque e o abraço. A manipulação de brinquedos e demais objetos. A

percepção de espaços naturais ou criados pelos humanos. Todas essas realizações motora-visuais evidenciam a unidade dialética que se dá na cultura e contribui para a constituição da existência humana.

A partir de sua chegada ao mundo dos seres humanos, o bebê mergulha num processo de apropriação das formas de vida do seu meio social. Surgem os primeiros contatos, as primeiras trocas que, geralmente, partem do seio materno, expandindo-se para o núcleo familiar. Com o transcorrer do tempo histórico, ampliam-se as relações socioculturais que constituirão a ponte que o conduzirá para a objetivação do gênero humano, para os sentidos do ser social (AMORIM, 2017, p. 52).

Vigotski (2012b) esclarece que ocorre um novo desenvolvimento no período pós-natal, em que a própria existência do recém-nascido depende de ações dos demais seres humanos que o rodeia para sua sobrevivência e, que, nessas ações, comportamentos sociais e culturais começam a determinar o seu desenvolvimento no mundo dos humanos.

A vida já existe no ventre materno, mas o nascimento estabelece uma nova forma de existência do recém-nascido. O que provoca uma ruptura e um período de crise, de transição entre o modo de vida anterior e o novo modo que emerge. Assim, a existência do recém-nascido já começa a se estabelecer envolvida pela vida social que o rodeia e que contribui para seu desenvolvimento entre os seres humanos.

Si quisiéramos establecer, en términos generales, la nueva formación central y básica del período postnatal que surge por primera vez como producto de ese peculiar estadio de desarrollo y que es el momento inicial del desarrollo posterior de la personalidad, podríamos decir que esta nueva formación es la vida psíquica individual del recién nacido. Hay dos momentos que debemos señalar en esa formación nueva: la vida es inherente al niño ya en el período del desarrollo embrional, lo nuevo que surge en el período postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual, se separa del organismo en cuyo seno fue engendrada y, como toda existencia individual del ser humano, está inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento. El segundo consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que sólo la vida psíquica puede ser parte de la social de las personas que rodean al niño (VIGOTSKI, 2012b, p. 279).

A percepção das sensações e afetos se desenvolvem em meio às relações sociais e experimentação dos objetos existentes, o que cooperam para a constituição

da psique do bebê no mundo concreto da vida pós-natal. Como dito anteriormente, a relação social é uma necessidade vital do recém-nascido, momento em que surge uma dependência singular e peculiar, em meio às situações de colaboração, com as crianças maiores e, sobretudo, com os adultos.

Disponemos, por tanto, de los momentos esenciales que caracterizan la peculiaridad de la vida psíquica del recién nacido. El primero de ellos se refiere a la supremacía exclusiva de vivencias no diferenciadas, no fraccionadas, que representan, por decirlo así, una fusión de atracción, afecto y sensación. El segundo momento caracteriza la psique del recién nacido como algo que no separa su existencia ni sus vivencias de la percepción de las cosas objetivas, que no distingue todavía los objetos sociales y físicos. Nos queda por señalar un tercer momento que determina la psique del recién nacido en su relación con el mundo exterior (VIGOTSKI, 2012b, p. 282).

E, ainda, todo esse desenvolvimento da psique do bebê se dá por meio da complexa matriz emocional que se estabelece entre este ser e os demais seres humanos e o mundo, o que contribui para sua compreensão da realidade circundante.

Es digno de señalar que el recién nacido, mucho antes de reaccionar a los elementos aislados de la situación, percibidos por separado, reacciona a un todo complejo de matriz emocional. Por ejemplo, el rostro de su madre, sus movimientos expresivos provocan en el niño una reacción muy anterior a su capacidad de percibir aisladamente alguna forma, color o magnitud. En la percepción inicial del recién nacido todas las impresiones exteriores están indisolublemente unidas con el afecto que les matiza o el tono sensitivo de la percepción. El niño percibe antes lo afable o amenazador, o sea, en general, lo expresivo, que los elementos objetivos de la realidad exterior (VIGOTSKI, 2012b, p. 282).

Não é possível dividir o afeto do intelecto, pois trata-se de uma unidade. Já percebemos essa unidade nos primeiros momentos de existência do recém-nascido. A tentativa de dissociação dessa unidade provoca a fragmentação do ser humano, ou seja, o descaracteriza e desconsidera a totalidade complexa de sua existência. A unidade afeto-intelecto faz parte da plenitude da vida humana. Essa unidade é dinâmica e se constitui permeada pelas necessidades que surgem na realidade da vida cultural humana. Nela está presente a dinâmica do comportamento, a dinâmica do pensamento e a atividade concreta do ser humano, considerando seu contexto social e cultural historicamente constituído.

Como es sabido, la separación del aspecto intelectual de nuestra consciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica. Así, el pensar se convierte inevitablemente en una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, separada de toda la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa, y termina siendo o bien un epifenómeno innecesario que no puede modificar nada en la vida ni en el comportamiento de la persona, o bien una fuerza originaria que, de modo incomprensible, ejerce su influencia en la vida de la conciencia y de la personalidad.

Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra a sí mismo el camino para llegar a una explicación de sus causas, porque un análisis determinista del pensamiento supone necesariamente revelar los motivos que lo movilizan (las necesidades, los intereses, los impulsos, las tendencias) y que dirigen su movimiento en uno u otro sentido. Del mismo modo, quien separa el pensamiento del afecto ha tornado imposible de antemano el estudio de la influencia inversa del pensamiento sobre el aspecto afectivo y volitivo de la vida psíquica, pues un examen determinista de esta excluye toda posibilidad, por un lado, de atribuir al pensamiento la fuerza mágica de determinar el comportamiento de la persona, y por el otro, de convertir al pensamiento en un apéndice del comportamiento, en su débil e inútil sombra (VIGOTSKI, 2012d, p. 25-26).

Vigotski (2012b) entende que, nesse processo, novas formações se estabelecem possibilitando novas atividades e novas mudanças sociais e, assim, a consciência da criança vai se constituindo, na sua relação com o meio social e cultural, em seu desenvolvimento interno e externo – processo de internalização da significação do mundo. Este processo se dá a partir das práticas sociais em meio às relações sociais. Por meio dos outros, o ser humano se constitui.

A través dos outros constituímo-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso [...]. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

O autor esclarece que as funções psíquicas superiores surgem em dois momentos – externo e interno. O processo de internalização por parte da criança acontece entre as relações sociais ao produzir significações acerca do mundo que são convertidos por ela. A relação com as outras pessoas e, também, com os instrumentos culturais, contribui para a constituição da criança em meio à sociedade humana, pois, “o que um novo indivíduo da espécie humana traz ao nascer é

necessário, mas não suficiente para a sua vida em sociedade. Torna-se indispensável que ele construa as suas qualidades humanas, o que só é possível na interação [relação] com os outros e a cultura” (TEIXEIRA, 2014, p. 856).

Leontiev (2004) esclarece que em cada período da vida da criança, seu desenvolvimento é caracterizado por um certo tipo de relação entre ela e o mundo, com a realidade que a cerca e que contribui para sua constituição na sociedade humana. Essa relação se dá por meio das atividades guia⁷. O autor explica o que vem a ser esse tipo de atividade:

A característica da atividade dominante [guia] não se reduz de modo algum a índices puramente quantitativos. A atividade dominante [guia] não é aquela que se encontra o mais das vezes numa dada etapa do desenvolvimento, aquela à qual a criança consagra a maior parte do tempo.

[...]

A atividade dominante [guia] é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 311-312).

A atividade guia contribui com o processo de desenvolvimento da criança. “Essas transformações qualitativas, no entanto, não decorrem de um processo biológico, natural, mas da própria atividade da criança. Em cada período do desenvolvimento há uma atividade que guia esse processo gerando neoformações” (TEIXEIRA, 2014, p. 856). Portanto, para cada período da vida, existe uma atividade guia que, como o próprio nome elucida, guia e conduz o desenvolvimento da criança. Elkonin (2012) corrobora com Leontiev e esclarece que a atividade guia possui um forte sentido para o desenvolvimento do ser humano, isso não quer dizer que a criança não realiza outras atividades simultaneamente. A vida da criança ocorre em variadas direções e em diferentes aspectos. O fato de uma determinada atividade constituir-se em atividade guia em um determinado período da vida, não exclui a realização de outras atividades. A atividade guia opera qualitativamente no sistema das relações da criança e seu meio.

⁷ Segundo Prestes (2012, p. 172) a tradução correta é atividade guia e, não atividade dominante, pois trata-se de uma atividade que possui o “princípio de guiar o desenvolvimento da criança”. Portanto, é esse o termo que utilizaremos ao longo dessa pesquisa, salvo em caso de citação direta, em que seguirá a tradução utilizada.

O autor ilustra que o contato emocional direto com outras crianças e com o adulto consiste na atividade guia do bebê. Ou seja, nos primeiros momentos de sua existência, o bebê já começa a se desenvolver em meio às relações sociais. Essa relação é permeada pelo caráter colaborativo e emocional, como já anunciado anteriormente. Vale ressaltar que uma atividade guia habitualmente relacionada a um período da vida não é padrão determinante para todas as crianças, como esclarece Elkonin, “uma atividade dominante [guia] não necessariamente se torna a atividade dominante [guia] para toda criança” (2012, p. 171).

Em relação ao processo de desenvolvimento do ser humano, Vigotski (2012b) investigou alguns momentos de transição, de crise, de rupturas e de novas sínteses, analisando diferentes aspectos que constituem a totalidade do ser humano. O autor elucida a necessidade de tal tarefa, ao observar que algumas pesquisas com crianças se restringem em relatar sintomas e descrições que fragmentam e limitam o desenvolvimento da criança. *“El obstáculo fatal que encuentran en su camino es de orden metodológico debido a su concepción antidualística y dualista del desarrollo infantil que les impide considerarlo como un proceso único de autodesarrollo”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 253). E continua:

Sin embargo, la verdadera tarea consiste en investigar lo que se oculta tras dichos indicios, aquello que los condiciona, es decir, el propio proceso del desarrollo infantil con sus leyes internas. En relación con el problema de la periodización del desarrollo infantil eso significa que debemos renunciar a todo intento de clasificar las edades por síntomas y pasar, como lo hicieron en su tiempo otras ciencias, a una periodización basada en la esencia interna del proceso estudiado (VIGOTSKI, 2012b, p. 253).

Nessa investigação, Vigotski (2012b) percebeu que existem alguns momentos de crise, como já explicitamos anteriormente e, que, esse fato é ignorado em grande parte das pesquisas realizadas.

Las edades estables se han estudiado con mucho mayor detalle que las caracterizadas por crisis, que es otro tipo de desarrollo. Las crisis fueron descubiertas por vías puramente empíricas; no han sido sistematizadas ni incluidas en la periodización general del desarrollo infantil (2012b, p. 255).

Vigotski (2012b) demonstra o que vem a ser os momentos de crise. São momentos em que surgem novas aspirações e novas necessidades diante da relação

com o mundo, compreendendo um momento de ruptura em que emerge um novo ciclo da vida, em que surgem novos interesses e atividades, que irão contribuir para o desenvolvimento da criança.

Como cualquier vida es al mismo tiempo y extinción (F. Engels), así también el desarrollo infantil, que es una de las formas complejas de la vida, contiene forzosamente procesos de reducción y de extinción. El nacimiento de lo nuevo en el desarrollo significa irremisiblemente la desaparición de lo viejo. El paso a una nueva edad culmina siempre con el ocaso de la anterior. Los procesos de desarrollo inverso, la extinción de lo viejo se concentra sobre todo en las edades críticas. Pero sería un grandísimo error suponer que con ello se agota la importancia de las edades críticas. El desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos (VIGOTSKI, 2012b, p. 259).

Portanto, os momentos de crises se evidenciam quando surge o desinteresse por atividades que anteriormente ocupavam boa parte do tempo e da atenção da criança. Esses momentos de crise provocam momentos de transição. Da passagem de uma situação para uma nova. Elkonin (2012, p. 154) corrobora e explica que se trata de “um processo dialético contraditório, um processo que procede não ao longo de um padrão evolutivo, mas ao longo de um padrão marcado por rupturas na continuidade e a emergência qualitativa de novas estruturas no curso do desenvolvimento”.

Compreende um processo de formação e do surgimento de novos comportamentos. Isso não ocorre de igual maneira com todas as crianças. O autor deixa evidente que o desenvolvimento se distingue de uma criança para outra e, que, não é possível realizar generalizações nesse sentido. Cada criança é um ser social, mas que, ao mesmo tempo, possui sua individualidade, possui uma personalidade. O ser humano é um ser social, mas também, um indivíduo-social. “*Los períodos críticos son distintos en los distintos niños*” (VIGOTSKI, 2012b, p. 256). E, ainda:

La primera peculiaridad de tales períodos consiste, por una parte, en que los límites entre el comienzo y el final de la crisis y las edades contiguas son totalmente indefinidas. La crisis se origina de forma imperceptible y resulta difícil determinar el momento de su comienzo y fin (VIGOTSKI, 2012b, p. 256).

O primeiro momento de crise e de transição estudado por Vigotski (2012b), foi exposto no início deste capítulo – a passagem da vida intrauterina para a vida

extrauterina, em que foi possível perceber as inúmeras mudanças que ocorrem. Além dela, o autor pesquisou outros momentos de crise e transição: crise de um ano; crise dos três anos; crise dos sete anos; crise dos treze anos. A saber:

La crisis postnatal separa el período embrional del desarrollo del primer año. La crisis del primer año delimita el primer año de la infancia temprana. La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar. La crisis de los siete años configura el eslabón de enlace entre la edad preescolar y la escolar. Y, finalmente, la crisis de los trece años coincide con un viraje en el desarrollo, cuando el niño pasa de la edad escolar a la pubertad (VIGOTSKI, 2012b, p. 258).

É importante ressaltar, como já esclarecido anteriormente, que não necessariamente, esses momentos de crise ocorrem nas idades destacadas pelo autor. Elas podem advir em outros momentos e, podem até, não acontecer. Pois sofrem as influências das relações sociais que se estabelecem entre a criança e as demais pessoas, acerca de cada idade em que se encontra essa criança. Influências do meio social e cultural. *“Al inicio de cada periodo de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad” (VIGOTSKI, 2012b, p. 264).* E acrescenta, *“la situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social” (VIGOTSKI, 2012b, p. 264).*

Ou seja, essa relação está associada as concepções que a sociedade possui acerca da criança e como esta compreende suas capacidades em cada etapa da vida. Cada grupo social se organiza e estabelece relações com as crianças de diferentes maneiras, pois, *“a concepção de infância e o lugar que a criança assume na sociedade não são alicerçados meramente em um fenômeno biológico, mas constituem-se com base na cultura, em práticas sociais e educativas estabelecidas ao longo da história da humanidade” (MARTINEZ e PEDERIVA, 2014, p. 85).*

Voltando aos momentos de crise e de transição, se faz necessário esclarecer, que não são encarados por Vigotski como um processo evolutivo e linear, mas sim, como um processo de ruptura, de revolução e de nova síntese no desenvolvimento humano.

Tenemos, por tanto, un cuadro lógico, regulado por determinadas leyes. Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables,

configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria (VIGOTSKI, 2012b, p. 258).

Não é nosso interesse discorrer sobre todos os momentos de crise e de transição. Devido o foco dessa pesquisa, iremos elucidar, além da crise pós-natal, já discutida no início desse capítulo, apenas a crise de um ano e a crise dos três anos. As três crises em que o autor deixa evidente os profundos conflitos internos e externos que ocorrem na primeira infância.

Durante todo o processo da existência humana as relações sociais estão presentes, isso, desde os primeiros momentos da vida. O bebê é um ser social. Tal evidência é peculiar no processo de comunicação humana. Antes da crise de um ano, o bebê já é capaz de se comunicar com as demais pessoas, *“pero esta comunicación es una comunicación sin palabras a menudo, silenciosa, una comunicación de género totalmente peculiar”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 286).

Nesse momento ocorre uma contradição, enquanto os bebês vivem uma situação de máxima sociabilidade, pois é um ser totalmente dependente da colaboração de outras pessoas para sua sobrevivência, ao mesmo tempo, possui possibilidades mínimas de comunicação, no entanto, isso não impede que uma comunicação elementar comece a emergir por meio da troca de olhares, expressões faciais, balbucios, gritos, risos, choros e gestos corporais. É uma comunicação visual e ativa, em que, é preciso um entendimento por parte das pessoas que cuidam dos bebês. Tratam-se de manifestações emocionais, de estados afetivos, de reações, tanto positivas quanto negativas. Assim, o bebê estabelece com as demais pessoas, *“una comunicación psicológica, aunque elemental”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 305).

Além dessa comunicação elementar, os bebês já apresentam a capacidade de atenção a tudo o que ocorre a sua volta, seja relacionado às pessoas, objetos ou atividades, experimentando as possibilidades visuais, táteis, sonoras, odores e sabores.

Al mismo tiempo que se forman las sinergias sensoriales (desaparición del estrabismo), la expresión del rostro infantil denota atención e interés por los estímulos del mundo exterior. Empiezan a predominar en el niño las impresiones visuales; algo después empieza a prestar oído, aunque al principio tan sólo a los sonidos que emite él mismo. Intenta asir los objetos, los toca con sus manos, los labios, la lengua, manifestando una gran actividad. En este período se desarrollan

asimismo las aptitudes manuales que tanta importancia tienen para todo el desarrollo psíquico (VIGOTSKI, 2012b, p. 286).

Essa atenção concentrada tem relação com a percepção do mundo circundante realizada pelos bebês, que não estaciona no ato de perceber – a percepção e a ação estão interligadas – a ação é a continuação da percepção, pois o ato de perceber o mundo provoca as mais diversas ações.

Lo dicho debe comprenderse del siguiente modo: la percepción y la acción constituyen al principio un proceso único, indiviso, estructural donde la acción es la continuación dinámica de la percepción; ambas forman una estructura general. Tanto en la percepción como en la acción, se manifiestan como en das partes, dependientes de las leyes de la formación general de una estructura única. Existe entre esos dos procesos una conexión estructural interna, atribuida de sentido y esencial. [...]

Esta circunstancia nos explica el hecho má importante en el problema de la unidad de los procesos sensomotores y nos proporciona la clave para comprender su desarrollo (VIGOTSKI, 2012b, p. 297).

Os bebês já são capazes de imitar o que acontece a sua volta – surge o processo de imitação. Imita diferentes movimentos e sons que capta do seu redor. Muito dessas imitações tem relação com o processo de comunicação elementar e, também, com os estados afetivos.

Y, finalmente, la finalización del primer año desemboca en la crisis del primer año que como todas las edades críticas se distinguen por un desarrollo impetuoso de la vida afectiva y por la aparición del afecto de la personalidad propia, que constituye el primer paso en el desarrollo de la voluntad infantil (VIGOTSKI, 2012b, p. 299).

Vigotski esclarece que os estados afetivos estão presentes na vida humana ao longo da nossa existência, pois, o “*afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico*” (VIGOTSKI, 2012b, p. 299). O afeto e o intelecto estão presentes na vida humana em unidade, de modo indivisível. Em cada período da vida, constitui um todo inseparável, pois, a cada momento, surgem novas funções afetivas e intelectuais. Esse fato tem íntima ligação com a constituição da consciência social já na mais tenra infância. “*Hemos visto que gracias a un largo desarrollo se forma en el niño la conciencia del “protonosotros”, la conciencia de una indivisible comunalidad psíquica, la imposibilidad de sentirse*

excluido ella. Tales son las propiedades distintivas de la conciencia del bebé” (VIGOTSKI, 2012b, p. 314).

Portanto, já nas primeiras semanas de vida, o bebê já desenvolve relações sociais específicas, que cada vez mais, tornam-se mais complexas e amplas. A própria comunicação, que começa a se estabelecer, contribui para esse processo – percepção e ação em relação a voz humana, em relação as expressões faciais e a outros diversos movimentos. O bebê, já nesse início, desenvolve uma busca ativa de contato com as outras pessoas. Dito isso, afirma-se que o bebê já é capaz de fazer distinção entre as pessoas e os objetos que compõem seu meio circundante.

Diante de todo esse processo que se desenha nos primeiros meses de vida, a crise de um ano se caracteriza pelo fato do bebê começar a andar e, também, de iniciar o processo de constituição da fala humana e do significado das palavras – generalização do mundo a partir de um sistema simbólico. Tais fatos contribuem para uma nova relação da criança com o meio à sua volta. Um novo modo de ser e estar no mundo.

Quando a criança ainda não sabe andar, sua dependência em relação as outras pessoas, é mais extrema, pois não consegue se locomover com liberdade para experimentar e descobrir os espaços, não consegue se aproximar das pessoas e dos objetos. Tudo que realiza é por meio da ação de crianças maiores ou pelos adultos, o que evidencia um estado de colaboração constante.

Ao surgir os primeiros sinais de força nos braços e nas pernas e, a firmeza na coluna, a postura ereta, provocados por mudanças na estrutura corpórea, o bebê começa a experimentar suas possibilidades motoras – senta sozinho, engatinha pelos mais diversos cantos, pega objetos sozinho, arrisca ficar em pé, até que, começa a andar – todo esse processo ocasiona uma certa emancipação psicológica do bebê, pois já não necessita com tanta ênfase e constância, da colaboração das demais pessoas.

O segundo momento da crise de um ano, é o processo de internalização da fala humana – surge a necessidade de compreender e dominar o significado das palavras – a própria relação social torna tal fato imperativo. Na relação social inicia-se o processo de significação do mundo.

O bebê inicia o processo com o gesto indicador e depois passa a utilizar uma espécie de comunicação elementar, de caráter mais psicológico. Como esclarecido anteriormente, o recém-nascido inicia sua experimentação do mundo pela boca – no

ato de saciar sua fome, procura o seio para se alimentar – o que contribui para o alicerce das primeiras relações sociais. Até que o bebê começa a experimentar o mundo pelas mãos.

Continuando o processo de experimentação do mundo, passa a desenvolver a percepção visual, momento em se utiliza do gesto indicador para se comunicar com as pessoas que estão à sua volta. Quando o bebê anseia por água aponta para o copo; quando quer brincar aponta para o brinquedo; quando deseja comer algo aponta para um alimento que esteja no seu campo de visão. Tais movimentos tornam-se no gesto indicador, o que constitui um dos momentos de tentativa do bebê de se comunicar com as demais pessoas. O gesto indicador é uma forma de comunicação que se dá por meio do sinal. O sinal é um aparato biológico, uma herança biológica. O ser humano não é mais guiado pelo sinal, mas sim, pela palavra.

Quando o bebê se utiliza do gesto indicador, o outro da relação social não apenas tenta atender o seu desejo, mas também, começa a significar o mundo para ele por meio da palavra. Quando o bebê aponta para o copo com água, o outro da relação social fala, “você quer água?”. Assim, o uso da palavra, não tem apenas a função de comunicar, mas também, de organizar o pensamento verbal e o pensamento conceitual.

O bebê, na relação social, é provocado pelas pessoas que estão a sua volta. O outro da relação social provoca a atenção do bebê para o uso da palavra entre os seres humanos, nisso, ele começa a absorver um conhecimento prévio do idioma materno que permeia suas experiências, desenvolvendo uma fala autônoma infantil e, assim, impõe essa fala nas relações sociais, antes de conseguir se utilizar das palavras, antes de conseguir generalizar o mundo por meio de um sistema simbólico. Esses momentos se constituem em uma certa etapa preparatória para a aquisição da fala humana.

A fala autônoma infantil se caracteriza pelo uso de sílabas soltas ou pela junção de sílabas de pouca complexidade fonética. Nem sempre essas sílabas correspondem as palavras que são utilizadas no idioma falado pelas pessoas que cuidam do bebê. *“As veces se parecen a nuestras palabras, a veces se diferencian de ellas, a veces se parecen a nuestras palabras deformadas”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 326). Além disso, pode se diferenciar, também, do significado que é atribuído às palavras no idioma materno, pois o bebê pode utilizar uma mesma sílaba ou junção delas, para diferentes objetos ou situações e a utilização desse som pode não fazer sentido para as demais

peessoas, mas faz sentido para o bebê, que está se utilizando de determinado som em determinado momento.

La segunda peculiaridad más esencial e importante que atrajo la atención Darwin fue el hecho de que las palabras del lenguaje autónoma se diferencian de nuestras palabras también por su significado. El ejemplo dado por él se cita con frecuencia en los manuales. Darwin observó que su nieto, al ver a un pato en el estanque, bien imitando los sonidos emitidos por el ave o el nombre dado por los adultos, empezó a llamarlo “uá”. Siempre que el niño veía en el estanque al pato en el agua le llamaba “uá”. Más, tarde, empezó a denominar con ese mismo sonido a la leche derramada sobre la mesa, a todo líquido, al vino en el vaso, incluso a la leche en la botella; probablemente aplicaba ese nombre porque allí había agua, líquido. Un día, jugando con unas monedas antiguas con representación de pájaros comenzó a llamarlas asimismo “uá”. Y, finalmente, todos los objetos pequeños, redondos y brillantes, parecidos a las monedas (botones, medallas) pasaron a denominarse “uá” (VIGOTSKI, 2012b, p. 326-327).

Nesse exemplo que Vigotski trouxe em relação a um relato de observação de Darwin acerca de seu neto, demonstra que o som “uá”, mudou de significado ao longo do tempo que o bebê o utilizou, passando de pato na lagoa, para o leite derramado, para todos os tipos de líquido, para a moeda com imagens de pássaros, para todos os objetos com formato semelhante ao da moeda. Por esse fato, muitas vezes, a fala autônoma do bebê só é compreendida pelas pessoas que convivem com ele, pois podem acompanhar esse percurso e tentar fazer as conexões necessárias, para assim, compreender o que o bebê tenta comunicar. Ressalta-se, que em alguns casos, nem as pessoas próximas ao bebê conseguem decifrar o que ele tenta comunicar, assim, surgem constantes momentos de busca de interpretação e, até mesmo, de adivinhação do que o bebê tenta comunicar.

É importante mencionar que alguns adultos na ânsia de tentar se comunicar com o bebê, tentam se aproximar da fala autônoma infantil e acabam deformando a fala humana, além disso, como a criança é pequena, pronunciam em demasiado as palavras no diminutivo. Vigotski esclarece que tal deformação não contribui no processo de internalização da fala humana, pois pode provocar confusões conceituais na compreensão da realidade pelo bebê.

Como el niño, desde nuestro punto de vista, es pequeño, nos parece que también los objetos deben parecerle pequeños, por ello, cuando le enseñamos un rascacielos, decimos: “cazota”; a un caballo grande

le llamamos “caballote” sin percatarnos que una casa y un caballo grandes han de parecerle enorme y que sería más oportuno decir: “Mira qué casa tan enorme!”. O “Mira un caballo grande” (VIGOTSKI, 2012b, p. 328).

Ao longo do desenvolvimento da fala autônoma infantil, de caráter ativo do bebê, a comunicação se faz necessária em situações concretas, justamente pela dificuldade de compreensão imediata do que o bebê tenta comunicar, pois trata-se de uma fala com uma organização distinta e muito peculiar, que ainda não generaliza o mundo por meio da palavra.

Enquanto as pessoas necessitam de um acompanhamento de raciocínio do bebê para entender o que eles expressam, o bebê, por sua vez, já é capaz de compreender algumas palavras pronunciadas pelas pessoas com as quais convive, porém, não as utiliza de imediato, pois demanda um certo tempo para que consiga articular e organizar os sons e, assim, empregar a fala humana, se apropriando do uso da palavra e de seu significado.

Voltando ao exemplo de Darwin com seu neto, percebemos a necessidade da situação concreta – visual-direta – para que o bebê perceba uma situação e elabore sua fala autônoma, pois, dependendo do contexto, o significado do som “uá” modifica-se. Isso ocorre porque o bebê ainda não constituiu o pensamento verbal e conceitual. Ele ainda não é capaz de fazer relações mais complexas no uso das palavras e de seu significado. Ainda não internalizou o processo de generalização e significação do mundo. Portanto, quando o som “uá” se distancia da situação concreta, perde o significado anterior e surge um novo significado diante de uma nova situação.

Por consiguiente, en el estadio del lenguaje autónomo infantil, el pensamiento del niño adquiere ciertos rasgos iniciales del pensamiento verbal y el visual-directo se manifiesta con la máxima evidencia en el hecho de que en las palabras son posibles sólo las relaciones que reflejan las relaciones directas entre las cosas, cuando los significados de las palabras del lenguaje autónomo no están en relación de comunalidad entre sí, es decir, cuando un significado no tiene relación con otro como, por ejemplo, mueble está en relación de comunalidad con la palabra silla (VIGOTSKI, 2012b, p. 335).

A fala autônoma infantil se constitui em uma etapa peculiar do processo de comunicação do bebê em relação às demais pessoas. Essa fala não se estrutura, como dito anteriormente, pelos signos e significados que compõe a fala humana. Além disso, se constitui em uma etapa peculiar do desenvolvimento do pensamento da

criança. Portanto, esse período da crise de um ano, *“caracteriza por igual tanto el peculiar período en el desarrollo del lenguaje, así como el peculiar período en el desarrollo del pensamiento infantil”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 335).

Vigotski (2012d) discorre sobre quando o bebê ainda não domina o processo de uso da palavra. Período em que ele ainda não internalizou o uso de signos e significados que fazem parte da fala humana. Nesse período, como dito anteriormente, a comunicação do bebê com as demais pessoas, se dá no campo visual e de modo concreto. Não conseguindo, ainda, abstrair e generalizar por meio da palavra.

Quiero decirle a alguien que tengo frio. Puedo darle a entender esto mediante una serie de movimientos expresivos, pero el verdadero entendimiento y la comunicación tendrá lugar solo cuando yo sepa generalizar y nombrar aquello que siento, o sea, relacionar mi experiencia del frio con una clase de estados conocida por mi interlocutor. Por eso los niños que aún no poseen un determinado nivel de generalización no pueden transmitir una cosa en su totalidad. No se trata aquí de la ausencia de las palabras y de los sonidos, sino de la falta de sus correspondientes conceptos y generalizaciones, sin los cuales el entendimiento es imposible. Como dice Tolstói, casi siempre lo que no se entiende no es la palabra, sino el concepto expresado por la palabra. La palabra casi siempre está disponible cuando está listo el concepto (VIGOTSKI, 2012d, p. 22).

Portanto, o bebê inicia o processo de comunicação por meio do gesto indicador e, depois, da fala autônoma infantil, ambos se dão no campo visual e concreto, mas neste momento, começam a surgir os primeiros indícios das complexas relações entre fala e pensamento e a tomada de consciência desse processo. Posteriormente, se dá o uso da palavra e de seu significado. O uso do signo media a relação com o mundo a partir de um sistema simbólico. Ocorre a generalização conceitual que está no signo verbal, o que permite pensar sobre as coisas sem que elas estejam presentes, assim, ultrapassa o campo visual e concreto. O que permite atuar no mundo sem que as coisas estejam presentes, o que contribui para regular o comportamento e a relação com o mundo. *“En función de esto, el sonido aislado se consideraba la unidad del aspecto fonético del habla; pero el sonido, separado del pensamiento, pierde todo lo que hace de él un sonido del habla humana, y lo coloca en la serie de todos los demás sonidos”* (VIGOTSKI, 2012d, p. 23). O autor continua: *“en cuanto un sonido deja de ser significativo y se separa del aspecto sonoro del habla, pierde todas las propiedades inherentes al habla humana”* (VIGOTSKI, 2012d, p. 24).

Vigotski (2012d) elucida que a função primária da fala é a comunicação, ou seja, possibilita a relação social da criança com as demais pessoas e, assim, possibilita sua inserção no mundo dos humanos. A fala surge e se desenvolve na prática social por meio da prática comunicativa. Além disso, a criança utiliza a fala egocêntrica (fala externa da criança para ela mesma) e a fala interior (fala interna da criança para ela mesma). Nesses dois últimos casos, não ocorre a prática comunicativa, apesar do aspecto social continuar presente. Esses são momentos que emergem do processo de uso da fala que propicia a conscientização da realidade concreta pela criança.

De modo semelhante, o pensamento infantil também surge da prática social, como elucida Vigotski (2012d, p. 78), *“la verdadera dirección del proceso de desarrollo de pensamiento infantil no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual; tal es la conclusión fundamental de la investigación, tanto teórica como experimental, sobre el problema que nos interesa”*.

O pensamento infantil se desenvolve em meio às práticas sociais em situações reais de atividade prática. Não somente as relações sociais, mas também, os objetos – instrumentos ou ferramentas culturais – contribuem para o desenvolvimento do pensamento infantil. *“Las cosas significan la realidad, pero no una realidad pasivamente reflejada en las percepciones del niño, cognoscible por él sólo de modo abstracto, sino una realidad con la cual él tropieza en el curso de su práctica”* (VIGOTSKI, 2012d, p. 84). Elkonin esclarece:

Se olharmos para a formação da personalidade no sistema “criança em sociedade”, podemos ver como as ligações nos sistemas “crianças-coisa” e “criança-indivíduo adulto” assumem um caráter radicalmente diferente. Elas mudam de dois sistemas independentes para um sistema unificado. E, como resultado, o conteúdo de cada sistema é essencialmente unificado. Quando examinamos o sistema “criança-coisa” agora vemos que coisas, possuindo propriedades físicas e espaciais definidas, aparecem à criança como objetos sociais: são modos de ação socialmente desenvolvidos com esses objetos, que predominam (ELKONIN, 2012, p. 159-160).

O autor discorre que as relações sociais e a relação das crianças com os objetos, se constituem em um sistema unificado, uma unidade de movimento dialético, que contribui para o desenvolvimento da criança em sociedade. Portanto, a criança se desenvolve na sua relação com a realidade que a cerca, compreendendo toda sua complexidade e totalidade, por meio do processo de internalização dessa realidade.

Apesar de fazerem parte de uma unidade, em determinados momentos algumas atividades se sobressaem, o que é denominado de atividade guia, que são atividades que contribuem para impulsionar o desenvolvimento da criança. Nos primeiros meses de vida do bebê, a atividade guia são as relações sociais. Logo depois, emerge a relação dos bebês com os objetos, compreendendo a atividade guia desse momento. Lembrando que, tanto a atividade guia, como os momentos de crise e as idades não são rígidas, pois dependendo da criança e de sua realidade social, tais processos podem ser diferenciados.

O contato emocional direto com o adulto diminui para um papel subordinado; o papel dominante [guia] é agora assumido pela cooperação estritamente prática na atividade presente. A criança está absorvida pelo objeto e nas suas manipulações com esse. Vários pesquisadores têm repetidamente chamado a atenção para como a criança parece, assim, estar limitada no campo de suas ações diretas. É nesse ponto que observamos a emergência do “fetichismo objetual”: a criança parece não notar o adulto, que está “escondido” pelo objeto e suas propriedades.

[...]

Esses achados indicam que a atividade dominante [guia] na primeira infância é precisamente atividade objeto-instrumental, no curso da qual a criança adquire modos socialmente estabelecidos de ação com os objetos (ELKONIN, 2012, p. 163).

Além de todo esse processo de desenvolvimento, antes da crise dos três anos, já é possível perceber algumas atividades relacionadas ao brincar, a brincadeira de faz de conta. Vigotski explica o que seria essa atividade, “*es una relación peculiar con la realidad, que se caracteriza por crear situaciones ficticias, transferir las propiedades de un objeto a otro*” (2012b, p. 349).

Assim como a fala autônoma infantil, nesse período, a brincadeira de faz de conta, tem uma relação muito próxima com a realidade. A criança brinca representando a realidade. Tal atividade constitui-se em uma forma de compreender o mundo que a rodeia, composta pelas relações sociais e pela relação com os objetos sociais. Uma vassoura é uma vassoura e a criança brinca de varrer a casa. Além disso, aos poucos, a criança inicia o processo de imaginar novas situações a partir da atividade do brincar – troca de papéis dos objetos. Uma vassoura pode tornar-se em um cavalo ou qualquer outra coisa que sua imaginação permitir.

Durante esse período, ocorre um desenvolvimento alicerçado na ação, na atividade prática e na relação com os objetos – atividade guia. A criança observa o

uso dos objetos, como eles são manuseados e passa a utilizá-los, imitando o uso social que é atribuído a esses objetos, nesse sentido, “a criança aprende modos socialmente desenvolvidos de ação com os objetos” (ELKONIN, 2012, p. 163).

Voltando a brincadeira de faz de conta, Elkonin (2009) investigou sobre essa atividade e partiu de estudos realizados por etnógrafos e antropólogos, tendo por base o pensamento marxista. Em sua pesquisa, percorreu acerca da origem da brincadeira de faz de conta, relacionando seu surgimento à divisão social do trabalho, que afastou a criança do processo de produção e, assim, sua relação com a sociedade foi alterada. O papel da criança na sociedade transformou-se e com isso, afirma-se que a concepção de criança e de infância muda conforme a sociedade muda.

Elkonin remota as sociedades primitivas⁸, em que a criança, precocemente, era incorporada às práticas de trabalho produtivo entre os adultos, não existindo, portanto, uma fronteira que limitava a vida da criança da vida adulta e, assim, logo, as crianças adquiriam autonomia e independência em meio à sociedade. “As ferramentas e as formas primitivas de trabalho ao alcance da criança permitem-lhe tornar-se independente mais depressa por necessidades da própria sociedade, mediante a participação direta no trabalho dos adultos” (ELKONIN, 2009, p. 59). A criança participava das atividades junto com os adultos e a educação não se realizava em momentos distintos, mas sim, em meio a toda e qualquer atividade junto com os adultos.

Assim, a situação da criança na sociedade, nas fases de desenvolvimento mais recuadas, caracteriza-se sobretudo por sua incorporação precoce ao trabalho produtivo dos adultos [...]. Nos alvares da vida da sociedade, as crianças levaram uma vida comum com os mais velhos. A função educativa ainda não se separara como função social peculiar, e todos os membros da sociedade educavam as crianças, propondo-se a tarefa fundamental de fazê-las partícipes do trabalho produtivo social e de transmitir-lhes sua experiência laboral; e o meio fundamental empregado era incluí-las gradualmente nas formas de trabalho dos adultos que estavam ao seu alcance (ELKONIN, 2009, p. 50-51).

Nas sociedades primitivas, as ferramentas e as formas de trabalho eram mais elementares, o que permitia a participação direta das crianças. Como elas estavam diretamente nas atividades de trabalho com os adultos, não sentiam a necessidade

⁸ Sem atribuir juízo de valor, mas apenas tratando de períodos históricos.

de desenvolver a brincadeira de faz de conta como uma forma de aproximação e compreensão do modo de vida dos adultos.

Nas condições da sociedade primitiva, com seus meios e formas de trabalho relativamente elementares, até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até a mão, na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura. A independência que a sociedade exigia da criança encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos. A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, e com esse *status* dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado⁹ [da brincadeira de faz de conta] (ELKONIN, 2009, p. 59-60).

Ao longo do processo histórico, ocorrem mudanças nos modos de produção, tornando-se mais elaboradas com o desenvolvimento da agricultura e pecuária, e com formas mais complexas na pesca e na caça. O que desencadeou em uma nova divisão do trabalho.

Com a mudança do caráter da produção ocorreu, portanto, na sociedade, outra divisão do trabalho. Ao se complicarem e redistribuírem os meios e os modos de trabalho, deu-se uma mudança [...] na participação das crianças nos diversos aspectos do trabalho: deixaram de participar diretamente em atividades laborais a elas superiores. Às crianças pequenas foram confiados apenas alguns aspectos do trabalho doméstico e os afazeres mais simples (ELKONIN, 2009, p. 61).

Nesse processo, inicia-se a separação das crianças do trabalho produtivo com os adultos, mas preservando algumas nuances, tais como, era preciso prepará-las para o manuseio de ferramentas para o trabalho. As crianças estão separadas, mas em essência, ainda vivendo de modo semelhante ao dos adultos, pois a sociedade continuava exigindo uma independência por parte das crianças. As ferramentas foram adaptadas para o seu tamanho e elas aprendiam a utilizá-las em situações

⁹ Prestes (2012) explica que assim como os trabalhos de Vigotski foram traduzidos com erros no Brasil, ocorreu o mesmo com os trabalhos de Elkonin, pois este autor tratou da “brincadeira de faz de conta” e não do “jogo protagonizado”.

semelhantes as realizadas pelos adultos, para assim que possível, participar diretamente dos modos de produção por meio do trabalho.

Na etapa seguinte de desenvolvimento e devido à crescente complexidade dos meios de trabalho e das relações de produção, desenrola-se uma atividade singular encaminhada no sentido de propiciar a aprendizagem infantil no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 72).

As ferramentas de trabalho e as relações de produção ficaram cada mais complexas. As ferramentas de tamanho reduzido, agora, perderam sua função, mantendo, apenas, a semelhança da forma física do objeto, conseqüentemente, tais mudanças acabaram por distanciar ainda mais as crianças das atividades produtivas de trabalho em meio aos adultos.

Ao mesmo tempo, a complicação dos instrumentos de trabalho dava lugar a que as crianças não pudessem aprender o manejo das ferramentas com modelos reduzidos. Ao ser diminuída, a ferramenta perdia suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência exterior das ferramentas de trabalho empregadas pelos adultos. Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, podendo disparar-se com ele uma flecha e acertar num objetivo visado, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com a qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo. Na agricultura de enxada, um modelo reduzido era, apesar de tudo, uma ferramenta com que a criança podia desfazer torrões de terra; essa enxada reduzida era parecida com a de seu pai ou sua mãe, não só pela forma, mas também por sua função. Ao passar para a agricultura de arado, o arado reduzido, por muito que se parecesse com o verdadeiro em todos os detalhes, perdia as funções fundamentais de ferramenta: não podia jungir a ele um boi nem lavrar (ELKONIN, 2009, p. 77).

O autor esclarece, que precisamente neste momento, é possível considerar o surgimento da atividade da brincadeira de faz de conta e do instrumento brinquedo, que não tem mais as mesmas funções, mas apenas representam as atividades desempenhadas pelos adultos. Assim, as crianças começam a sentir a necessidade de desenvolver uma atividade que pudesse representar o trabalho e o modo de vida dos adultos, que, agora, é inacessível a elas. O autor deixa claro que não é possível precisar em qual período histórico isso ocorreu, pois, “pode ser diferente entre os diversos povos, segundo as condições de sua existência” (ELKONIN, 2009, p. 78).

Fato é, que o lugar e o papel da criança na sociedade foram alterados, com isto, a criança começa a desenvolver atividades para compreender o mundo social e cultural do qual faz parte, por meio da brincadeira de faz de conta e do uso do brinquedo.

A criança, na atividade da brincadeira de faz de conta, é capaz de trocar os papéis dos objetos e, também, das personagens, realizando várias relações entre pessoas e objetos, imaginando novos lugares e situações para além das vivenciadas na realidade concreta. A brincadeira de faz de conta se caracteriza na terceira atividade guia da criança e, contribui para a compreensão de sua realidade.

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. (ELKONIN, 2012, p. 164).

A brincadeira de faz de conta possibilita o desenvolvimento do processo de imaginação, assim como, o processo de imaginação possibilita uma ampliação das possibilidades de criação na brincadeira de faz de conta, de modo dialético. A atividade da brincadeira de faz de conta torna-se mais complexa. Todo esse processo é essencial para o desenvolvimento da criança.

Ou seja, os frutos de nossa imaginação têm origem na forma como vivemos e aprendemos a realidade que nos circunda. A imaginação, diferentemente do que muitos acreditam, não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. Ao contrário, ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo (SILVA, 2012, p. 15).

Silva (2012) esclarece que a própria condição social da criança contribui para que ela queira participar e compreender o mundo a sua volta, partindo da observação, percepção, imitação, até chegar ao processo de imaginação e criação. E, isso, se intensifica por meio da brincadeira de faz de conta.

Na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade e do desejo da criança de incorporar elementos dispostos no real. Construindo cenários [...] e assumindo

papeis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras sociais e historicamente construídas (SILVA, 2012, p. 24).

Durante a crise dos três anos, a criança busca certa autonomia. *“El niño aspira a ser independiente, quiere hacerlo todo por sí mismo”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 371). Elkonin (2012, p. 168) corrobora e explica o que acontece nesse período, “a criança manifesta uma tendência em direção à independência, bem como uma série de fenômenos negativos conectados às suas relações com os adultos”. Nesse sentido, a criança pode demonstrar atitudes de negativismo, em que nega realizar atividades propostas por outras pessoas e, ao mesmo tempo, certa obstinação, em que insiste em realizar atividades em que os adultos a impede de fazer, o que corrobora para o surgimento de algumas atitudes próximas a “rebeldia”. Tais situações podem ser acentuadas dependendo do contexto social em que a criança está inserida. Vigotski (2012b, p. 375) evidencia, *“la crisis de los tres años es, en lo fundamental, la crisis de las relaciones sociales del niño”*.

A criança demonstra uma busca crescente por sua independência para realizar diferentes atividades nos contextos sociais em que vive e, dependendo da ação das pessoas que fazem parte do seu convívio mais próximo, esse processo pode transcorrer de forma tranquila ou pode desencadear em momentos difíceis, tanto para a criança quanto para as demais pessoas que estão ao seu redor.

Em todos os períodos da vida humana, Vigotski explica a importância de realizar uma educação tendo em vista a zona de desenvolvimento iminente, sobretudo, nos períodos de transição. *“Evaluar la edad crítica desde el punto de vista de la zona de desarrollo próximo”* (VIGOTSKI, 2012b, p. 369). A zona de desenvolvimento iminente refere-se aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas que pode realizar com o auxílio de outra pessoa em meio às relações sociais que se dão na vida.

Vigotski vai dizer que uma teoria de duplo nível, Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível (PRESTES, 2014, p. 343).

Ou seja, pensar uma educação que tenha um olhar atento ao que a criança já consegue fazer sozinha e, também, ajudá-la com aquilo que ela não é capaz de fazer sozinha, mas que pode fazer em colaboração com o outro da relação social, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento. Lembrando que, para Vigotski, o desenvolvimento humano é imprevisível e, portanto, não pode ser controlado por ninguém. Para o autor, o desenvolvimento não é linear, sequencial ou gradual, não se dá em etapas que se sobrepõem. O desenvolvimento humano é um campo de possibilidades. Prestes (2014) esclarece o pensamento do autor.

É um grande equívoco falar de nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer. [...] Para Vigotski, regredir é desenvolvimento! Então desenvolvimento para ele não é linear. Não é uma direção crescente, não é acúmulo e quando você traduz como “proximal” e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que é obrigatório acontecer (PRESTES, 2014, p. 343).

Com base no pensamento de Vigotski, é preciso pensar uma educação que crie condições de possibilidades para o desenvolvimento da criança, lembrando que, educação não tem relação direta com as instituições educativas, mas pode compreender, também, o contexto familiar e qualquer outro contexto da vida social da criança.

O [...] equívoco [...] é reduzir a *zona blijaichego razvitia* somente à relação aluno x professor, como se a *zona blijaichego razvitia* tivesse somente lugar na atividade escolar. Vigotski refere-se à importância da *zona blijaichego razvitia* em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira (PRESTES, 2012, p. 194).

Nesse sentido, as pessoas que compõem o contexto familiar da criança ou que são responsáveis por ela, precisam pensar formas de atuação e de colaboração para o seu desenvolvimento. Pensando no período da crise dos três anos, por exemplo, pode-se pensar práticas e situações em que a criança se sinta mais autônoma na realização de suas próprias atividades, já que se trata de um período em que a criança busca mais independência.

Ao longo desse capítulo, foi possível perceber que a criança passa por inúmeras mudanças, crises, rupturas, transições e novas sínteses desde o momento de seu nascimento. Ou seja, a criança não é um adulto em miniatura, como muitas concepções defendiam em tempos passados. Ou, será que ainda existem concepções nesse sentido na atualidade?

O fato é que a criança se diferencia do adulto radicalmente e em muitos aspectos, pois, é um ser singular que possui suas especificidades e particularidades, sem ignorar a totalidade da realidade concreta em que ela está inserida e, que, faz parte de sua constituição humana. Sendo que, essa constituição se dá em meio às relações sociais na cultura.

Nesse sentido, peço licença para trazer uma citação extensa, mas necessária, que discorre acerca das inúmeras diferenças existentes entre a criança e o adulto e, também, as transformações que a criança passa ao longo de seu desenvolvimento.

De fato, não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto.

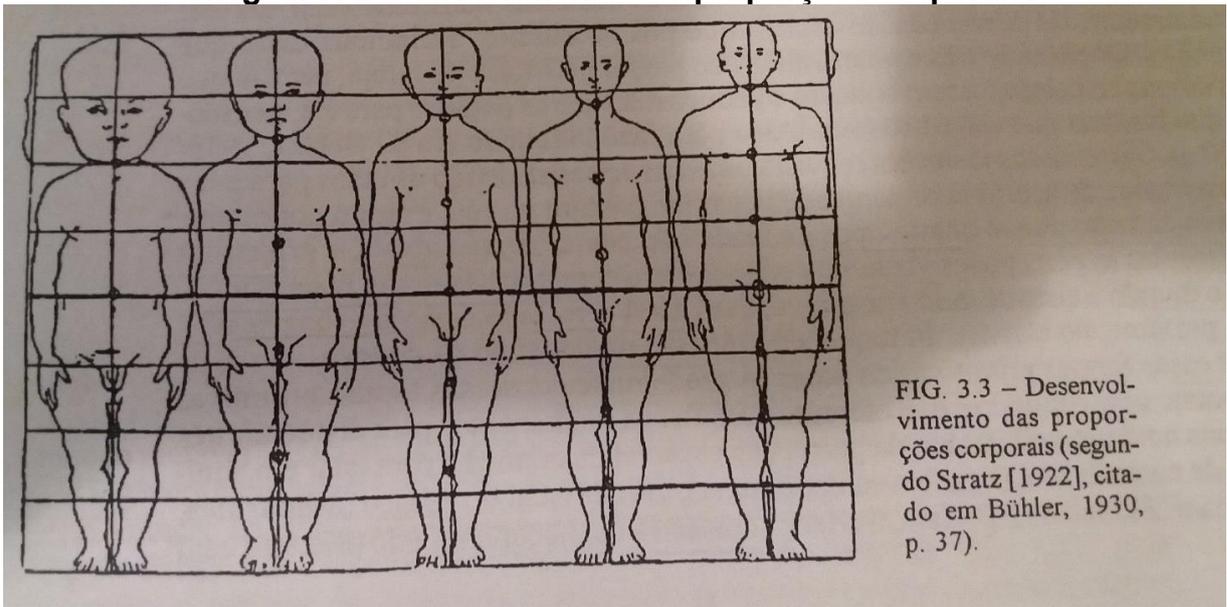
Vários exemplos simples nos convencerão disso. As metamorfoses por que passa a criança afetam os atributos mais importantes, geralmente considerados estáveis no homem – sua compleição física, as proporções dos membros e a estrutura. Se um adulto difere de um outro pelas proporções entre as partes de seu corpo, pela altura, formato do crânio, e assim por diante, quão maiores não seriam essas diferenças para uma criança em comparação com um adulto! Rigorosamente, temos o direito de afirmar a existência de uma *constituição infantil* específica, pela qual passa a criança depois de nascer, antes de tornar-se um adulto. Essa “constituição infantil” caracteriza-se por proporções completamente diferentes das que geralmente se vê num adulto: cabeça maior, pescoço que mal se vê e braços e pernas curtos. Esses traços são específicos de uma criança pequena e seu desenvolvimento posterior implica uma reconstrução crucial dessas proporções características: o pescoço torna-se visível, as pernas ficam mais compridas, decresce a proporção entre a cabeça e o tamanho do corpo e, por volta dos 15-16 anos, temos um ser humano completamente diferente, com proporções e formas diferentes. Se observarmos um desenho que representa a compleição física da criança em diferentes idades e a do adulto [...], veremos que, no correr do desenvolvimento, a aparência da criança passa por grande número de metamorfoses.

Naturalmente, subjacentes a essas metamorfoses há mudanças cruciais nos processos que determinam o desenvolvimento da criança. Não nos estenderemos sobre esses processos nem discutiremos fenômenos tais como o desenvolvimento das secreções internas ou o

crescimento de cada uma das partes do sistema nervoso; a tese principal de que o desenvolvimento do organismo da criança é um sistema complexo de metamorfoses tem sido confirmada por grande número de estudos.

Se essas mudanças constitucionais cruciais caracterizam o crescimento da criança e a transição para a idade adulta, as metamorfoses nos mecanismos do comportamento infantil vêm a ser ainda mais surpreendentes (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 153-155, *itálico dos autores*).

Imagem 1: Desenvolvimento das proporções corporais.



Fonte: Vigotski e Luria, 1996, p. 154.

Na citação e na ilustração é perceptível as diferenças existentes entre as crianças e os adultos. Diferenças nas proporções do corpo, nas funções e estrutura desse corpo. Diferenças de ordem biológica e cultural. Ao longo deste capítulo, discorreremos acerca do nascimento da criança, sua entrada no mundo da cultura dos seres humanos e, de seu desenvolvimento nos mais variados aspectos que compõem sua totalidade. E, como esse desenvolvimento é determinado pelas relações sociais e pela relação da criança com os instrumentos culturais.

Portanto, este segundo capítulo nos ajudou a compreender que as crianças são seres que se desenvolvem sob ação da cultura, pressuposto teórico, o que corrobora com a demonstração da tese aqui defendida. Dando continuidade à pesquisa, no próximo capítulo, iremos discorrer sobre o papel da cultura na constituição do ser humano.

3. “É O CAMINHO, É NÓIS, É EU SOZINHO”: A CULTURA E A CONSTITUIÇÃO HUMANA

Para dar início a este capítulo, trazemos as palavras de Vigotski, para o autor, *“todo lo cultural es social. [...] la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano”* (2012a, p. 151). Portanto, ao longo das próximas linhas, iremos discorrer como se dá essa relação dialética entre a cultura e a constituição humana.

Tanto no pensamento de Marx (2008, 2011, 2013) como no de Vigotski (2000, 2012d) existe uma preocupação com a historicidade da constituição do ser humano. Tomando de empréstimo o pensamento do segundo autor, este explica:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história, ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...]. Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história) (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

O ser humano, ao longo do curso da história, foi confrontado por uma necessidade de intervir na natureza por uma questão de sobrevivência, nesse confronto, começou a perceber a si mesmo, o outro e, também, os materiais que existiam ao seu redor. Começou a observar o mundo real que existia a sua volta e as possibilidades de atuação sobre a realidade concreta. Pois, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2005, p. 40).

Para Vigotski (2012a, 2012b, 2012d), consciência é a propriedade estrutural do comportamento humano. Cada atividade humana implica em uma consciência única, ou seja, cada atividade gera um tipo específico de consciência. Ao longo da vida, realizamos diferentes e inúmeras atividades, nos deparamos com múltiplas experiências, o que contribui para a elaboração de distintas consciências acerca da realidade concreta que nos cerca. Assim, como para Marx e Engels (2005), Vigotski (2004, p. 80) afirma que “a experiência determina a consciência”. Corroborando com Vigotski, Luria (1990) explica:

Alinhando-se com o pensamento de Marx e Lenin, a psicologia soviética sustenta que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se (LURIA, 1990, p. 23).

A consciência não é dada desde o princípio ao ser humano, mas é algo que se desenvolve na vida, em meio à atividade cultural, entre as experiências vividas e, com isso, a consciência estrutura o comportamento humano. Leontiev (2004) explica que a consciência não se reduz a experiência individual, pois assim, estaríamos limitados a viver o presente – a nossa época e nossa sociedade –, mas compreende, também, a experiência social e histórica.

O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual. O homem não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo as próprias descobertas. No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (LEONTIEV, 2004, p. 100-101).

Para o compartilhamento da experiência social e histórica, faz-se necessária a significação da realidade, ou seja, o uso da fala humana, que possibilita a reflexão generalizada do mundo concreto. A fala humana é uma ferramenta cultural que permite o compartilhamento da história vivida, da história do outro, da história da humanidade e, assim, possibilita à consciência do mundo. A fala organiza o pensamento e orienta o comportamento humano e provoca a consciência de si mesmo e da sociedade em meio à cultura.

Não podemos encerrar nosso estudo sem mencionar as perspectivas abertas pela nossa investigação. Estudamos os aspectos internos da fala, que eram tão desconhecidos pela ciência quanto a outra face da Lua. Mostramos que a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo — o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave

para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2005a, p. 190).

Cada atividade provoca uma consciência específica, porém, desenvolve o ser humano por inteiro, em sua totalidade constituindo uma unidade. Ou seja, essas consciências particulares se conectam em nosso organismo, compondo a unidade do comportamento humano. Diante da atuação do comportamento humano, a realidade concreta passa por inúmeras transformações.

Assim, o ser humano ao produzir seus meios de existência, começou a se distanciar dos demais animais. Essa reflexão é perceptível ao se analisar as funções elementares e as funções superiores ou culturais, discutidas por Vigotski:

El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta, del niño (VIGOTSKI, 2012a, p. 29).

Vigotski, juntamente com Luria (1996), realizou um estudo acerca da história do comportamento analisando a filogênese e a ontogênese, a história natural e a história cultural. O estudo se divide em três capítulos.

No primeiro capítulo tratam dos três primeiros estágios de desenvolvimento do comportamento no reino animal, por meio de pesquisas com primatas. O primeiro estágio é caracterizado por reações hereditárias, instintos, que servem para saciar as necessidades básicas de um organismo – autopreservação e reprodução – são modos inatos de comportamento que não são aprendidos. Um exemplo disso, “imediatamente após o nascimento, uma criança move mãos e pernas, chora, suga o seio e engole o leite” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 55). Pois, o ato de procurar o seio

e a sucção são heranças genéticas. Os autores esclarecem, “a importância biológica das reações instintivas é que elas constituem modos úteis de adaptação ao meio ambiente; desenvolveram-se no curso da luta pela sobrevivência e se fortaleceram pela escolha natural no processo de evolução biológica” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 56).

O segundo é compreendido como um estágio de treinamento ou reflexos condicionados. Não são hereditários, mas resultam de treinamentos/aprendizados específicos que surgem tendo por base as reações instintivas hereditárias. “Assim, esse novo estágio do desenvolvimento do comportamento ergue-se diretamente sobre o estágio anterior. Uma reação condicionada não é mais do que uma reação imediata alterada pelas condições sob as quais surgiu” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 56). Para exemplificar, os autores trazem um experimento de Pavlov:

Em que se desenvolve um reflexo condicionado num cão, cauterizando sua pele com uma corrente elétrica. A primeira resposta do animal à dor é uma reação defensiva violenta; esforça-se por livrar-se da coleira, morde o aparelho e luta com toda a sua força. Porém, em consequência de uma longa série de experimentos, em que o estímulo de dor foi acompanhado de alimento, a resposta do cão às queimaduras na pele começou a ser exatamente a mesma reação com que comumente responde à comida (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 57-58).

O terceiro estágio é o último para o reino animal, mas não é o último para o ser humano, que caminhará para o estágio intelectual propriamente dito. Esse terceiro estágio refere-se as reações intelectuais elementares, determinadas pela estrutura do campo visual e motor. Os autores tratam dos experimentos realizados por Köhler. Segundo Vigotski e Luria (1996), Köhler encontra nos macacos rudimentos de modos de comportamentos especificamente humanos ao realizar experimentos acerca do uso de instrumentos para conseguir alimentos.

Os experimentos de Köler envolviam basicamente três operações fundamentais que um animal tem que executar para resolver uma tarefa. A primeira condição necessária para a solução da tarefa era que o animal tinha que descobrir *um meio indireto* para atingir o objetivo em situações em que, por alguma razão, era impossível a solução direta; a segunda condição estava ligada à necessidade de *ultrapassar ou eliminar um obstáculo* encontrado no caminho que conduzia ao objetivo; e , finalmente, a terceira condição era a necessidade de usar, inventar ou produzir instrumentos como meio

para atingir um objetivo, de outro modo inatingível (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 59, itálicos dos autores).

Na análise do terceiro estágio, os autores tratam da necessidade de superação que surge em meio às dificuldades, barreiras ou obstáculos; quando os primatas se deparam com novas situações e condições diferentes das que já estavam habituados. E, em relação aos seres humanos, discorrem acerca da necessidade de ir além das condições inatas e das reações condicionadas, para assim, avançarem no comportamento intelectual. Trata-se de uma necessidade cultural que vai além das necessidades estritamente biológicas. Ainda em relação ao terceiro estágio, os autores discorrem que os primatas utilizam os instrumentos de forma limitada, pois não se trata de uma atividade predominante para se atingir uma meta e, sim, trata-se de uma atividade secundária. E, também, que os primatas não são capazes de produzir um sistema simbólico.

No segundo capítulo, Vigotski e Luria (1996), discutem acerca do comportamento do homem primitivo demonstrando o início do uso do sistema simbólico, ao tratar da memória, do pensamento ligado ao desenvolvimento da fala e as operações numéricas na sociedade primitiva. Elucidando, novamente, que os autores não atribuíam juízo de valor ao usar o termo “homem primitivo”. Knox (1996, p. 24, itálico do autor) faz essa explicação no prefácio do referido livro de Vigotski e Luria, “a psicologia de um homem cultural não é superior nem inferior, mas *diferente* da de um homem primitivo, assim como a psicologia de um adulto é diferente da de uma criança”.

No segundo capítulo, Vigotski e Luria (1996) trazem uma importante afirmação, que o desenvolvimento do ser humano não está sujeito as leis naturais, mas sim, as leis culturais.

Assim, vemos que o primitivo já deu o passo mais importante em seu desenvolvimento, ao passar da aritmética natural para o uso dos signos. Assinalamos o mesmo fenômeno também no desenvolvimento das esferas da memória e do pensamento. É legítimo que digamos que todo o caminho do desenvolvimento histórico do comportamento humano tem sua origem exatamente nesse passo.

Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos

externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob pressão de necessidades.

Todas as operações psicológicas naturais do homem também são reconstruídas sob essa influência (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 143).

No último capítulo do livro, os autores tratam da aquisição de sistemas simbólicos - memória, atenção e abstração, orientados pela fala e o pensamento, culturalmente desenvolvidos, ou seja, mediados por sistemas simbólicos. É o capítulo destinado ao estudo do desenvolvimento da criança. Na conclusão do livro, os autores destacam que "as observações que acabamos de apresentar convencem-nos de que é absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas" (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 214). E, que, "seria errado pensar que todo esse processo reduz-se a uma acumulação gradual e evolutiva de técnicas e práticas complexas, ao crescimento das habilidades" (1996, p. 214). Portanto, os autores alertam que o desenvolvimento da criança não se trata de um crescimento inato, nem tão pouco, de uma acumulação gradual e evolutiva.

Nesse sentido, é importante demonstrar duas correntes de pensamento que existiam antes da entrada de Vigotski nesse cenário de discussão. Porém, vale mencionar que, tais correntes ainda estão presentes com bastante força na sociedade atual. A primeira delas afirma que o ser humano nasce com todas as suas características pré-definidas (visão pré-formista – determinismo biológico). E a segunda que o ser humano é um mero fruto das pressões do meio social (visão formista – determinismo mecânico).

De acordo com a primeira visão – o determinismo biológico – o bebê humano ao nascer, já contém em si, todas as suas características pré-estabelecidas em pequena escala. Conforme cresce, vai apenas expandindo o que já existe, pois, nada de novo acontece. "Tal abordagem, primeiro de tudo, vê a criança como um indivíduo isolado, para quem a sociedade é meramente "um *habitat* ambiental" *sui generis*" (ELKONIN, 2012, p. 157). Vigotski acrescenta, "*según esta teoría, en el desarrollo no surge nada nuevo, no se producen cambios cualitativos, tan sólo crece y se desarrolla lo dado desde el principio*" (2012b, p. 254). O papel do meio social e cultural é apenas o de contribuir na expansão das características pré-existentes. Se a criança se desenvolve em determinada área é porque já possuía um "dom" ou um "talento" inato para tal atividade.

Já na segunda visão – determinismo mecânico – tudo é determinado pelo meio social. “O desenvolvimento mental é visto simplesmente como um processo de adaptação às condições de vida em sociedade” (ELKONIN, 2012, p. 157). O ser humano é moldado pela sociedade. Tudo é estabelecido de fora para dentro. O papel do meio cultural é o de, meramente, manter e preservar a padronização, moldando o ser humano para se adaptar aos padrões sociais. Se a criança se desenvolve em determinada área é porque ela respondeu adequadamente aos estímulos que recebeu – adaptou-se ao meio social.

Desse modo, ou somos uma mera expansão de características pré-existentes ou uma mera repetição de características estabelecidas socialmente. Em ambos os casos, fica difícil explicar como se dá o desenvolvimento, o aparecimento qualitativo do novo, pois as duas vertentes de pensamento, se limitam a determinar a expansão ou a repetição de características já existentes na própria pessoa ou no meio social.

Além disso, surgiram alguns autores que tentaram integrar o biológico ao social, mas não o fizeram tendo por base uma análise monista, partindo da unidade e, sim, forçando uma junção entre ambos, provocando uma análise fragmentada e dicotômica. Vigotski (2012d) apontou tal fato, em relação aos estudos de Piaget:

Lo biológico se interpreta como lo originario, lo primario, aquello inherente al propio niño, que conforma su sustancia psicológica. Lo social actúa como una fuerza externa y ajena al niño que, mediante la constricción, desplaza las formas de pensamiento propias del niño, correspondientes a su naturaleza interna, y las sustituye por esquemas de pensamiento ajenos a él e impuestos desde fuera. Por lo tanto, no resulta sorprendente que incluso en su nuevo esquema Piaget una dos puntos extremos – el egocentrismo y la colaboración – mediante un tercer elemento, la constricción. Esta es la verdadera palabra que expresa la idea de Piaget sobre el mecanismo con cuya ayuda el medio social dirige el desarrollo del pensamiento infantil. En esencia, esta idea es común a Piaget y al psicoanálisis, para el cual también el medio social es considerado como algo externo a la persona, algo que ejerce presión sobre ella y la obliga a limitar sus deseos, a modificarlos y a dirigirlos por caminos indirectos (VIGOTSKI, 2012d, p. 91-92).

Nesse sentido, a criança não é considerada em sua totalidade, compreendendo sua unidade como ser humano. A natureza biológica e cultural são duas coisas distintas, estanques, fragmentadas e dicotômicas. O social é considerado como algo externo que se impõe sobre a vida da criança.

El niño no es considerado como parte de un conjunto social, como sujeto de relaciones sociales que participa desde sus primeros días en la vida social de ese conjunto al que pertenece. Lo social es considerado como algo que está fuera del niño, como una fuerza ajena y lejana que ejerce presión sobre él y desplaza sus formas propias de pensamiento (VIGOTSKI, 2012d, p. 92).

Nessa visão, o biológico e o cultural são arquitetados como duas forças estranhas que operam mecanicamente uma sobre a outra, ou seja, são aspectos dissociados que compõe uma realidade fragmentada.

La conclusión central, base de los dos siguientes volúmenes de las investigaciones de Piaget, es que el niño vive en una doble realidad. Uno de los mundos está compuesto por su propio pensamiento, el intrínseco a su naturaleza; el otro por el pensamiento lógico, impuesto por las personas que lo rodean (VIGOTSKI, 2012d, p. 93).

Vigotski (2012c), ao se colocar nessa discussão, esclarece qual o papel do biológico na constituição do ser humano. O autor não enxerga o desenvolvimento do ser humano como um resultado de uma determinação biológica, mas como um processo que se dá na relação entre o biológico e o cultural. Para Vigotski (2012c), o desenvolvimento não se dá orientado por leis biológicas ou de forma mecânica, de fora para dentro. Não é algo que é inerente a pessoa ou que é introduzido nela, mas sim, é o resultado de um processo de internalização do ser humano do que vivencia na cultura. O que a pessoa vivencia na cultura, é empregado na estrutura de sua personalidade como um todo em um processo dialético. No pensamento do autor, trata-se de uma síntese, de uma unidade que constitui o ser humano, não sendo possível, portanto, realizar uma análise por meio de separações distintas ou de junções forçadas.

Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2012c) há a superação desses dualismos – biológico e cultural; indivíduo e sociedade – tais aspectos da constituição humana não são compreendidos como forças opostas, considerando um em detrimento do outro. Para Vigotski (2012c), o ser humano é indivisível e se constitui em uma unidade social dialética. Cada pessoa é única, mas não é só isso, cada pessoa possui um psiquismo em que ocorre o processo de internalização das experiências vivenciadas no meio social. Cada pessoa é um indivíduo-social. O ser humano é forjado em meio às relações sociais que se constituem em suas vivências

no e com o mundo. Sendo que vivência, é a relação que temos com o mundo de modo singular e particular. A vivência é única para cada pessoa.

Tunes (2016), na intenção de explicar o pensamento de Vigotski, utiliza uma analogia – o biológico se assemelha ao alicerce de uma casa, ou seja, não é a casa em si, mas sem ele, a casa não existiria. Nesse caso, o biológico tem a sua importância, mas não determina o desenvolvimento humano. O biológico é o alicerce sobre o qual a cultura vai agir. Não é uma imposição de um sobre o outro, mas sim, uma unidade dialética. Acontece uma transformação na personalidade da pessoa e, então, surge algo novo, uma nova síntese. Algo que não existia anteriormente – é quando o desenvolvimento do ser humano acontece (VIGOTSKI, 2012c). Prestes (2012, p. 15) também contribui nessa discussão ao trazer o pensamento de Vigotski:

O próprio Vigotski [...], parte da ideia de que o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, em outras palavras, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica, e por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos.

Ou seja, ao nascer, as funções biológicas do ser humano são de fundamental importância, no entanto, não são suficientes para que ele sobreviva e se desenvolva em uma sociedade de humanos. O desenvolvimento do ser humano é o resultado da unidade dialética que surge a partir dos aspectos biológicos e culturais, das experiências historicamente constituídas, sejam elas, experiências vividas pela própria pessoa ou compartilhadas por outras ou por meio dos instrumentos culturais, experiências sociais e históricas (VIGOTSKI, 2009).

Vigotsky (2012a) explica o processo de constituição do ser humano a partir da unidade dialética que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade. Nesse caso, o termo mais adequado é indivíduo-social. O autor fundamenta seu pensamento na base marxista, pois, “o ser humano é, [...] não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade” (MARX, 2011, p. 40). Ou seja, o ser humano, mesmo sozinho sofre as influências do meio social, porque se constitui em uma sociedade de humanos. No entanto, o ser humano não é um mero receptor do meio social, mas um ser capaz de criar sua própria história, sua identidade, elaborando seu comportamento, a partir de suas experiências sociais.

O autor (2010b) trata do termo vivência, em russo *perejivanie*, para esclarecer esse processo dialético de constituição do ser humano enquanto indivíduo-social. Vivência é a menor unidade pessoa-meio. “Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência” (VIGOTSKI, 2010b, p. 683). Ou seja, vivência é uma unidade que surge a partir de elementos do meio social e da personalidade do ser humano, que se dá no processo de internalização das experiências culturais. Por isso, o ser humano não é um mero receptor do meio social, pois é capaz de transformar o meio à sua volta e, ao mesmo tempo, ser transformado por ele.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010b, p. 686).

Nesse sentido, não é possível estabelecer como se dará o desenvolvimento, pois não se trata de um processo linear de algo externo para o interior da pessoa, de forma mecânica, de fora para dentro. O desenvolvimento se dá por meio de um processo dialético de internalização das vivências do indivíduo-social e, surge de necessidades provocadas pelo meio social. Vigotski (2005b) trata do desenvolvimento do caráter em um de seus textos, mas expande suas conclusões para qualquer tipo de desenvolvimento, portanto:

A lógica do desenvolvimento do caráter é a mesma lógica de qualquer desenvolvimento. Tudo que se desenvolve se desenvolve por necessidade. Nada se aperfeiçoa e avança em função de um “ímpeto vital”, sobre o qual fala a filosofia de A. Bérghson. [...] A necessidade que é a fundamental e determinada pela necessidade de toda vida humana, na necessidade de viver no meio histórico e social e reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por este meio. Somente na qualidade de uma unidade determinada e social pode existir e funcionar o organismo humano (VIGOTSKI, 2005b, p. 3).

Vigotski (2005b) explica que desenvolvimento é quando algo de novo acontece. É quando ocorrem mudanças qualitativas, sendo que, qualquer desenvolvimento ocorre em decorrência de necessidades que emergem do e no meio social e cultural. O desenvolvimento não acontece de igual maneira para todos. Diante das necessidades e das experiências vividas, cada pessoa internaliza a realidade de modo particular, pois cada vivência é particular para cada indivíduo-social. Portanto, o desenvolvimento se dá de inúmeras formas e em diferentes direções. Por isso, não é possível estabelecer padrões e metas a serem alcançados. Nem o biológico nem o meio social podem designar como se dará esse desenvolvimento, pois na unidade dialética, ele se dá de modo imprevisível, mas sempre regido pela ação da cultura. Em meio às relações sociais, o ser humano vai se constituindo, internalizando as práticas sociais. A relação com o mundo cultural é mediada pela fala humana, que produz significações que são convertidas em algo para o indivíduo-social.

Voltando a discussão anterior da relação entre as funções biológicas e culturais, é importante esclarecer que cada uma é de natureza diferente, no entanto, se inter-relacionam, se bifurcam, se unem de forma dialética na cultura. O desenvolvimento da musicalidade faz parte desse processo que perpassa ambas as dimensões – biológica e cultural –, que na realidade, torna-se redundante mencionar as duas dimensões em se tratando do ser humano cultural. Para Vigotski (2012a), ao falar da cultura, a base biológica está intrinsicamente inserida, pois o autor parte do pensamento monista de Spinoza. Trata-se de uma nova síntese que se constituiu ao longo de um processo que possibilitou diferenciar o ser humano dos demais animais.

Vigotski, juntamente com Luria, trata de momentos de ruptura e de nova síntese em relação ao desenvolvimento da criança e, também, no mesmo sentido, analisa o desenvolvimento humano ao longo da história natural e cultural (VIGOTSKI e LURIA, 1996). Com base em Marx e Engels, os autores tratam do trabalho, do uso de instrumentos e de signos, como momentos cruciais que contribuíram para a constituição do ser humano. Os autores discorrem que do ponto de vista filogenético, o que marca a transição do homem biológico para o ser humano cultural é o advento do trabalho e a partir deste, os elementos mediadores com o meio – o uso de instrumentos e o uso de signos. Em sentido dialético, tais momentos provocaram rupturas e novos modos de comportamento, possibilitando o desenvolvimento do ser humano.

Na tentativa de encontrar o elo perdido entre o macaco e os seres humanos, os autores esclarecem que no macaco, é possível encontrar rudimentos da invenção e do uso de instrumentos, o que o aproxima dos seres humanos, porém, tal atividade só é possível em “uma dada situação atual” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 87), ou seja, na realização direta da ação, no campo de visão e no tempo presente. Ou seja, o fato do macaco não usar signos, limita a invenção e a utilização de instrumentos, pois, não é capaz de usar os signos para compartilhar os conhecimentos das gerações passadas. Além disso,

Todos os fatores que distinguem o comportamento do macaco do do homem podem ser resumidos e expressos numa afirmação geral neste sentido: a despeito do fato de que o macaco manifesta uma capacidade para inventar e utilizar instrumentos – o pré-requisito de todo o desenvolvimento cultural humano –, a atividade de trabalho, baseada nessa capacidade, não se desenvolveu ainda no macaco, nem mesmo minimamente. *O uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta* (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 87, itálicos dos autores).

O uso de instrumentos pelo macaco não se constitui na principal forma de adaptação para este. Não se estabelece em um papel decisivo em sua luta pela sobrevivência. Ou seja, “não se pode dizer que o macaco se adapta a seu meio ambiente com a ajuda de instrumentos” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 87). Porém, em relação aos seres humanos esta atividade trata-se de um marco em sua própria constituição. O uso de instrumentos está ligado ao trabalho e tal atividade é fundamental para a constituição humana. Com a intenção de contribuir com tal afirmação, Vigotski e Luria (1996, p. 88) trazem um exemplo:

Toda a existência de um aborígene australiano depende de seu bumerangue [...]. Tirar o bumerangue do aborígene torna-o um agricultor e, então, ele terá, necessariamente, que mudar inteiramente seu estilo de vida, seus hábitos, todo o seu modo de pensar a sua natureza.

Quando se alteram os instrumentos, altera-se o trabalho, o comportamento e o modo de vida humano. O trabalho é uma categoria ontológica (VIGOTSKI e LURIA, 1996; ENGELS, 1986). O que significa dizer, que por meio do trabalho, o ser humano se humaniza ao longo do processo histórico de sua constituição. O trabalho é um fator

essencial no processo de transição do macaco ao ser humano. A transição do ser essencialmente animal para o ser humanizado. “O trabalho [...] é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1986, p. 19). Leontiev (2004) esclarece que o uso de instrumentos pelos animais não se constitui em um processo social, que se dá em meio à coletividade e a cooperação, nem tão pouco, se constitui em uma atividade estruturante que envolve o trabalho permeado pelas relações sociais.

Por mais complexa que seja a atividade “instrumental” dos animais jamais tem o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam. Por outro lado, por complexa que seja, a comunicação instintiva entre os membros de uma associação animal jamais se confunde com a atividade “produtiva” dos animais, não depende dela, não é mediatizada por ela.

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. Marx escreve: “Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

O trabalho exige que o ser humano desenvolva um certo grau de controle sobre seu próprio comportamento. Um controle sobre si mesmo e sobre sua atuação em seu meio social. Com o trabalho e com o uso de instrumentos, o ser humano adquiriu novos órgãos, alterando sua estrutura e dando um novo rumo para o seu desenvolvimento, não se limitando a um processo biológico evolutivo, mas ampliando suas possibilidades de ser e estar no mundo.

Assim, a partir do momento de sua transição para o trabalho como forma básica de adaptação, o desenvolvimento do homem consiste na história do aperfeiçoamento de seus órgãos artificiais e progride, “a despeito da bíblia”, isto é, não na linha do aperfeiçoamento de seus órgãos naturais, mas na linha do aperfeiçoamento dos instrumentos artificiais (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 90).

Nos demais animais, suas funções se limitam a sua estrutura biológica, pois estão fadados a sua estrutura anatômica. Se possuem asas são capazes de voar,

mas se não as possuem, se mover pelo ar não é uma possibilidade. Diferentemente, os seres humanos não se limitam a sua estrutura biológica. O ser humano cria instrumentos culturais que o permite ações para além da sua estrutura anatômica. Se o ser humano não possui asas, cria o avião, asa-delta, entre outros instrumentos que o permite desbravar os ares. Desse modo, os seres humanos são capazes de intervir na natureza, no seu meio e, conseqüentemente, sua relação com o mundo se modifica. Os demais animais estagnaram no biológico e, assim, sua relação com o meio é previsível, pois se limitam a três estágios evolutivos, como dito anteriormente: o primeiro estágio é representado pelas reações hereditárias ou modos inatos de comportamento, conhecidos como instintos e servem, principalmente, para satisfazer as necessidades básicas; o segundo se refere aos reflexos condicionados por meio de treinamentos; o terceiro e último, trata-se dos rudimentos de intelecto, uma espécie de combinação de reflexos condicionados, um intelecto elementar, não propriamente desenvolvido como o dos seres humanos.

Os demais animais seguem o comando de seus instintos e dos reflexos condicionados e, disso, não se libertam, o que contribui para que seu comportamento não avance, ou seja, que o comportamento fique estagnado. Apesar dos animais conseguirem criar e utilizar alguns instrumentos, não o fazem como os seres humanos, não é um fato que contribui essencialmente em seu processo de adaptação e, também, não desenvolveram a consciência sobre a realidade por meio da atividade, não desenvolveram a atividade do trabalho e nem conseguem empregar os signos em sua relação com o mundo.

O comportamento do ser humano não é regido pelas leis da evolução biológica, mas sim, está sob ação da cultura, pelas leis do desenvolvimento histórico da humanidade. Porém, existem algumas necessidades de ordem biológica que são culturalmente condicionadas. A exemplo, quando surge a necessidade fisiológica de urinar, procuramos o local mais adequado para satisfazer tal necessidade. Portanto, necessidades semelhantes a esta, apesar de serem de ordem biológica, são regidas pelas determinações culturais.

Além disso, existem reações no comportamento dos seres humanos, algumas de ordem biológica e outras de ordem cultural. Ou seja, se defender em sinal de perigo é um instinto biológico de sobrevivência. Todavia, algumas reações são provocadas por excitações socialmente elaboradas, por meio de estímulos criados culturalmente, como gritar ao assistir a um filme de terror. A reação desencadeada pelas cenas do

filme de terror é culturalmente elaborada em meio às relações que se estabelecem no mundo. Novos estímulos e novas reações são constantemente elaboradas entre as relações sociais, o que provoca o surgimento de novos comportamentos, o que demonstra a força existente nas leis culturais sobre o organismo e o comportamento dos seres humanos.

Lembrando que as relações sociais e a relação com o mundo são orientadas e mediadas pela palavra. O advento do uso da fala surgiu da necessidade em meio à atividade do trabalho, necessidade de comunicar algo para o outro da relação social.

O nascimento da linguagem [fala] só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.

Como se formaram a palavra e a linguagem [fala]? No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação (LEONTIEV, 2004, p. 92).

É importante mencionar, como dito anteriormente, que os trabalhos de Vigotski e de seu grupo de estudo, sofreram alguns equívocos quando foram traduzidos para o português. Um desses equívocos, diz respeito a palavra “linguagem”. O que Vigotski e seu grupo investigou não foi a linguagem e, sim, o processo de desenvolvimento da fala humana. Prestes (2014, p. 345) explica:

Primeiro é preciso esclarecer o seguinte: muito se usou a partir da tradução equivocada do livro dele exatamente esta questão de linguagem. O livro foi traduzido como “Pensamento e linguagem” e o que ele analisa no livro não é a linguagem. Um argumento que derruba isto e eu uso este argumento na minha tese. Vamos pensar juntos. O que é linguagem? Linguagem é muito mais ampla. Por exemplo, animais também tem linguagem. Agora a “fala”, uma fala do jeito que o humano “fala” os animais não têm. O que Vigotski analisa é a fala e não a linguagem. Isso é fundamental saber. É a fala viva.

Portanto, Vigotski e seu grupo de estudos, esclarecem que a palavra assume o papel de mediar a comunicação entre os seres humanos, bem como, de orientar a consciência e o pensamento, por meio de uma generalização consciente da realidade

concreta. Nesse sentido, a consciência individual e particular, surge da consciência social e histórica, mediada pela fala humana.

Por fim, vimos – e devemos-lo sublinhar particularmente – que a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos.

Estes traços característicos da consciência são todavia apenas os mais gerais e os mais abstratos. A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações (LEONTIEV, 2004, p. 94).

A palavra é o que orienta a relação do ser humano com o mundo a partir de um sistema simbólico. Isto só é possível por meio do processo de internalização da generalização do conceito – generalização conceitual que está no signo verbal. O que permite ao ser humano pensar sobre as coisas sem que elas estejam presentes no campo de visão e na ação presente. Esse processo permite regular o comportamento do ser humano, ou seja, sua ação no mundo. Sendo que este, é mais um traço que nos distancia dos demais animais.

Exatamente a ausência de sequer os começos da fala no sentido mais amplo da palavra – a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que por toda parte marcam o comportamento do homem e a cultura do homem – é o que traça a linha divisória entre o macaco e o ser humano mais primitivo (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 86).

O signo verbal organiza e estrutura todo o pensamento psíquico – memória, atenção, abstração, vontade, imaginação. Pois, não existe atividade consciente fora do signo. A atividade consciente é o próprio funcionamento simbólico superior.

Como dito anteriormente, ao longo do processo histórico de constituição da humanidade, o ser humano foi confrontado por uma necessidade de sobrevivência de intervir na natureza, nesse sentido, começou a perceber os materiais que existiam a seu redor e, também, projetar como poderia empregar tais materiais – tanto na atividade presente como em atividades futuras – pensar sobre a ação antes de realizá-las. Assim, no uso e na transformação desses materiais, surgiram formas de trabalho em sociedade. Modos iniciais de existência que possibilitaram mudanças radicais da

atividade do homem biológico em relação aos demais animais, compreendendo aí, o surgimento da atividade consciente, sem esquecer, que essa consciência, também, é social.

Por fim, o pensamento, como conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social. Os fins da ação intelectual no homem não são apenas sociais por natureza, vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente elaborados socialmente. Por consequência, quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente (LEONTIEV, 2004, p. 91).

Neste terceiro capítulo, sob a lente teórica da perspectiva histórico-cultural, ilustramos o percurso filogenético e ontogenético e, com isso, demonstramos que o desenvolvimento do ser humano não é sujeito as leis naturais, mas sim, as leis culturais. O ser humano nasce com um aparato biológico que o permite se desenvolver entre os humanos, mas é a ação da cultura que determina esse desenvolvimento. Em meio às atividades humanas – experiências sociais e históricas –, a consciência se desenvolve, sendo esta, propriedade estruturante do comportamento humano cultural.

Além disso, o uso de signos no processo de constituição do pensamento e da fala e, da significação do mundo, possibilitou, também, a formação da atividade consciente de estrutura mais complexa no desenvolvimento do ser humano. Esse processo surge da necessidade de significação da realidade concreta, que emergiu das condições sociais de trabalho. Todos esses momentos, provocaram um processo de transição do homem biológico em ser humano cultural, da história natural para a história cultural. Por isso, ao tratar do ser humano, já entramos na história cultural humana, nesse sentido, afirma-se novamente, a redundância em mencionar os dois planos – biológico e cultural – devido a unidade dialética que já se estabeleceu. Tais discussões corroboram com nossa tese, que o comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê. Para dar continuidade à discussão teórica, no próximo capítulo trataremos do desenvolvimento do comportamento musical humano.

4. “MÃO NA CONTRA MÃO”: DESENVOLVIMENTO MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Pederiva e Tunes (2013), com base nos estudos de Vigotski, analisaram em sua pesquisa, a constituição e o desenvolvimento da musicalidade humana, tratando da gênese, identificou-se o componente biológico do processo de constituição da musicalidade, ou seja, o percurso filogenético; da função, identificou-se os modos de emprego das sonoridades e; da estrutura, identificou-se a organização interna da musicalidade.

Na pesquisa, as autoras tratam da musicalidade nos animais – história natural –, “a musicalidade pode ser encontrada anteriormente ao homem, ainda nos animais, como por exemplo, nos pássaros” (2013, p. 30). Pederiva e Tunes (2013) tratam da produção sonora dos animais, o que revela a musicalidade destes, com isso, revelam que a musicalidade existe no reino animal. E, esclarecem que nos animais, a musicalidade adquiriu algumas funções, como a comunicação elementar (expressão das emoções). E, ainda, que essa musicalidade passou por um processo filogenético e explicam como isso se deu nos animais, entre eles, os pássaros, como uma espécie do uso de sinais por meio de sons.

Há uma primeira etapa de memorização e uma segunda, de repetição. Envolve a escolha da canção que servirá como modelo, bem como a recuperação do modelo adulto. Para aprender a cantar, muitos pássaros ouvem a canção de sua espécie durante certo período sensitivo no desenvolvimento. Se privados de escutar e memorizar canções, podem aprendê-las posteriormente em uma fase adulta, se monitorados, mas apresentarão alguma dificuldade para isso. A escolha da canção é guiada pelo instinto e os pássaros reconhecem o canto de sua espécie. As primeiras *performances* de suas canções apresentam irregularidade no tempo, hesitação na altura, problemas de afinação e na ordem de reprodução das notas e da melodia. Quando a repetição não é bem sucedida, eles repetem a canção por muitos meses, até aprender. A expressão sonora é vital para os pássaros. Elas permitem identificar indivíduos da espécie, bem como estabelecer e defender território (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 31, *itálico das autoras*).

As autoras elucidam que isso não é uma exclusividade dos pássaros, mas que, muitos mamíferos, também, apresentam comportamentos próximo à musicalidade dos seres humanos. E acrescentam que isso seria um indício dos atributos filogenéticos

gerais, em relação à musicalidade humana, caracterizando, portanto, uma função mais elementar no uso desses sons.

Diferentes tipos de conduta que denotam expressão de estados afetivos, similares às formas de expressão musicalidade humana, são também encontrados entre esse tipo de animais, indicando que há musicalidade em outras espécies. Isso sugere que o comportamento musical humano e o condicionamento de seus sistemas neurais seriam uma extensão dos atributos filogenéticos gerais (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 32).

Nos animais, existe uma gama de sonoridades que não possuem um sistema de signos, já que não expressam um conteúdo por meio da generalização. São sons expressivos, uma forma de contágio de estados emocionais, um tipo de comunicação mais elementar por meio de sinais – gestos indicadores, vocalizações e posturas corporais – para demarcação de território, funções sexuais, aviso de perigo, entre outros. As autoras exemplificam:

Os gritos de um ganso, que, em uma situação de susto por algum perigo, contagiaria outros gansos com seu medo, fazendo com que eles voem. Os gansos que ouvem os gritos são apenas contagiados pelo medo do grito do primeiro ganso. Eles não são capazes de compreender nisto informações racionais plenas de sentido. Não há, desse modo, uma comunicação que possa conter significados, mas somente estados afetivos por meio de contágio e, nesse caso, o contágio do medo (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 37).

Vigotski (2012d, p. 20) também trata dessa discussão:

Sin embargo, el significado de la palabra es tanto una unidad de estas dos funciones del habla como una unidad del pensamiento. Que la comunicación directa e inmediata entre las personas no es posible constituye, por cierto, un axioma para la psicología científica. Sabido es también que sin la mediación del habla o de cualquier otro sistema de signos o medios de expresión, la comunicación es de un tipo muy primitivo y limitado, como ocurre en el mundo animal. En verdad, este tipo de comunicación con ayuda de movimientos expresivos no merece el nombre de comunicación, sino que más bien debe ser llamada contagio. Un ánsar asustado que percibe peligro y con un grito levanta a toda la bandada, no comunica a esta lo que vio, sino que más bien le contagia su susto.

No início, o som comunicativo estava estritamente interligado a atividade prática. Os sons possuíam entonações expressivas e eram utilizados acompanhados

por gestos. A compreensão dessa comunicação elementar se dava em meio a situação real em que os sons e gestos eram utilizados, pois, tratava-se de uma comunicação ativa. O desmembramento dos sons e gestos da atividade prática surgiu muito tempo depois.

Para Vigotski (2012d), esses sons seriam a base do surgimento da fala humana, um período inicial, uma comunicação elementar, pois não possuía signo e significado e, portanto, não refletia a realidade de forma mais complexa, com uso de abstrações e generalizações por meio da fala.

La palabra siempre se refiere no solo a un objeto aislado, sino a todo un grupo o a toda una clase de objetos. En virtud de esto, cada palabra es una generalización encubierta; cualquier palabra ya generaliza, y desde el punto de vista psicológico el significado de una palabra es ante todo una generalización. Pero una generalización, como fácilmente podemos ver, es realidad de un modo completamente diferente de como lo hacen las sensaciones y percepciones inmediatas.

Cuando se afirma que hay un salto dialéctico no solamente desde la materia inanimada hacia la sensación, sino también desde la sensación al pensamiento refleja la realidad en la consciencia de una manera cualitativamente distinta que las sensaciones inmediatas. Por lo visto, hay sólidas razones para suponer que tal diferencia cualitativa entre la sensación y el pensamiento está dada central y fundamentalmente por la presencia de un reflejo generalizado de la realidad. En función de esto podemos concluir que el significado de una palabra, con la generalización implícita que lleva, es un acto de pensamiento en el sentido propio del término. Al mismo tiempo, el significado, es una parte inseparable de la palabra como tal, y pertenece tanto al dominio del habla como al dominio del pensamiento. Una palabra sin significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Una palabra privada de significado no pertenece más al dominio del habla (VIGOTSKI, 2012d, p. 18-19).

A fala humana reflète a realidade e a consciência dessa realidade com base em um sistema de signos e significados que permite a generalização e significação do mundo. Trata-se de um ato do pensamento e da fala em unidade. O sistema de signos, a generalização, o significado da palavra, a consciência da realidade concreta, fazem parte da totalidade e da complexidade da fala humana, possibilitando a organização do pensamento verbal e do pensamento conceitual e, também, do processo de comunicação entre os seres humanos.

Determinaron que así como la comunicación es imposible sin signos, es también imposible sin significado. Para transmitir cualquier vivencia

o cualquier contenido de la consciencia a otras personas no hay otro camino que relacionarlos con alguna clase o grupo de fenómenos conocidos, y esto, como ya sabemos, exige sin falta una generalización. De esta manera, resulta que la comunicación supone necesariamente una generalización y un desarrollo del significado de las palabras, es decir, la generalización se hace posible en el desarrollo de la comunicación. Así, las formas más altas de comunicación psicológica inherentes al hombre solo son posibles gracias a que este, con la ayuda del pensamiento, refleja la realidad de modo generalizado (VIGOTSKI, 2012d, p. 21).

Voltando à pesquisa de Pederiva e Tunes (2013), as autoras tratam, também, da sonoridade no homem biológico e afirmam que uma das formas mais universais e antigas de expressão comunicativa foi de caráter musical e, que, provavelmente, um dos instrumentos musicais mais remotos, seja a própria voz. Os sons dos primeiros hominídeos se aproximavam aos dos macacos:

Sons barulhentos para longas distâncias, características tonais nas notas, um sobe e desce nas frases, principalmente, nos finais dessas notas bifásicas e acelerando ritmo [...]. Assim, a expressão musical dos modernos humanos e a vocalização barulhenta dos primatas possuem o mesmo ancestral (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 40).

As funções de tais sonoridades eram diversas: demarcação de território, localização de indivíduos do grupo, coesão grupal, aviso de perigo, detecção de alimentos. Essa sonoridade expressa pelos hominídeos estava mais próxima da estrutura musical do que da fala semântica, ao considerar as propriedades acústicas.

Existem dados de fósseis arqueológicos que indicam que, no início, havia uma unidade entre o som musical e a fala elementar. O ato de cantar, “permitiria, igualmente, o compartilhamento de uma atividade simultânea entre seres humanos e que, como canto grupal, pode ter desempenhado importante papel na natureza pré-linguística da comunicação humana” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 41). Ou seja, desde o início dessa atividade, é possível perceber que se trata de um comportamento que se dá em meio às relações sociais.

O caminho percorrido pelo som produzido pelos primeiros hominídeos, além de possuir uma estreita relação entre som musical e fala elementar, era um instrumento de expressão das emoções. Estava tudo interligado, compreendendo uma coisa só – uma musilinguagem (BROWN apud PEDERIVA e TUNES, 2013).

Pederiva e Tunes (2013), que trazem os estudos desenvolvidos pelo biomusicólogo Steven Brown, mencionam a ideia de “musilinguagem” – a união entre o som musical e a fala elementar –, que estabeleceram uma estreita relação na história evolutiva do ser humano. Segundo as referidas autoras, na cultura, a fala elementar se desenvolve e passa a significar e generalizar o mundo por meio da palavra, momento em que ocorre a separação do som musical, que, por sua vez, particulariza e dá sentido às emoções vivenciadas pelo ser humano de um modo singular.

Com o desenvolvimento da fala humana, os sons tornam-se palavras que passam a significar o mundo. Assim, surge uma nova função para o uso dos sons, quando ocorre a separação entre o som musical e o som usado para se comunicar, mas de modo elementar, pois, antes, os sons representavam sinais que só funcionavam no campo visual da ação, não sendo possível generalizar o mundo. Agora, com a bifurcação, surge a função musical, o que contribuiu para o desenvolvimento da musicalidade humana. Com isso, o som musical e o som falado passam a se organizar em diferentes estruturas, permitindo, ainda, algumas unificações por meio da canção verbal.

Enquanto a linguagem falada enfatiza o referencial significacional do som, a música enfatiza o seu significado emotivo. Um grande número de funções ocupa uma posição intermediária nesse espectro, incorporando o referencial da linguagem falada e a função do som emocional presente na música. Uma canção verbal possuiria uma função intermediária, motivo pelo qual, segundo o autor, ela tem ocupado uma posição central na expressão humana ao longo do tempo (BROWN apud PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 50).

A fala humana se estrutura em um sistema semântico de significados, com signos organizados capazes de abstrair e generalizar a realidade. Já a música, organiza os sons combinando ritmos, melodias, timbres, alturas – grave e agudo –, durações – curto e longo –, intensidades – forte e fraco –; para a expressão de estados afetivos.

Somente os seres humanos são capazes de ter consciência de sua musicalidade. A musicalidade possibilita ao ser humano a consciência sobre as próprias emoções, pela via da música, diferentemente da fala, que generaliza o mundo. A música particulariza as emoções que são vivenciadas pelo indivíduo-social. “Apesar disso, transformadas na cultura, ambas [fala e música] continuam mantendo

um vínculo musilinguístico” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 53), ou seja, quando a música se utiliza de palavras em canções verbais e, quando, no processo comunicativo, as palavras são expressas com diferentes entonações carregadas de caráter emocional. Processo primordial para o desenvolvimento do ser humano em sociedade. Pederiva e Tunes (2013, p. 53) expressam a importância da atividade musical nesse processo histórico.

A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidades de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação e coesão. Envolveu, nas primeiras tribos humanas, de acordo com Brown (2001), a participação do grupo social, bem como de indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades.

A musicalidade é um comportamento humano que surge como atividade humana em meio às práticas sociais de união e colaboração entre os indivíduos-sociais. Voltando para o processo histórico de constituição do ser humano, as autoras destacam, ainda, mudanças que ocorreram no homem biológico que possibilitaram a evolução da fala e, também, da musicalidade humana:

Desenvolvimento de um sistema auditivo; postura ereta, que implica a natureza da laringe humana e as capacidades de ressonância do aparelho vocal; desenvolvimento da respiração voluntária, neotenia do crânio adulto, mandíbula inferior e queixo ortognátos; dimensões da nasofaringe, processamento cerebral para percepção e produção musical; desenvolvimento de centros específicos para a fala e funções relacionadas ao canto; lateralidade e integração dos sentidos; dentição onívora; desenvolvimento dos tubos de Eustáquio e sinus” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 41).

Todas essas mudanças evolutivas contribuíram para a constituição da base biológica da musicalidade humana. As autoras esclarecem que, a anatomia e a fisiologia, indicam que todo ser humano é capaz de expressar-se musicalmente e de expressar suas emoções por meio dos sons, semelhantemente, como ocorre em relação à fala. Para Pederiva e Tunes (2013) a musicalidade é uma possibilidade para todos os seres humanos, como demonstra sua constituição no processo filogenético e, que, pode ser desenvolvido na cultura por meio de práticas educativas que se dão na vida, nos mais variados contextos. Nesse sentido, a espécie humana é musical, por definição.

Essa base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar a universalidade da musicalidade. Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e da fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da linguagem falada. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possa assumir. A musicalidade possui, assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 42).

O último aspecto analisado pelas autoras é em relação ao ser humano cultural, pois, o ser humano, na cultura, continua se desenvolvendo, mas de modo diferenciado (PEDERIVA e TUNES, 2013). Surge uma nova era de desenvolvimento do comportamento humano, que passa por momentos cruciais com o advento do trabalho e do uso de instrumentos culturais (MARX e ENGELS, 2005; MARX, 2008, 2011, 2013; VIGOTSKI e LURIA, 1996; VIGOTSKI, 2012d), bem como, o uso de signos pelo ser humano (VIGOTSKI, 2012d). O desenvolvimento psicológico-natural transforma-se em psicológico-cultural (VIGOTSKI e LURIA, 1996; VIGOTSKI, 2012d; PINO, 2005). Ocorre uma mudança – do plano biológico para o plano cultural – uma transformação qualitativa, uma nova síntese.

No *Homo Sapiens*, a evolução se liberta da dependência inicial exclusiva das mudanças biológicas e passa a ser regida, fundamentalmente, pelas leis histórico-culturais. Nessa fase, o homem possui as propriedades biológicas que lhe são necessárias ao desenvolvimento histórico-cultural. Na história desse novo homem, suas modificações biológicas se restringiram a variações insignificantes e sem implicações diretas nas condições de vida na cultura. Isso se deve ao fato de as mudanças desencadeadas pela cultura acontecerem de forma extremamente acelerada em relação às mudanças biológicas. Ou seja, o tempo da história cultural é muito diferente do da história natural (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 46).

Na análise desse percurso traçado por Pederiva e Tunes (2013), percebe-se que as autoras investigaram tanto o aspecto biológico da musicalidade no processo filogenético da espécie humana quanto seu aspecto cultural. As autoras, portanto, demonstram a passagem da musicalidade natural, partindo dos animais, para a musicalidade cultural nos seres humanos e, as implicações que emergem a partir dessa transição. Uma de suas principais conclusões é a de que, todos os seres humanos possuem um aparato biológico passível para o desenvolvimento da

musicalidade, mas é a cultura que determina esse desenvolvimento (PEDERIVA e TUNES, 2013). Nesse sentido, as autoras alegam que a musicalidade é uma possibilidade do comportamento humano, que pode ser desenvolvida por meio de práticas sociais educativas na cultura.

Voltando um pouco a análise do processo de constituição do ser humano, Vigotski (2012a) esclarece que, por um lado, o processo biológico de evolução das espécies animais conduziu à aparição da espécie *Homo Sapiens* e, por outro, o processo de desenvolvimento histórico converteu o homem primitivo em ser humano cultural. Ambos os processos – o desenvolvimento biológico e o histórico-cultural – são duas linhas independentes de desenvolvimento que se entrelaçam, se cruzam ocasionando um novo processo de transformação, uma nova síntese. No ser humano cultural, a relação com o meio ocorre por completo, superando o biológico, pois não se limita ao funcionamento de seus próprios órgãos e a estrutura de seu próprio corpo. Ocorre o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – os instrumentos culturais. Agora, o desenvolvimento dos órgãos artificiais supera o desenvolvimento dos órgãos naturais. Com isso, o homem primitivo e o ser humano cultural não possuem diferenças de ordem biológicas, mas sim, de ordem cultural. Ou seja, todas as funções fisiológicas e elementares – percepções, movimentos, reações – não mostram nenhuma diferenciação.

No desenvolvimento histórico da humanidade, a diferença principal e determinante entre esse processo e o evolutivo, é que, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – abstração, memória, atenção, que são orientadas pela palavra – transcorre sem que se modifique o tipo biológico do ser humano. No processo evolutivo, a base são as transformações biológicas. No ser humano cultural, surgem novas atividades que culminam em um novo sistema de desenvolvimento do comportamento humano.

La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (VIGOTSKI, 2012a, p. 34).

E acrescenta:

El ser humano es superior a todos los animales por el hecho precisamente de que el radio de su actividad se amplía ilimitadamente gracias a las herramientas. Su cerebro y su mano han extendido de manera infinita su sistema de actividad, es decir, el ámbito de alcanzables y posibles formas de conducta (VIGOTSKI, 2012a, p. 37).

Nas crianças, de certa forma, acontecem esses processos que a humanidade percorreu – o desenvolvimento biológico e o cultural – mas com algumas diferenças cruciais. A primeira é em relação ao tempo, pois ocorre muito mais rápido. Esse longo percurso traçado pela humanidade acontece em alguns anos em relação à criança. Outra diferença, é que a atividade cultural, aqui, no caso, tratando especificamente da atividade musical, o ser humano, ao longo de sua trajetória, foi confrontado pela necessidade de intervir na realidade concreta, com isso, começou a perceber e experimentar as sonoridades existentes, possibilitando o surgimento de músicas e de ferramentas musicais. As crianças, porém, já nascem em um mundo em que a atividade musical já existe. Já é uma realidade presente e concreta. A criança não tem que trilhar um caminho para criar a “roda”, a “roda” já existe. Vigotski e Luria (1996) discorrem sobre essa questão:

Alguns pesquisadores (proponentes da chamada “lei biogenética”) acreditam que não devemos estudar analiticamente cada uma dessas trajetórias de desenvolvimento. Afirmam que, no processo de seu desenvolvimento, a criança repete os traços essenciais do desenvolvimento do gênero, cobrindo, nos poucos anos de sua vida individual, o caminho percorrido pelo gênero em muitos milhares e dezenas de milhares de anos.

Não compartilhamos desse ponto de vista. Cremos que cada uma dessas trajetórias evolutivas – o desenvolvimento do macaco até o homem, do homem primitivo até o representante da era cultural e da criança até o adulto – segue seu próprio caminho individual, que sofre a influência de fatores específicos e passa por formas e estágios de desenvolvimento específicos (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 151).

Os autores continuam:

Assinalamos anteriormente que de modo algum nos inclinamos a pensar que haja semelhança, ou mesmo um paralelo rigoroso, entre a evolução da espécie humana, [...] e o desenvolvimento da criança. A criança nasce em um ambiente cultural-industrial já existente, e esse fato constitui a diferença crucial, crítica, entre a criança e o homem primitivo (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 180).

Essa produção cultural historicamente constituída tornou-se algo pertencente à humanidade. O ser humano já nasce com essa realidade concreta constituída. Assim, o contato das crianças com as músicas surge na sua relação com a cultura e, isso, contribui para o desenvolvimento de sua musicalidade, de outros modos, ou seja, de sua possibilidade de compreender, interpretar, expressar e criar o seu mundo sonoro-musical. Criar novas ferramentas musicais, novas músicas, novas formas de organizar os sons e, assim, de criar novas possibilidades sonoro-musicais.

O ato biológico de nascer tem, no mundo humano, o caráter de um *evento cultural*, embora não deixe de ser uma celebração da vida. Antes mesmo de ser concebido, o futuro ser já faz parte do universo cultural dos homens. [...] Antes mesmo de nascer, aquela (criança) ocupa já um lugar na sociedade humana, estando sua existência atrelada às condições reais de existência que lhe oferecerá seu meio social (PINO, 2005, p. 151, *itálico do autor*).

As condições culturais do meio social interferem nesse processo. A produção cultural não é simplesmente transmitida às crianças, mas sim, compartilhada de forma a fazer sentido para elas. O outro da relação social significa as atividades culturais para a criança por meio da palavra. Além disso, as experiências vividas são internalizadas pelas crianças, sendo que cada vivência musical é única, nesse sentido, a atividade musical não é estática, mas se transformada, pois, é internalizada e sofre novas elaborações por cada indivíduo-social, nas relações culturais em meio às atividades culturais. Em todo esse processo, a musicalidade humana se desenvolve.

Com efeito, internalizamos as funções psicológicas superiores presentes na cultura em que passamos a existir (VYGOTSKY, 1996). É assim que desenvolvemos nossa atenção voluntária, nossa fala, nosso pensamento, nossa memória, etc., e é assim que internalizamos a musicalidade social [...] por exigir não apenas consciência voluntária dos movimentos, do pensamento, dos gestos, mas por se desenvolver na cultura, criando condições de possibilidades para nos relacionarmos com o mundo sonoro, com as práticas musicais, com as criações musicais em meio a vida e os processos educativos. Como foi demonstrado, a história natural e cultural da musicalidade da espécie humana se funde em meio a experiência musical histórica (filogenética) que nós partilhamos de nossos ancestrais; na cultura, a musicalidade tornou-se um comportamento cultural (PEDERIVA; TUNES, 2013). Sendo assim, as experiências musicais engendram todo o processo de desenvolvimento da musicalidade humana e é por

meio dessas experiências que internalizamos todas as funções psicológicas musicais superiores (imaginação musical, memória musical, [...], etc.) (GONÇALVES, 2017, p. 246).

Gonçalves (2017) trata das funções psíquicas superiores, de seu processo de internalização e da atividade consciente em meio às práticas culturais. De modo semelhante, o ser humano internaliza a musicalidade social, transformando-a em musicalidade própria do indivíduo-social. Vivenciando a musicalidade por meio da atividade consciente dos movimentos, gestos, sonoridades, do sentir, do ouvir, do experimentar, expressar, imaginar e criar. Assim como nas funções psíquicas superiores, desenvolvendo a atenção musical, a memória musical, a imaginação musical, dentre outras, relacionando-se com o mundo sonoro-musical.

As crianças, nesse processo, apropriam-se dessa atividade humana, o que as capacitam a compreender e interpretar seu mundo circundante e a desenvolver sua musicalidade em meio às experiências engendradas na vida. Em contraponto, Vigotski (2010a) aponta para o caráter alienante da escola, que distancia as crianças da realidade concreta da vida.

Pederiva e Tunes (2013) denunciam a visão biológica, de caráter determinista, predominante em muitas práticas educativas em relação à música, evidenciando a concepção do “dom”, que acredita que o desenvolvimento musical é destino de poucos. Além disso, denunciam o estabelecimento de padrões a serem alcançados, o que acaba por distanciar muitas pessoas da atividade musical, deixando-as desacreditadas de suas próprias possibilidades de desenvolvimento musical, criando assim, um falso problema.

A falta de talento ou as dificuldades imputadas aos supostos amusicais e que geram sua exclusão dessa possibilidade de expressão é um falso problema. A musicalidade e a expressão musical são possibilidades abertas a todos que assim quiserem se manifestar. O problema real não se encontra naqueles presumidamente sem talento, mas na criação de um padrão monopolizado de forma de expressão musical. A inscrição da atividade musical como produto mercantil inverte a sua relação com o homem, enclausurando-o no sectarismo da instituição escolar especializada, adestradora de supostos talentos fáceis de comercialização.

Para Vigostki (1983), quando olhamos os outros sob à lente de modelos pré-determinados, estamos imputando-lhes algo que faz parte de uma construção nossa e não deles. Estamos impedindo-lhes de desenvolverem-se por si mesmos, de crescerem na direção que escolherem, de sentir, de atuar segundo sua própria natureza (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 77-78).

A partir do momento que são instaurados mecanismos de avaliação, na tentativa de enquadramento do saber musical do outro, isso acaba provocando supostas dificuldades e o distanciamento de muitas pessoas da atividade musical, por acreditarem-se inaptas para tal atividade. “Essas dificuldades são criadas socialmente quando se busca racionalizar a instituição de normas como metas para as atividades sociais. Elas são a manifestação concreta da realidade instaurada pela ideologia do dom” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 78). Dessa forma, faz-se necessária uma ruptura no modo de enxergar a musicalidade do outro, bem como, nas atuais práticas educativas musicais hegemônicas, em uma tentativa de romper com esse modo excludente de pensar e atuar no mundo educativo.

Essa visão excludente acaba reverberando em uma percepção limitadora das possibilidades musicais dos bebês. Esses são vistos como seres incapazes e, portanto, desprovidos de vivenciar uma relação com o mundo sonoro, ou seja, ainda não estão prontos.

Como vimos no segundo capítulo, desde o nascimento, a criança perpassa um longo processo de desenvolvimento, sofrendo influências culturais de modo dialético. A criança se desenvolve em meio às relações sociais e nas relações com os instrumentos culturais; em cada período, uma atividade guia pode contribuir para o seu desenvolvimento e; que, práticas educativas podem colaborar nesse processo. Ressalta-se que as práticas educativas não se restringem ao contexto da escola, pois em diferentes práticas sociais a atividade musical educativa pode se fazer presente e possibilitar um manancial de experiências musicais para e com os bebês.

Muitas mudanças, crises e transformações ocorrem ao longo dos primeiros anos de vida da criança. Novos ciclos de desenvolvimento surgem desencadeados pelos momentos de crises, rupturas e novas sínteses.

Em relação a atividade musical, o recém-nascido já se depara com um mundo repleto de sonoridades, que são emitidos pelas vozes, objetos, espaços e, até mesmo, por seu próprio corpo. No início, o recém-nascido ouve os sons, se assusta, fica atento e começa a perceber e compreender com a colaboração do outro da relação social, as diferentes vozes e os mais diversos sons existentes no contexto cultural.

Poucas semanas se passam para que o bebê já tenha certo domínio de suas percepções auditivas e consiga realizar experimentações sensório-motoras, manuseando objetos, percebendo suas diferentes propriedades, entre elas, a

possibilidade de produzir sons. Os objetos podem ser manipulados em separado, ou sendo batido contra alguma superfície, ou em atrito com outros objetos e, até mesmo, contra o próprio corpo.

Como o bebê já consegue realizar alguns movimentos, já realiza experimentações corporais, como bater palmas, bater mão na perna, entre outras partes do corpo. E, nas relações sociais, já consegue realizar alguns sons vocais para além dos choros, risos e gritos. O bebê já experimenta as possibilidades de emissão de sons vocais, realizando movimentos com a boca e a língua. Essas experimentações podem se constituir em tentativas de comunicação ou atividades relacionadas ao brincar. O bebê pode realizar essas descobertas no contato com outras crianças e com os adultos.

Todos esses momentos de percepção e descoberta do próprio corpo, dos objetos e das sonoridades podem ser observados pelas pessoas que cuidam do bebê. Além das observações, podem utilizar tais situações, para criar condições de possibilidades educativas que possam contribuir nesse processo.

Vigotski (2009) esclarece que existem dois tipos principais de atividade em relação ao ser humano – atividade reprodutiva e criadora. A atividade reprodutiva compreende atividades relacionadas a imitação. “Está ligada de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Vimos no segundo capítulo, que o bebê inicia seu processo de desenvolvimento por meio da atividade de imitação, ou seja, o bebê observa e internaliza as ações realizadas pelas pessoas que fazem parte de seu convívio e, posteriormente, é capaz de repetir essas ações. As ações observadas servem de modelos, que a criança começa a perceber e imitar, o que se torna uma forma de compreensão da realidade social e cultural da qual faz parte. Nisso, a criança não cria nada de novo, apenas internaliza o que vivenciou e passa a reproduzir.

Essa atividade tem sua importância. Serve para preservação da experiência anterior para a vida em sociedade, para conservação dos hábitos estabelecidos socialmente, em meio às práticas culturais.

A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração. Assim, nesse sentido, a cera tem

mais plasticidade, por exemplo, do que a água ou o ferro, pois admite modificação mais facilmente do que o ferro e conserva a marca desta melhor que a água. Somente se tomadas juntas essas duas propriedades formam a plasticidade da nossa substância nervosa. Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações.

[...]

Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução (VIGOTSKI, 2009, p. 12-13).

Além da atividade reprodutiva, existe a atividade criadora. Vimos que a criança, já na mais tenra infância, já é capaz de imaginar e, também, de criar. Discorreremos sobre isso quando tratamos das brincadeiras de faz de conta, no segundo capítulo dessa pesquisa. E, Vigotski esclarece:

Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (2009, p. 16).

Por meio das brincadeiras, a criança pode realizar a atividade reprodutiva e a atividade criadora. Ela pode imitar e, também, imaginar e criar novas personagens, lugares e situações. Realizar novas elaborações e novas combinações. Isso é possível por meio das experiências anteriores. Só assim, a criança terá elementos suficientes para imaginar e criar. “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Assim como a criança pode brincar com os sons, no sentido de imitar a realidade a sua volta, ela pode, também, brincar com os sons, no sentido de criar novas sonoridades – combinando, modificando, imaginando e criando algo novo – o que irá contribuir para o desenvolvimento da sua musicalidade.

Vale mencionar que Vigotski não escreveu sobre música e o desenvolvimento da musicalidade. Não existem trabalhos escritos pelo autor sobre essa atividade,

apesar dele ter se debruçado sobre a análise psicológica da arte, tratando da literatura e, também, ter escrito alguns textos sobre o desenho e o teatro. Sua filha, Guita Vigodskaia, em uma entrevista concedida a Zoia Prestes, ao ser perguntada sobre isso, deixa evidente a inexistência de trabalhos mais elaborados no campo da música: “Zoia: Existem trabalhos de Vigotski sobre música? Guita: Ele gostava de música, de ouvir, mas era uma arte que ele não dominava muito” (PRESTES, 2010, p. 1031). Mesmo a filha afirmando ser uma arte que o autor “não dominava muito”, este chegou a escrever algumas linhas sobre o assunto. Para encontra-las é preciso um trabalho de garimpo para se deparar com os poucos escritos diluídos ao longo de sua obra.

De todo modo, música é arte e Vigotski escreveu sobre arte. Para o autor, “arte é o social em nós” (1999, p. 315). O social, aqui, se refere ao processo de internalização que cada pessoa realiza em meio às atividades culturais estruturadas por processos históricos. Refere-se ao conhecimento de si mesmo na relação com os outros e a tudo o que compõe o meio social e cultural e, assim, a estruturação do pensamento e das emoções.

A arte é uma atividade humana que se dá entre as relações sociais ao longo do processo histórico de constituição do ser humano, em um movimento dialético – do social para o individual e do individual para o social. Algo que surgiu e que permeia a vida humana por meio das relações sociais entre as pessoas e os instrumentos culturais, que se constitui na cultura e, que, possui uma função essencial para o desenvolvimento do ser humano.

Isto mostra que a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 1999, p. 328).

A arte é um equilibrador do ser humano, pois trabalha com as emoções, sendo que, essas emoções não são periféricas, mas sim, de ordem superior. Trata-se de emoções estéticas que organizam internamente o comportamento humano. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 310). A arte e as emoções sofrem transformações de modo dialético na história cultural, tal como nos elucida, Pederiva e Tunes (2013, p. 113):

O que diferencia o homem do animal no tocante às emoções, o que transcende o biológico e se manifesta na cultura é a possibilidade, no homem, da vivência consciente das emoções e é por meio da arte que elas têm a condição de serem dialeticamente transformadas em emoções estéticas.

A emoção estética é a dinâmica do processo da vida, sendo a arte, como afirmado, o que possibilita essa vivência.

A vivência da musicalidade, por meio da atividade musical, promove no ser humano a consciência sobre suas próprias emoções que, ao contrário da fala humana que generaliza o mundo, a musicalidade particulariza as emoções vivenciadas pelo ser humano (PEDERIVA e TUNES, 2013). Lembrando que vivência é a relação que temos com o mundo de modo particular e singular. Cada pessoa tem uma vivência única de sua própria musicalidade.

Nesse sentido, a arte possibilita a consciência sobre os sentimentos. A consciência desencadeia uma compreensão do mundo e das relações que se estabelecem nele. A consciência se dá por meio da experiência, ou seja, por meio da própria atividade humana. Sendo que a experiência pode ser histórica, social ou individual, que no processo de internalização, torna-se uma experiência vivenciada e internalizada pela pessoa. Nesse sentido, em toda e qualquer experiência anterior, cria-se condições de estruturar o próprio comportamento de modo consciente.

É preciso, antes de mais nada, assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a experiência animal. O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, baseiam-se na utilização muito ampla das experiências das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica [...]. Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência que foram estabelecidas na experiência de outra pessoa (VIGOTSKI, 2004, p. 64-65, apud PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 126).

Ao longo de sua obra, Vigotski elucidava que o ser humano pode desempenhar toda sua possibilidade de ser no mundo, de exercer sua consciência sobre esse mundo, nos mais diversos aspectos. Um desses aspectos, a meu ver, é a

musicalidade – o ser humano pode vivenciar sua musicalidade, percebendo o mundo sonoro, experimentando, expressando-se, imaginando e criando musicalmente. Isso se dá na relação entre a estruturação do pensamento e da emoção, das experiências culturais vivenciadas e a da consciência das próprias possibilidades acerca da atividade musical. “Viver sua musicalidade em plenitude. Ser consciente no mundo de sua musicalidade. De poder abrir portas e janelas para a vivência da musicalidade” (PEDERIVA, 2016).

O ser humano, diferentemente dos demais animais, é o único capaz de ter consciência de sua própria musicalidade. Além de ter essa consciência, ele significa a atividade musical por meio da palavra. É o único capaz de fazer isso. O ser humano faz isso, até em relação ao que os demais animais expressam sonoramente, ao estabelecer que os demais animais também emitem sons musicais. Ou seja, o ser humano significa por meio da palavra as sonoridades de outros animais e, também, sua própria musicalidade.

O desenvolvimento da musicalidade se dá em meio a um processo dialético que rompe com a lógica fragmentada, sequencial e padronizada e, envolve o compartilhamento e a troca de saberes sonoro-musicais. O ser humano compreende os sons como sons possíveis de serem organizados musicalmente. Trata-se, portanto, de um trabalho com os sons existentes no mundo e, esse trabalho, é permeado por referências e tradições históricas que se desenvolveram em cada contexto social. Cada modo existente de se expressar musicalmente possui uma organização interna que é marcada por uma estruturação social e cultural da qual a pessoa faz parte e, caracterizada pela forma como o material sonoro é trabalhado musicalmente.

Os sons musicais possuem referência histórica. São sons musicais e não somente sons. Fazem parte de tradições históricas artístico-musicais [...]. O produto musical inclui representações de pessoas, lugares, coisas e sentimentos. Agrega também conhecimentos, crenças e valores (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 116).

Os sons musicais culturais se diferem qualitativamente dos sons naturais, pois se referem aos sons que são organizados socialmente pelos seres humanos, o que os torna em sons históricos. Por serem históricos, em cada cultura, certos tipos de sons e combinações sonoras nos afetam de diferentes maneiras, podendo provocar diferentes sentimentos e emoções, segundo os significados musicais culturais de cada época e sociedade. Segundo explica Vigotski (2012a), nossos órgãos não possuem

um caráter estritamente biológico, como nos outros animais. Eles são culturais. O nosso modo de ouvir e de agir em relação a atividade musical é determinado pela ação da cultura. Ou seja, determinadas sonoridades são selecionadas e organizadas socialmente na intenção de afetar o outro social, de provocar reações emocionais, de provocar a reação estética. A música, assim como as demais artes, é organizada de tal forma que afeta o comportamento dos seres humanos de múltiplas maneiras.

Como dito anteriormente, os sons musicais culturais são manipulados socialmente pelos seres humanos, dito isso, o material da música é o som e o silêncio. A forma, é como o som e o silêncio são combinados, organizados e estruturados, utilizando-se, para isso, de alguns elementos, tais como, ritmo, melodia, intensidade, altura, duração e timbre. Ao atribuir uma forma ao material utilizado, além de estar permeado pelos significados musicais culturais da sociedade, surgem os processos de criação artístico-musical, que dão vazão ao ato criativo musical.

O ato criativo musical, envolve também, a relação do ser humano com a música em meio à percepção musical, experimentação musical e expressão musical. Ou seja, compositor, interprete e ouvinte são ativos nesse processo. Além disso, é importante destacar as experiências compartilhadas e vivenciadas que permitem a ampliação de experiências musicais e o respeito a identidade musical de cada ser humano (MARTINEZ e PEDERIVA, 2014), bem como, a possibilidade de relação com o mundo sonoro desde os primeiros momentos de existência na sociedade humana, ou seja, desde que somos bebês.

Desde o nascimento, no contato direto com o mundo social e cultural, o ser humano internaliza as vivências musicais por meio das atividades musicais. O que dá vazão ao pensamento musical, ao processo psicológico que o caracteriza. Aos poucos, o ser humano estrutura sua musicalidade interna, constituindo assim, sua consciência da própria musicalidade, organizando e produzindo sons, regulando e controlando o próprio comportamento musical.

Neste momento, consideramos pertinente conceituar música, musicalidade e atividade musical. Para isso, tomamos de empréstimo os estudos de Gonçalves:

Toda e qualquer **música** é — mesmo com distintas funções, significados ou definições (ou nenhuma) a depender de múltiplas épocas, sociedades e diversos autores —, uma ferramenta cultural que se dá por meio da musicalidade e das possibilidades sonoras de cada cultura. A **musicalidade** é toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons

produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos. Por ser a musicalidade um comportamento advindo de nossos antepassados por meio da evolução da espécie, ela se faz presente nos indivíduos de todas as culturas (GONÇALVES, 2017, p. 51, **negritos nosso**).

Portanto, para o autor, **música** é uma ferramenta cultural e, **musicalidade** é um comportamento humano que trabalha com o modo de expressar, experimentar e organizar os sons, ou seja, trabalha com as inúmeras possibilidades sonoras existentes no meio social, cultural e histórico e, esse comportamento é uma realidade latente e passível de desenvolvimento para todos os seres humanos. Já a **atividade musical** é a musicalidade em ação, assim como esclarece Gonçalves:

Aliás, o que vem a ser **atividade musical**? É a musicalidade em ação. Na atividade musical, musicalidade e música parecem se entrelaçar de uma tal maneira que é quase impossível dissociá-las, tal a unidade que ambas perfazem na ontogênese. A atividade musical pode servir para qualquer finalidade que esteja à disposição do ser humano (GONÇALVES, 2017, p. 52, **negritos nosso**).

Ao longo desse quarto capítulo, vimos que o ser humano possui um aparato biológico que contribui para o desenvolvimento de sua musicalidade, mas que, na cultura, esse desenvolvimento se dá de forma mais completa e complexa. E, que isso, já ocorre na mais tenra infância, pois, o bebê já é capaz de perceber e se relacionar com os sons musicalmente.

Vimos que as crianças podem realizar atividades reprodutivas e criadoras e, que, ao longo de seu desenvolvimento, podem desenvolver-se por meio de atividades guias, isso, considerando suas relações sociais que se dão na cultura. É importante ressaltar o enorme significado que possuem as experiências na vida da criança.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu, e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Tomamos de empréstimo os estudos de Pederiva e Tunes (2013), que desenvolveram uma pesquisa acerca do desenvolvimento da musicalidade humana

e, que, partiram da filogênese ao elucidar a musicalidade nos animais, no homem biológico até chegar ao ser humano cultural. Esse percurso investigativo, é um pressuposto teórico para os pesquisadores que almejam estudar os processos psicológico do ser humano em meio à cultura. Vigotski e Luria explicam:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se [...] um homem adulto cultural.

[...]

É por isso que, ao estudar o homem cultural adulto, devemos, além da evolução do comportamento do animal e do homem primitivo, estudar também o desenvolvimento do comportamento da criança (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 151).

O trabalho das autoras, embebido da perspectiva histórico-cultural, revela que a musicalidade humana é um atributo universal e potencial ao desenvolvimento na constituição do ser humano. Tal trabalho indicou a necessidade de elaboração de uma pesquisa nesse sentido, mas com o foco no desenvolvimento musical dos bebês, pois, as referidas autoras não adentraram nessa vereda. Portanto, no próximo capítulo, iremos discorrer sobre os caminhos metodológicos da pesquisa empírica realizada com os bebês, para constituição dessa pesquisa.

5. “ATENTO, ALMA”: METODOLOGIA E PESQUISA DE CAMPO

A base teórica que sustenta as discussões e análises dessa pesquisa é a perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski. Seus escritos datam das décadas de 1920 e 1930. Os anos se passaram e seus estudos permanecem atuais e pouco discutidos nos campos que envolvem a educação e o desenvolvimento musical do ser humano.

Vigotski (2013) esclarece que a história do ser humano tem início na história natural e sofre transformações determinantes na história cultural, em uma relação dialética – o ser humano transforma a natureza e cria suas próprias condições de existência e ao agir sobre a natureza transforma a si mesmo. Assim, o autor discorre sobre a constituição humana tendo por base o desenvolvimento cultural, por meio do trabalho, do uso dos instrumentos culturais e dos signos. Trata-se, portanto, de uma nova forma de existência, que comunga a natureza – o aparato biogenético e neurológico da espécie – e a cultura, ressaltando-se que mesmo esse aparato biológico, carrega em si, as marcas da ação da cultura.

Um exemplo que pode evidenciar tal fato, consiste na passagem da posição horizontal para a posição vertical – de animal quadrúpede para animal bípede. O ser humano possui a possibilidade de ficar em posição ereta e andar sobre duas pernas e, assim, liberando suas mãos para utilizá-las de diversas maneiras, como evidenciam Vigotski e Luria:

Lembremo-nos de como a criança aprende gradativamente a andar. Assim que seus músculos estão suficientemente fortes, começa a mover-se pelo chão do mesmo modo primitivo que o animal, do modo de que foi dotado pela natureza. Rasteja de quatro e um eminente psicólogo moderno disse que uma criança muito pequena lembra-nos um pequeno animal quadrúpede, algo semelhante a um “gato tipo macaco” (BLONSKII, 1926, p. 96). Esse animal continua por algum tempo a deslocar-se dessa maneira primitiva. Contudo, poucos meses depois, começa a erguer-se sobre os pés e começa a andar. Em geral, isso não acontece imediatamente. No começo, usa os objetos à sua volta para se agarrar; vai abrindo seu caminho, agarrando-se na beirada da cama, na mão de um adulto, na mesa, arrastando-a atrás de si e apoiando-se nela. Em suma, seu modo de andar ainda não é firme; é como se ainda estivesse [ligado] “as muletas” de ferramentas externas que facilitam seu desenvolvimento. Passa mais um mês e a criança, tendo superado essas “muletas”, dispensa-as. A ajuda externa torna-se cada vez menos necessária para ela; os objetos externos são substituídos por processos neurodinâmicos internos em

evolução. Ela desenvolveu pernas fortes, firmeza suficiente e coordenação motora. Alcançou o estágio do caminhar perfeitamente formado (VIGOSTKI e LURIA, 1996, p. 214-215).

Isso é um traço de sua herança genética que só se concretiza na relação com os outros seres humanos. Se um bebê humano for desamparado do contato de outros humanos e abandonado para viver com outras espécies de animais, ele pode não sobreviver ou pode até se desenvolver semelhantemente à espécie que o criou e, assim, dificilmente, conseguirá andar sobre as duas pernas conforme os seres humanos. Nesse sentido, só a herança genética não é suficiente. Para desenvolver as possibilidades humanas, é preciso viver entre os seres humanos. Diante de tal relação dialética, para Vigotski é um equívoco a tentativa de fragmentar a natureza biológica e a cultural, pois são indivisíveis, inseparáveis. Para o autor, ao falar da cultura, a natureza biológica do ser humano já está implícita. Trata-se de uma síntese do próprio desenvolvimento humano. Todavia, vale destacar que é sob a ação da cultura que o desenvolvimento humano se dá. A cultura é determinante nesse processo. Estamos, assim, sujeitos às leis culturais do desenvolvimento, ou seja, às oportunidades de compreensão e internalização da realidade concreta, por meio das ferramentas culturais e de processos educativos que se dão na vida entre as relações sociais.

Nesse sentido, retomo as questões que norteiam esta pesquisa: **como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês? Quais são os primeiros comportamentos musicais realizados pelos bebês? Em meio a quais atividades isso acontece?** Com base no pressuposto teórico, afirmamos que a musicalidade dos bebês não é algo dado, não é algo inato, mas sim, é um processo que se desenvolve na cultura. Dito isso, nossa tese afirma que **o comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê.** Para demonstrar tal tese, partimos da realidade empírica. A necessidade de realização de tal pesquisa surge do imperativo da reflexão acerca de algumas afirmações do senso-comum que tratam a musicalidade do ser humano como um “dom” ou “talento” para alguns poucos escolhidos aleatoriamente, ou seja, como algo inato a alguns seres humanos dotados desse comportamento.

Para argumentar a favor dessa tese, no primeiro capítulo realizamos uma busca por pesquisas que discorressem acerca da relação bebês-crianças-música, fazendo

um recorte de pesquisas com crianças de 0 a 3 anos de idade. Na breve análise das pesquisas encontradas, foi possível perceber o limitado número de investigações que tratam da temática tendo a perspectiva histórico-cultural como referencial teórico. E, também, não encontramos pesquisas que tratam da musicalidade humana como uma condição cultural do ser humano, isso, em relação às pesquisas que envolvem crianças, o que reforça e justifica, ainda mais, a necessidade de realização da investigação empírica para confirmação de nossa tese.

No segundo capítulo, argumentamos que os bebês são seres que se constituem na cultura, sob a lente teórica da perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, compreende-se que as crianças possuem singularidades e particularidades em meio à totalidade da realidade concreta que a envolve, pois existem diferenças entre a criança e o adulto que traduzem a distinção da “condição de ser criança” (PINO, 2005, p. 25). Esse capítulo contribui com a tese apresentada no sentido de compreender a “condição de ser criança” e o processo de constituição do ser humano.

No terceiro capítulo, confirmamos com bases teóricas que o desenvolvimento do ser humano se dá na cultura, que existe uma unidade dialética entre o biológico e o cultural, não sendo mais possível, a partir do surgimento do *Homo sapiens*, fazer distinção entre esses dois aspectos que constituem o ser humano em sua totalidade.

No quarto capítulo, demonstramos que a música é uma ferramenta cultural humana e que os bebês nascem em contextos constituídos de diferentes sonoridades, porém, são nas relações sociais, em meio às experiências e as atividades culturais, que irão criar condições de possibilidades para que a musicalidade dos bebês se desenvolva. O que, também, corrobora com nossa tese – que a musicalidade humana é um comportamento sujeito às leis culturais.

Portanto, o desenvolvimento da musicalidade está alicerçado no desenvolvimento histórico-cultural do ser humano. Para contribuir com nossa tese, esse capítulo abarca o caminho metodológico que constitui essa pesquisa.

5.1. “É direção, afeta”: Método

O complexo processo de constituição cultural das crianças se compõe no núcleo central na obra de Vigotski. O autor demonstra a necessidade de estudos nesse campo (VIGOTSKI, 2012a, p. 19):

En uno de los capítulos finales de nuestra monografía intentaremos demostrar – en realidad se trata de una afirmación – que la historia del desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores no se ha escrito todavía o, bien, que no se ha escrito aún la historia del desarrollo cultural del niño.

Além disso, o autor demonstra uma preocupação pela busca e elaboração do método na pesquisa e esclarece que o problema e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita.

La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, em este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación (VIGOTSKI, 2012a, p. 47).

Portanto, esse capítulo se estrutura no sentido de esclarecer os caminhos metodológicos estabelecidos para a constituição da tese aqui suscitada.

A pesquisa utilizou-se da **análise genética**, buscando compreender a origem, a função e a estrutura em que se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês e de que maneira isso acontece. *“Sin embargo, procuraremos describir su forma esencial, sus variaciones más importantes y, sobre todo, los principios en que se basa su estructura”* (VIGOTSKI, 2012a, p. 48).

Com o intuito de compreender como acontece o desenvolvimento da musicalidade dos bebês na realidade empírica, a pesquisa se propôs a examinar as primeiras manifestações sonoro-musicais dos bebês – a percepção dos sons, a escuta, a experimentação sonora, a troca de experiências com as outras crianças e com os adultos, entre outras possibilidades de experiências sonoro-musicais. Nessa imersão do olhar no comportamento musical dos bebês, buscou-se compreender a essência, sua função e estrutura frente ao desenvolvimento da musicalidade humana.

Para tanto, a pesquisa se propôs a acompanhar o desenvolvimento musical de bebês, em uma turma de creche, em uma escola conveniada da rede pública de ensino do Município de Alto Paraíso, do Estado de Goiás, que se localiza na Cidade da Fraternidade.

É importante ressaltar essa realidade concreta, pois os bebês que fazem parte dessa pesquisa, entraram na creche com poucos meses de vida. Não pretendemos

partir de uma realidade isolada, mas sim, compreendemos que esta é uma realidade para muitos bebês na sociedade atual, por inúmeros motivos.

Em relação a isso, Vigotski (2010a), apesar de não priorizar a educação que ocorre na escola, não ignora a realidade dessa instituição educativa na história de vida de muitas crianças. Isso é perceptível ao considerar o contexto em que o autor viveu e elaborou sua teoria, em que existiam muitas crianças órfãs, devido a Primeira Guerra Mundial e às guerras civis que seu país enfrentava. Nesse período, haviam muitas crianças e adultos analfabetos. O analfabetismo era uma realidade e uma preocupação que precisava ser pensada no sentido de buscar alternativas para amenizá-la após a Revolução Russa. Prestes elucida:

A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução. E isso num país considerado atrasado, em comparação com os países da Europa; com uma indústria débil [...]; arrasado pelas guerras (mundial e civil); com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas (PRESTES, 2012, p. 11).

Krupskaia, que trabalhava na Narkompros – Comissariado do Povo para a Educação – e, que, em alguns momentos chegou a trabalhar com Vigotski, também discorre sobre essa prioridade:

Até agora, toda a atenção foi dada à guerra. Com o término da guerra, cada vez mais e mais a atenção será direcionada às questões da cultura e a organização da escola do trabalho será a tarefa principal. A escola atrairá para si novas forças e se tornará, por sua vez, “uma ferramenta de transformação da sociedade moderna” (KRUPSKAIA, 2017, p. 40-41).

Ou seja, havia uma preocupação com a instituição educativa denominada escola, mas uma nova escola para o novo ser humano da nova sociedade socialista. E Vigotski contribuiu para pensar esse novo projeto de educação. Ele não ignorou essa necessidade e essa realidade concreta. De modo semelhante, também, não ignoramos a necessidade e a realidade de muitas crianças frequentarem espaços educativos, tal como a creche e tão precocemente.

Vigotski (2013) explica a importância da reflexão sobre a realidade concreta que envolve o processo investigativo com crianças. O autor alerta que é preciso fugir

de duas linhas de investigação. Uma que se limita a captar o desenvolvimento natural da criança, o que acaba corroborando com a ideia de “talento natural” ou “dom” – determinismo biológico. A outra, por sua vez, se concentra no meio social e analisa, apenas, a criança em relação a algum aspecto, sem considerar a totalidade de experiências de sua constituição humana e as singularidades de cada criança – determinismo mecânico – que compreende o ser humano como um mero fruto das pressões do meio social. Ambas, desconsideram a complexidade do ser humano. Além disso, para o autor, como já dito anteriormente, é impossível fragmentar o ser humano – não é possível realizar uma análise separando o biológico do cultural, pois trata-se de uma unidade de sua constituição humana.

Diante desse dualismo, Vigotski propõe uma terceira linha de investigação – o **método instrumental** – que tenta compreender a criança e as transformações que ocorrem sob a ação da cultura. O autor não trata do biológico e do cultural como duas coisas estanques, distintas ou paralelas, mas sim, como campos que se entrelaçam, dando origem a uma nova síntese, a um processo único da constituição humana. Lembrando que a cultura age sobre a natureza, regendo e criando uma nova forma de existência do ser humano.

Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo [...] es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia (VIGOTSKI, 2012a, p. 12).

Nossa investigação se deu com base na análise genética e no método instrumental, apontados por Vigotski, com o intuito de perceber os primeiros comportamentos musicais dos bebês e como eles se desenvolvem, pois trata-se de um período da vida humana repleto de mudanças contínuas e sutis.

O método instrumental corrobora com as intenções dessa pesquisa, que busca analisar a constituição do comportamento musical e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, em meio às práticas educativas que ocorrem entre as atividades culturais permeadas pelas relações sociais. As práticas educativas mencionadas aqui, são compreendidas de forma ampla e não se limitam a espaços

educativos institucionalizados como a escola, mas sim, toda e qualquer prática em que a ação educativa se faça presente.

El método instrumental no solo estudia al niño que se desarrolla, sino al que se educa, hecho al que califica como de crucial diferenciación para la historia del cachorro humano. La educación no puede ser calificada como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud (VIGOTSKI, 2013, p. 69).

Ou seja, o método instrumental investiga o desenvolvimento da criança por meio de processos educativos. A educação compreende o domínio de processos culturais de desenvolvimento. Nesse sentido, a educação auxilia no processo de estruturação das funções do comportamento humano. A educação, aqui, compreende seu aspecto mais amplo, abarcando as mais diversas e inúmeras práticas culturais que são compartilhadas entre os seres humanos nas relações sociais. A educação consiste em uma prática social engendrada na própria vida humana.

Por isso, é importante acompanhar as primeiras manifestações sonoras dos bebês, que, em um primeiro momento, são decorrentes de funções biológicas, mas que, com sua entrada em contextos sociais diversos, passam por mudanças e transformam-se em funções culturais, lembrando que estas não negam as primeiras, mas sim, agem sobre elas, provocando modificações e possibilitando a existência humana.

Como hemos visto, gracias a nuestro análisis, toda forma superior de conducta se revela directamente como un cierto conjunto de procesos inferiores, elementales, naturales. La cultura no crea nada, tan sólo utiliza lo que le da la naturaleza, lo modifica y pone al servicio del hombre (VIGOTSKI, 2012a, p. 132).

A investigação, ao acompanhar as primeiras manifestações sonoro-musicais, tem a intenção de compreender como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês sob a ação da cultura envolvida nas relações sociais – compartilhamento de experiências, realização de atividades e práticas educativas. Essas se constituem em **instrumentos psicológicos**, de criação artificial, destinados aos domínios de diferentes processos da constituição humana. *“Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o*

individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos” (VIGOTSKI, 2013, p. 65).

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais, não orgânicos, que se constituem culturalmente ao longo do processo histórico. Não são individuais, mas, socialmente constituídos. *“Lo artificial es el resultado de una combinación (construcción), y es a lo que tiende la sustitución y el empleo de estos procesos naturales” (VIGOTSKI, 2013, p. 66).*

Marx (2011) discorre sobre as produções sociais nessa mesma perspectiva, demonstrando a dialética existente entre o individual e o social. “A produção também não é somente produção particular. Ao contrário, é sempre um certo corpo social, um sujeito social em atividade, em uma totalidade maior ou menor de ramos de produção” (MARX, 2011, p. 41).

Os instrumentos psicológicos artificiais ou culturais, transformam os processos naturais, pois estes não possuem o alcance dos primeiros. “Neste sentido, o homem com ajuda da atividade instrumental constrói novos órgãos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). As criações artificiais, ou culturais, permitem um desenvolvimento mais amplo do ser humano e, também, abrem inúmeras possibilidades para esse desenvolvimento. Ou seja, se existe um caminho específico para alcançar um determinado objetivo, o ser humano pode criar outros caminhos alternativos para alcançá-lo – outras estratégias e novas ferramentas ou instrumentos culturais. Se o ser humano não possui asas para voar, pode criar instrumentos que o permita voar. Nisso, surgem novas criações artificiais e nasce um novo sistema, mais elaborado e complexo da atividade humana. Analisar esse processo, é o que constitui a essência do método instrumental.

Investigar las características y la estructura del comportamiento del niño exige desvelar sus actos instrumentales y tener en cuenta la reestructuración de las funciones naturales que lo componen. El método instrumental es aquel que procede de investigar el comportamiento y su desarrollo mediante el hallazgo de los instrumentos psicológicos que están implicados y el establecimiento de la estructura de los actos instrumentales (VIGOTSKI, 2013, p. 70).

Vale destacar que o foco dessa investigação não é o contexto da Educação Infantil e, sim, os próprios bebês e investigar a estrutura de seu comportamento no sentido de compreender como se dá o desenvolvimento de sua musicalidade sob a

ação da cultura. Acompanhar o processo de desenvolvimento, as primeiras manifestações e suas funções.

O espaço da creche foi escolhido, apenas, por possuir um grupo de bebês. Ou seja, foi o espaço que encontramos em que havia um grupo de bebês para a realização da investigação. A pesquisa poderia acontecer em qualquer contexto, porém, diante das especificidades e particularidades que envolve os bebês, não é tão fácil encontrar um grupo de crianças de 0 a 2 anos de idade, em qualquer outro lugar, para se desenvolver uma pesquisa, principalmente, quando esta se utiliza da imagem dos bebês para realização das análises. Nesse sentido, esse foi o principal motivo da pesquisa acontecer em uma turma de creche. De todo modo, não nos limitamos a esse contexto, pois, em alguns momentos, foi possível acompanhar os bebês em seus próprios lares.

Voltando à creche, consideramos importante ressaltar que a Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica e, que, cada vez mais precocemente, as crianças adentram nesse contexto. Dito isso, não podemos ignorar as inúmeras críticas que os espaços educativos escolarizados recebem. Entre elas, Tunes (2011, p. 10) denuncia algumas:

O ideal de controle social da aprendizagem requer a uniformização de caminhos e metas para o processo de aprender, submetendo-o ao processo de ensinar. É exatamente isso o que se faz na escola, padronizando-se o ensino.

Na escola, a regra máxima é uniformizar. Uniformiza-se o conteúdo que será apresentado para todos, isto é, cria-se um currículo. Definem-se a priori os conteúdos específicos que serão ensinados, o modo como serão ensinados – as estratégias e os tempos de sua apresentação –, a sequência que os conteúdos guardarão entre si, os momentos e os modos com que verificará o grau de penetração deles na cabeça dos alunos. Na escola, tudo pode ser ensinado, desde que submetido a uma estruturação específica.

Barbosa (2006, p. 140), tendo por foco a instituição que oferta a Educação Infantil, também faz críticas e aponta que “o tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social” e acrescenta:

Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, tempo rígido, mecânico, absoluto. Entretanto, algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital na vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na

educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciar com determinadas atividades cada vez mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado (BARBOSA, 2006, p. 141).

As críticas não cessam...

Existem várias ressalvas em relação à Educação Infantil. Pois, algumas instituições assumem caráter de assistencialismo, recreação ou preparação para a escolaridade posterior (KUHLMANN Jr., 2011). Outras, ou as mesmas, incorporam, historicamente, processos de disciplinarização das infâncias, constituindo-se em um lugar social de imposição de regras e de obediência inquestionáveis (FOUCAULT, 1987). E, ainda, algumas assumem processos de rotinização das infâncias, determinando um modo mecanizado e hierarquizado de pensar e agir a educação “para” crianças (BARBOSA, 2006).

Mesmo diante das inúmeras críticas, a Educação Infantil tem sofrido uma expansão nas últimas décadas, devido às novas demandas sociais, como esclarece Kuhlmann Jr. (2011, p. 182):

A partir do final da década de 1960, ocorreu a demanda por creches por parte de setores médios da sociedade, esta também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a educação dos seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida em centros urbanos.

Ainda em relação a essa perspectiva, Prestes acrescenta:

A história do atendimento à criança pequena no Brasil enraiza-se necessariamente na trajetória de lutas das mulheres por seus direitos. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a questão de "onde e com quem ficarão seus filhos pequenos" começa a aparecer na arena social. Somente nos anos 70 do século passado, com intensas mobilizações populares, lideradas por movimentos feministas, a luta pela organização de espaços para os filhos das mulheres trabalhadoras, principalmente as mais pobres, começa a ganhar força (PRESTES, 2008, p. 57).

Nos dias atuais sabemos que não somente as mulheres trabalhadoras das classes populares colocam suas filhas e filhos em instituições educativas para a primeira infância, mas sim, famílias de diferentes classes sociais, pois, cada vez mais, as mulheres se inserem no mercado de trabalho. Para muitas, por uma necessidade

financeira, para complementar ou até mesmo, como principal fonte de renda da família, mas para outras mulheres, a atuação no mercado de trabalho é uma opção e uma realização pessoal.

Como mulheres e homens atuam profissionalmente em diferentes áreas, o fato de colocar as filhas e filhos em espaços educativos, cada vez mais precocemente, é uma opção e uma realidade para muitas famílias.

É importante mencionar, também, que em algumas sociedades que tentaram uma perspectiva, mesmo que frustrada, de uma nova configuração social, de um novo projeto social, a creche foi um elemento muito importante para essa constituição – na busca de uma igualdade de atuação social, política, econômica, entre outras, para mulheres e homens. Um desses casos se deu na União Soviética após a Revolução socialista.

Uma discussão latente era mudar o papel da mulher na sociedade. Em inúmeros trabalhos, Lenin trata o assunto como um dos mais importantes para a construção de uma sociedade igualitária. É interessante destacar que a condição da mulher na sociedade era atrelada à ampliação da rede de atendimento às crianças. Ao declarar que na nova sociedade a mulher adquire sua liberdade e abandona seu papel de submissão ao homem, pois a igualdade já havia sido conquistada pelo menos na legislação, alerta-se que ela realmente só poderá tornar-se um ativo membro da construção da nova sociedade se puder contar com os instrumentos de sua libertação: os jardins de infância, as lavanderias e os refeitórios públicos (PRESTES, 2012, p. 12).

Não somente nesse contexto, mas em diferentes lugares do globo terrestre, surge a preocupação em ofertar um atendimento educativo às crianças enquanto as mães e os pais trabalham – atendimento tanto público, quanto privado. E além de considerar o direito da família, existe também e, sobretudo, o direito da criança – a preocupação com ela e seu desenvolvimento. Ou seja, não se trata de um espaço para depósito de crianças para que seus familiares possam adentrar no mercado de trabalho, mas sim, um espaço educativo, que contemple a relação cuidar e educar.

Desse modo, a Educação Infantil tem-se concretizado em uma realidade crescente na vida de muitas crianças. E, mesmo diante das críticas que recebe, bandeiras tem se levantado pela luta de uma educação que priorize a criança e sua infância, intercalando atividades que envolvam o cuidar e o educar, em uma perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Todavia, não

podemos ignorar o fato de que o contexto da Educação Infantil é apenas um aspecto da totalidade da vida dos bebês que frequentam esse espaço-tempo demarcado. A relação familiar e outros aspectos da vida social e cultural, também, interferem no desenvolvimento dos bebês.

O método instrumental, utilizado na pesquisa, fundamenta-se na matriz epistemológica de Vigotski, que ampara seu pensamento metodológico no materialismo histórico dialético, que entende a apreensão da realidade material como ponto de partida para compreensão do objeto investigado. Essa realidade não é fragmentada nem desconexa, mas constitui-se em uma relação de unidade. Portanto, a análise não se dá de modo isolado e imediato, mas na busca de compreender que existem diversos elementos que constituem a realidade investigada. Rêses (2014, p. 155) explica:

A concepção teórico-metodológica de Marx parte de três categorias: totalidade, contradição e mediação. Totalidade é diferente do “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Trata-se de totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade (síntese de múltiplas determinações). A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de múltiplas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria da totalidade.

Na visão de Marx (2011), cada particular investigado não pode ser analisado de forma isolada, mas deve compreender a realidade concreta que constitui a totalidade da sociedade, tudo isso, em um processo histórico e dialético, composto de múltiplas determinações, relações e forças contraditórias. O autor explicita tal processo de investigação em alguns de seus estudos:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...]. O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o

processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes (MARX, 2008, p. 47).

Vigotski (1999, 2012d) compreende o método, como a tarefa mais importante de uma investigação. Para o autor, precisa haver uma coerência entre o método, o objeto de pesquisa e a base teórica. Em seus estudos, demonstrou preocupação em analisar o processo dos objetos investigados. Não se trata, portanto, de uma mera descrição dos fatos. *“La investigación de cualquier formación psicológica supone necesariamente un análisis”* (VIGOTSKI, 2012d, p. 13). Nesse sentido, esta pesquisa encontra-se calcada na perspectiva teórica histórico-cultural. Utiliza o método instrumental e a análise genética, que busca compreender a gênese e o processo de desenvolvimento do objeto investigado, sua função e estrutura, em diálogo com o materialismo histórico-dialético.

O método instrumental, *“por su propia esencia, [...] es un método histórico-genético que aporta a la investigación del comportamiento un punto de vista histórico. El comportamiento solo puede ser entendido como historia del comportamiento”* (VIGOTSKI, 2013, p. 69). Ou seja, o método instrumental já pressupõe uma análise genética na investigação, pois lida com a historicidade do comportamento humano e seu desenvolvimento em meio a dinâmica do processo cultural que constitui o ser humano.

Na análise genética observa-se o processo, a busca pelos momentos cruciais que constituem a tendência histórica, buscando sua etapa inicial, sua origem, sua gênese e seu processo de desenvolvimento, sua função e como se estrutura. Para isso, é preciso sair da aparência e adentrar na essência do objeto investigado. Olhar para além de seu aspecto externo, buscando seu aspecto interno e a relação entre ambos. Vigotski (2012a) esclarece que ao observar a aparência, não conseguimos avançar a análise para além de seus aspectos externos e fossilizados, que já estão automatizados e mecanizados.

La fosilización de la conducta se manifiesta sobre todo en los llamados procesos psíquicos automatizados o mecanizados. Son procesos que por su largo funcionamiento se han repetido millones de veces y, debido a ello, se automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden

todos los indicios de su origen. Gracias a esa automatización su análisis psicológico resulta muy difícil (VIGOTSKI, 2012a, p. 105).

Com base nessa postura teórico-metodológica, não basta buscar a aparência, é preciso superar o estado aparente, buscar sua historicidade e sua essência. Não se trata de uma análise descritiva, mas sim, uma análise que busca compreender e explicar o processo de desenvolvimento do ser humano considerando às múltiplas determinações. Nesse sentido, Vigotski (2012a) elucida que é preciso considerar três aspectos na pesquisa – gênese, função e estrutura. É preciso realizar uma análise do objeto de estudo na totalidade concreta da sociedade, observando sua origem, sua constituição, seu papel, sua composição, sua dinâmica, suas contradições, seus momentos de crise e de nova síntese (MARX, 2008, 2011, 2013).

Portanto, não é possível analisar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês de forma isolada, pois é preciso observar as manifestações sonoro-musicais realizadas por eles em suas relações sociais, em meio aos instrumentos culturais e as atividades culturais, nos mais diferentes contextos que compõem o meio circundante em que os bebês fazem parte. No caso dessa pesquisa, o processo investigativo iniciou-se no contexto da creche, e, posteriormente, adentrou os lares dos bebês e, em seguida, retornou ao espaço da creche.

Dito isso, não basta observar e descrever os fatos, narrar como eles se mostram em um dado momento, de modo abstrato e simplificado, mas sim, aprofundar a análise compreendendo a concretude e a complexidade envolvida, no sentido de trazer suas raízes, levantar questões e buscar possíveis respostas, considerando as diferentes possibilidades que envolvem o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Rêses (2014, p. 157), com base no materialismo histórico dialético, esclarece, “o concreto é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Esse método, que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, é um procedimento do pensamento para apropriar-se do concreto e reproduzi-lo como concreto pensado”.

É preciso apontar as relações existentes na realidade do objeto investigado e as transformações sofridas em sua trajetória. É importante que estes aspectos não sejam vistos de forma estanque ou fragmentada, pois não são partes isoladas. É preciso compreender que existem múltiplas determinações que engendram essa totalidade.

A análise de todos esses aspectos pode ajudar a compreender o objeto investigado. Não se trata de uma análise descritiva que fica na exterioridade, mas sim, que adentra seu interior para além de seu estado aparente. Investigando como as relações sociais, os instrumentos culturais e atividades culturais estão presentes no processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, sua organização e estrutura.

A pesquisa investigou o complexo processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, sua dinâmica, acompanhando suas primeiras manifestações sonoro-musicais entre as outras crianças e em meio aos adultos e, ainda, como as atividades culturais se estruturam, acompanhando as transformações e novas funções, em termos de comportamento musical que surgem ao longo desse processo. Desse modo, no método instrumental, o instrumento psicológico pode contribuir de três maneiras:

La inclusión del instrumento en el proceso de comportamiento provoca en primer lugar la actividad de toda una serie de funciones nuevas, relacionadas con la utilización del mencionado instrumento y de su manejo. En segundo lugar, suprime y hace innecesaria toda una serie de procesos naturales, cuya labor pasa a ser desempeñada por el instrumento. En tercer lugar, modifica también el curso y las distintas características (intensidad, duración secuencia, etc.) de todos los procesos psíquicos que forman parte de lacto instrumental, substituyendo unas funciones por otras. Es decir, recrea y reconstruye por completo toda la estructura del comportamiento (VIGOTSKI, 2013, p. 67).

Ou seja, provoca toda uma série de novas funções, possibilitando a utilização de novos instrumentos culturais; os processos naturais são transformados sob a ação dos processos culturais e; os processos psíquicos, de base instrumental, possibilitam a substituição de certas funções por outras. Por exemplo, surge uma nova função – a comunicativa – a emissão de sons involuntários torna-se voluntária de acordo com a vontade do bebê de se comunicar com as pessoas que fazem parte de seu convívio social. Antes, os sons involuntários, que expressavam necessidades básicas, como o choro ao expressar dor ou fome, passam a expressar a necessidade do bebê de manter contato com os outros seres humanos, pois chora na tentativa de solicitar a presença do outro da relação social, uma espécie de comunicação elementar. Dessa forma, por meio da ação da cultura ampliam-se, sobremaneira, as possibilidades de comportamento e desenvolvimento do ser humano.

A estrutura do comportamento humano passa por processos de constantes alterações, de forma dialética, o que compreende o **ato instrumental**. Portanto, acreditamos que as atividades culturais que se dão nas relações social se constituem em instrumentos psicológicos de criação cultural, que podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, nos mais diferentes contextos, que, no caso dessa pesquisa, se deu no espaço da creche e nos lares dos próprios bebês. Sem ignorar que o foco do olhar do pesquisador parte da observação dos próprios bebês e da realidade concreta que envolve a vida deles, partindo das particularidades e singularidades em meio à totalidade da realidade concreta em que estão inseridos.

5.2. “A busca”: Pesquisa de campo

Antes de discorrermos acerca da pesquisa de campo que foi realizada, consideramos pertinente elucidar o caminho percorrido anteriormente ao início dessa investigação.

A partir da questão de pesquisa – **como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês?** Observamos que seria necessário acompanhar as primeiras manifestações sonoro-musicais de um grupo de bebês. Mas onde poderíamos encontrar um grupo de bebês para acompanhá-los ao longo de um ano? Como estamos tratando do desenvolvimento da musicalidade dos bebês, não bastava observá-los em apenas um momento estanque, mas sim, seria necessário acompanhar o processo de desenvolvimento ao longo de um determinado tempo. Então, não fazia sentido ir para parques ou praças, onde bebês e crianças frequentam esporadicamente. Era preciso um espaço em que os bebês fossem com mais frequência. Por conta disso, chegamos ao contexto da Educação Infantil, mas especificamente, uma creche conveniada da rede pública de ensino do Distrito Federal, que atende crianças a partir dos quatro meses até os três anos de idade.

No segundo semestre do ano de 2016, realizamos o contato com a diretora, solicitando a entrada e realização da pesquisa na instituição. Após a aprovação, entramos em contato com a coordenadora pedagógica, com a professora e monitoras que acompanham a turma do berçário, onde realizaríamos a pesquisa. Também, chegamos a observar o contexto da creche por dois dias, para um conhecimento

prévio do contexto. E deixamos tudo combinado para a realização da pesquisa com os bebês ao longo do ano de 2017.

Porém, no início do ano letivo de 2017, mais precisamente no mês de fevereiro, ao voltarmos para a creche com a intenção de iniciar a pesquisa, a diretora, a coordenadora pedagógica e mais seis funcionárias entre professoras e monitoras, não faziam mais parte do quadro de funcionárias da instituição. Ou seja, todo o trabalho inicial do ano anterior caiu por terra. Assim, tivemos que explicar novamente a pesquisa para a nova direção e coordenação pedagógica, que não demonstrou interesse em abrir as portas da instituição para a realização da pesquisa.

Esse foi o momento em que voltamos a buscar outros espaços em que pudéssemos encontrar um grupo de bebês para participar da pesquisa. Pensamos na possibilidade de acompanhar bebês de uma casa abrigo, mas ao conversar com a assistente social responsável, essa explicou que não seria possível prever quanto tempo o bebê ficaria na instituição – poderiam ser anos, meses, semanas e, até mesmo, alguns dias – o que não garantiria a participação e o acompanhamento dos bebês ao longo de um ano.

Pensamos, então, em criar um grupo de bebês, mas onde encontrar as crianças para que isso se tornasse uma realidade? Diante de algumas indagações e reflexões, voltamos a considerar o espaço da Educação Infantil.

No mês seguinte, ao visitar uma escola da zona rural do Município de Alto Paraíso, no Estado de Goiás, mais precisamente na Cidade da Fraternidade, descobrimos que esta havia inaugurado há poucos dias, uma turma de creche para atender bebês de zero a dois anos de idade, diante da demanda da comunidade. Ao conversar com a diretora pedagógica, essa aceitou a realização da pesquisa na instituição. Em apenas uma semana, explicamos a pesquisa para a diretora, para a professora, para os responsáveis pelos bebês; recolhemos as assinaturas de ambos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, logo em seguida; já iniciamos as primeiras observações dos bebês. Ou seja, demos início à pesquisa.

Em relação aos procedimentos da pesquisa, Vigotski (2013, p. 70) esclarece que, *“el método instrumental proporciona al estudio psicológico del niño tanto los principios como los procedimientos y puede utilizar cualquier metodología, es decir, cualquier procedimiento técnico de investigación: el experimento, la observación, etcétera”*. Portanto, em nossa pesquisa, utilizamos observações, diálogos, anotações e um questionário.

As **observações** tiveram por foco as **manifestações sonoro-musicais dos bebês**, que ocorreram no contexto da creche e, também, em alguns momentos, em seus lares, com o intuito de observar momentos da vida do cotidiano dos bebês para além do espaço da creche. As **observações** foram **filmadas** e, também, **fotografadas**. Vale destacar que o intuito da observação não é tratar de uma relação de causa e efeito, descrevendo acontecimentos e permanecendo na aparência, mas sim, buscar elementos observáveis que permitam compreender o processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, na intenção de revelar a dinâmica estrutural de sua constituição. Ainda em relação a observação, Pino (2005, p. 221, *itálicos do autor*) esclarece:

Esses *indícios* podem ser observados por qualquer pessoa que acompanhe o crescimento da criança nesse período da vida, como é o caso dos pais. Mas, se qualquer pessoa pode observá-los, o leitor poderá perguntar-se: então por que fazer disso um objeto de investigação? Por uma razão muito simples: porque o problema não está na ação de observar, mas na maneira como se observa, ou seja, no que se procura *ver* nessa observação. A maneira como a observação dos registros da vida da criança é feita aqui parte do princípio, enunciado por Vigotski [...], da origem social das funções superiores ou, em outros termos, da conversão das funções *naturais* ou biológicas em funções simbólicas ou culturais. Isso muda a maneira habitual de olhar a criança. O que se procura não é o que todo mundo observa, mas o que escapa à essa observação.

Portanto, não se trata de uma observação aleatória realizada ao acaso, mas de uma observação específica, que tem por base a lente teórica da perspectiva histórico-cultural. O principal procedimento dessa pesquisa foi a observação, mas além disso, utilizamos, também, as **anotações** que contribuíram como complemento dos momentos de observações; os **diálogos** com as professoras e com os responsáveis pelos bebês para que pudéssemos conhecer um pouco melhor o cotidiano da vida das crianças, tanto na creche como no contexto familiar e; o **questionário** preenchido pelos familiares, com a intenção de contribuir para uma melhor compreensão da realidade de vida dos bebês para além do contexto da creche.

A pesquisa se deu em uma turma de creche da escola Educandário Humberto de Campos, que se localiza na Cidade da Fraternidade, no Município de Alto Paraíso do Estado de Goiás. Trata-se de uma escola de zona rural particular filantrópica, mantida pela Organização Social Cristã Espírita André Luiz-OSCAL, que oferece

atendimento público, por meio do convênio estabelecido com o município e o estado para oferecer atendimento educativo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

**Imagem 2: Educandário Humberto de Campos (Frente).
Ensino Fundamental e Médio**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 3: Educandário Humberto de Campos (Lateral).
Ensino Fundamental e Médio**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 4: Educandário Humberto de Campos.
Educação Infantil**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A escola atende crianças, adolescentes e jovens residentes da Cidade da Fraternidade, do Assentamento¹⁰ Silvio Rodrigues, do Assentamento Esusa, do Acampamento¹¹ Dorcelina Folador, da Balsa do Rio Tocantinzinho, do Vãozinho, da Fazenda Chiquinha e demais regiões circundantes. As crianças, adolescentes e jovens vão à escola a pé, de bicicleta, de moto, de carro ou de transporte escolar – sendo dois ônibus e duas Kombi.

¹⁰ O Assentamento é considerado “como um momento da luta diferenciado do acampamento, posto que o assentamento dos trabalhadores é um indicador de que a terra já foi ‘conquistada’, e começa-se a organizar uma nova comunidade” (FIGUEIREDO e PINTO, 2014, p. 563).

¹¹ O Acampamento “se caracteriza como um momento de transição ou de passagem, durante o qual o acampado rompe com sua identidade/papel anterior, mas ainda não alcança o novo lugar pretendido (o de assentado), lugar este que permitiria um enraizamento definitivo”. Trata-se de “um espaço privilegiado de formação dos futuros assentados” (FIGUEIREDO e PINTO, 2014, p. 563).

Imagem 5: Transporte escolar.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A escola possui dois espaços distintos, um é o espaço da Educação Infantil, que possui uma turma da creche, uma do jardim I e uma do jardim II; dois banheiros para as crianças – um masculino e um feminino – e um banheiro para as professoras e professores e; uma sala multiuso, que é utilizada como brinquedoteca, mas nos dias de horário integral, é utilizada como dormitório para o momento do sono.

O outro espaço se destina ao Ensino Fundamental e Médio, sendo apenas uma turma para cada ano, ou seja, nove turmas do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio. É onde fica, também, a secretaria, sala da direção, sala das professoras e professores, sala de coordenação, depósito, cozinha, banheiros para as alunas e alunos – dois masculinos e dois femininos – e um banheiro para as professoras e professores. É nesse espaço que fica o refeitório onde todas as crianças, adolescentes e jovens da instituição realizam suas refeições.

Imagem 6: Vista aérea do espaço da Educação Infantil e o espaço do Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Google Earth.

A turma da creche atende bebês e crianças de até dois anos de idade. A turma do jardim I, as crianças de três e quatro anos. A do jardim II, atende as crianças de cinco anos de idade. Nossa pesquisa se deu apenas com a turma da creche, mas em alguns momentos as três turmas realizaram atividades juntas, porém, como mencionado anteriormente, o nosso olhar de pesquisador concentrou-se na turma da creche e, portanto, nos bebês.

O horário de funcionamento da escola é o mesmo para todas as turmas no período diurno. É importante mencionar que no primeiro semestre, iniciava-se às 7 horas e terminava às 12 horas e trinta minutos, de segunda à sexta-feira. Porém, a partir do segundo semestre houve algumas alterações. A escola passou a ser de tempo semi-integral – terça e quarta-feira, as aulas iniciam às 7 horas e terminam às 16 horas e trinta minutos. Na segunda, quinta e sexta-feira, continua apenas com o horário pela manhã.

Também, a partir do segundo semestre, a escola implantou a Educação de Jovens e Adultos-EJA, das 18 às 21 horas e 15 minutos, sendo que alguns dos responsáveis pelos bebês, trabalham na escola durante o dia e estudam lá, à noite.

Nos dias de tempo integral – terça e quarta-feira – além das professoras e professores da própria escola, há a presença de educadoras e educadores do IPEArtes-Instituto de Pesquisa, Ensino, Extensão, Arte-Educação e Tecnologias Sustentáveis. Nesses dias, as turmas são divididas em três grandes blocos. O primeiro bloco constitui a Educação Infantil, o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. O segundo bloco o 3º, 4º, 5º, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. O terceiro bloco o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental, o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Em cada bloco, além das professoras e professores das turmas, há também, três educadoras e educadores do IPEArtes, que atuam nas seguintes áreas – Arte-educação, Práticas corporais e Sustentabilidade.

As crianças, adolescentes e jovens recebem duas refeições por dia – café da manhã logo que chegam a escola e lanche na metade do turno matutino – isso na segunda, quinta e sexta-feira. Na terça e quarta-feira, há quatro refeições – café da manhã, lanche matutino, almoço e lanche vespertino.

Em relação a turma da creche, há um momento destinado à higiene pessoal e, também, para o sono. Sendo que nos dias em que a escola atende em tempo integral, toda as crianças da Educação Infantil tomam banho e tem o horário destinado para o sono.

Imagem 7: Histórias e cânticos antes do sono.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 8: Arte-educação: Teatro e Música.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Acerca da rotina das atividades realizadas com os bebês, elas acontecem nos espaços internos e externos da instituição. Em alguns momentos só entre os próprios bebês e, em outros, com as demais crianças da Educação Infantil, isso acontece, principalmente, na terça e quarta-feira, nos dias em que a instituição atende em tempo integral e as crianças, adolescentes e jovens são divididas em três blocos.

A rotina dos bebês no espaço da creche, inicia-se as 7 horas da manhã com a chegada à escola. Todas as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I vão para o refeitório para tomar o café da manhã que fica no prédio do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Logo após o café da manhã e, no mesmo espaço, acontece um momento com canções realizado entre as professoras, professores e as crianças. Ao término, as crianças da Educação Infantil se dirigem ao prédio que fica em frente, destinado à Educação Infantil.

Imagem 9: Deslocamento do refeitório para o espaço da Educação Infantil.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 10: Deslocamento do refeitório para o espaço da Educação Infantil.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao chegar na sala da creche, os bebês ficam no carrinho, no andador ou no tapete. Há muitos brinquedos de fácil alcance. Eles brincam com a professora, entre

eles e com os brinquedos existentes no contexto dessa sala. Os bebês ficam dentro da sala ou na varanda que fica à frente da sala.

Por volta das 9 horas a professora faz a troca das fraldas e dá banho quando necessário, isso na segunda, quinta e sexta-feira. Na terça e quarta-feira, o banho acontece entre às 11 e 12 horas, antes do horário do almoço.

Às 9 horas e 30 minutos, os bebês voltam para o refeitório que se localiza no outro prédio, para o lanche. Às dez horas, ao voltar para a sala da creche, os bebês dormem no berço ou no carrinho. Por volta das 11 horas, eles começam a acordar e, um a um, voltam as atividades no tapete, com a professora, entre seus pares e os brinquedos. Em todos esses momentos, da alimentação, da higiene, entre as demais atividades, há o diálogo constante da professora. E, também, há momentos em que a professora realiza atividades específicas, como contar histórias, cantar, apresentar objetos no espaço educativo, entre outras. Alguns bebês, no momento da alimentação, ficam com suas mães para serem amamentados.

O quadro de funcionárias e funcionários da instituição é composto pela diretora, por duas coordenadoras pedagógicas – uma atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I¹² e a outra atende o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Na Educação Infantil há três professoras, uma para cada turma – creche, jardim I e jardim II. No Ensino Fundamental I, há cinco professoras para cinco turmas, do 1º ao 5º ano. No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio há oito professoras e professores, que atuam nas duas modalidades de ensino – nas quatro turmas do Ensino Fundamental II e nas três turmas do Ensino Médio. E, mais cinco professoras e professores que atuam na EJA à noite. Além da secretária escolar, duas auxiliares de limpeza, um de serviços gerais e duas cozinheiras.

No processo de investigação dos bebês, consideramos pertinente conhecer um pouco melhor esse contexto em que se localiza o Educandário Humberto de Campos, portanto, mais à frente, traremos um pouco da história da Cidade da Fraternidade e dos acampamentos e assentamentos que compõem esse contexto, pois, como esclarecido anteriormente, apesar de esse não ser o foco da pesquisa, faz parte da totalidade do objeto investigado.

A intenção foi acompanhar as primeiras manifestações sonoras, de caráter de experimentação, expressivo e criativo, realizadas pelos próprios bebês, em suas

¹² No Estado de Goiás a denominação utilizada é Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano e, Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano.

relações sociais, em meio às atividades culturais que ocorrem no espaço da creche e em seus lares. Compreendendo que a pesquisa parte da totalidade da realidade em que os bebês estão inseridos. O foco está nos bebês, em seus primeiros comportamentos musicais, considerando que existe um mundo cultural que influencia no processo de desenvolvimento da musicalidade de cada um.

As observações ocorreram no contexto da creche nos meses de março a junho e, de agosto a novembro, sendo que, em cada mês, as observações se deram durante três dias consecutivos. Como no mês de julho é férias coletivas¹³, para não ficarmos muito tempo sem o contato com os bebês e para conhecermos o contexto familiar de cada um, pois a vida social dos bebês não se limita ao espaço da creche, realizamos as observações, também, em seus lares. Ficamos meio turno, manhã ou tarde, com cada bebê participante da pesquisa, conforme disponibilidade de cada família. Lembrando que os momentos de observações foram registrados em vídeos e fotografias.

É importante esclarecer, que a presença do pesquisador nos contextos de observações, pode influenciar, direta ou indiretamente, o comportamento dos participantes da pesquisa, ou seja, a presença do pesquisador não passa despercebida. Até porque, antes de iniciarmos o processo de investigação empírica, conversamos com os adultos que convivem com os bebês em que foi esclarecido os objetivos da pesquisa, bem como, cada adulto assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que explica as intenções da pesquisa. Tais explicações e a assinatura do termo são necessárias para ser coerente com os aspectos éticos que uma pesquisa acadêmica exige.

Vale destacar, também, que ao longo dos nove meses, realizamos um questionário com os familiares e ocorreram diálogos com os adultos participantes da pesquisa, para buscarmos informações acerca das atividades musicais que são realizadas com os bebês, pois não analisamos as manifestações sonoro-musicais dos bebês isoladamente, mas sim, envolvidos em meio as relações sociais.

A partir desse caminho metodológico, os adultos tiveram consciência do que estava sendo investigado, nesse sentido, tanto a professora da turma da creche, como as mães, que foram as pessoas que participaram com mais intensidade dos momentos de observações dos bebês, expuseram que a pesquisa provocou uma

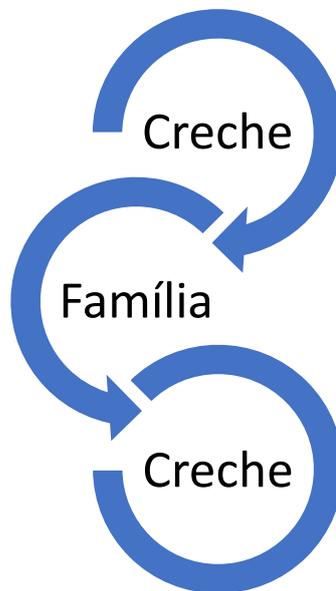
¹³ No Estado de Goiás, as férias coletivas dos funcionários da educação são no mês de julho e, entre os meses de dezembro e janeiro, é o recesso escolar.

reflexão acerca da musicalidade dos bebês e de como elas poderiam agir para contribuir nesse processo, o que pode ter influenciado ou não, em seus comportamentos em relação aos bebês em meio às atividades musicais.

Portanto, observamos durante os primeiros quatro meses na creche, o quinto foi nos lares dos próprios bebês e os quatro últimos meses, foram, novamente, na creche. Esse movimento foi extremamente importante para a realização das análises, para compreensão dos contextos sociais em que os bebês frequentam com mais ênfase e, que, constituem sua vida social. Tal movimento foi necessário, pois as relações sociais estabelecidas nesses espaços, contribuem para a constituição da musicalidade dos bebês.

No esquema a seguir, demonstra-se a estrutura desse movimento, dos contextos que compreendem a vida social dos bebês. Ressalta-se que a vida dos bebês não se limita a esses dois contextos, mas que, foram os espaços observados, analisados e que compuseram a totalidade dessa pesquisa.

Esquema 1: Contextos que compuseram a pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante mencionar que foi necessário o **exercício da escuta e do olhar atentos** em relação às manifestações sonoras realizadas pelos bebês. Essas

informações serviram para a **análise dos comportamentos musicais iniciais dos bebês**.

A turma da creche é composta por oito crianças, com a presença de apenas uma professora e não há monitoras ou monitores. Na realidade, ao longo do ano, a turma teve oito crianças, mas assim que elas completavam três anos de idade, eram transferidas para a turma jardim I, isso aconteceu com duas crianças e os seis bebês permaneceram na turma da creche até o final do ano letivo.

Após todo esse processo investigativo, analisamos, com base na perspectiva histórico-cultural, as primeiras manifestações sonoro-musicais dos bebês e como as relações sociais e as atividades culturais podem contribuir no processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, analisando a transformação de sons aleatórios em sons organizados musicalmente; dos instrumentos psicológicos que auxiliam nesse processo e, nisso, demonstrou-se a tese aqui levantada.

Antes de entrarmos nas análises, consideramos pertinente conhecer um pouco mais o contexto em que foi realizada a pesquisa.

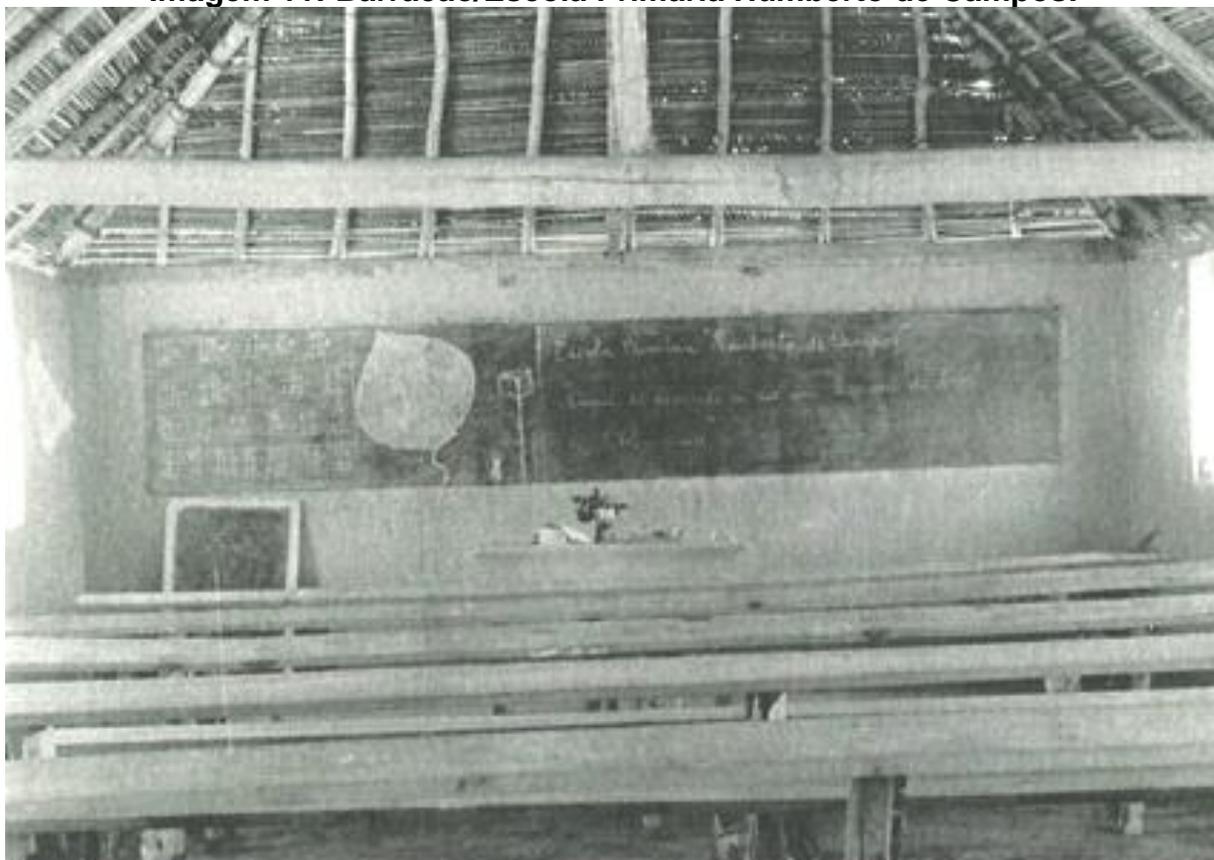
5.3. “Onde vou”: Contexto da pesquisa

A partir de 1957, um coletivo de Grupos Espíritas do Movimento da Fraternidade, por meio da Organização Social Cristã Espírita André Luiz-OSCAL, começou a sonhar com a criação da Cidade da Fraternidade. Do sonho iniciaram-se as discussões e o planejamento. Em 1958, uma comissão ficou designada para pesquisar terras no Estado de Goiás que não ficassem muito distantes da futura capital – Brasília – e/ou de Goiânia. Dessa pesquisa, chegaram à Chapada dos Veadeiros, mais precisamente ao Município de Alto Paraíso. E, em 1960, adquiriram as terras para dar início a concretização do sonho. As terras estão localizadas a 35km de distância do centro urbano de Alto Paraíso e a 230km de Brasília. Segundo os primeiros moradores da Cidade da Fraternidade, a localização geográfica foi indicada por meio de “mensagem espiritual”.

O projeto da Cidade da Fraternidade “tremulava, indicando prioridade para a assistência à criança. [...] sugeria inclinação e direção para a infância desprotegida” (OLIVEIRA, 1998, p. 95). A Cidade da Fraternidade-CIFRATER foi inaugurada em 20 de dezembro de 1963, com a intenção de criar uma cidade-comunidade-rural para abrigar crianças, com a pretensão de oferecer uma educação integral e, também,

preparação profissional. Em 1964, dois pioneiros, Dona Romilda e seu marido Andalécio, se mudaram para a região. Em 1966, Dona Romilda, com o consentimento da OSCAL, transformou um dos barracões que existia na Cidade da Fraternidade, na Escola Primária Humberto de Campos, a qual, em 1975, foi denominada Educandário Humberto de Campos, que passou a ofertar o Primeiro Grau completo, atual Ensino Fundamental. E, no ano de 2007 passou a ofertar o Ensino Médio. O nome Humberto de Campos¹⁴ foi dado à escola por conta de Andalécio, esposo de Dona Romilda, que na época, lia o livro "Reportagem de Além-Túmulo", ditado pelo espírito Humberto de Campos ao médium escritor Francisco Cândido Xavier¹⁵.

Imagem 11: Barracão/Escola Primária Humberto de Campos.



Fonte: Acervo do Educandário Humberto de Campos.

¹⁴ Humberto de Campos nasceu no estado do Maranhão, foi jornalista e trabalhou na Folha do Norte. Foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras em 1919. E, também, foi eleito Deputado Federal pelo estado do Maranhão.

¹⁵ Ao longo do ano de 2017, o Educandário Humberto de Campos desenvolveu um projeto, juntamente com os alunos, de resgate da história da escola e da região. Essas informações foram adquiridas a partir desse projeto que fez parte da "Olimpíada de Humanidades: Desafios e Responsabilidades para um planeta em transição", da APA do Pouso Alto. O Educandário Humberto de Campos cedeu gentilmente essas informações para compor nossa pesquisa.

A Cidade da Fraternidade adotava crianças carentes e se organizava em lares-família que cuidavam dessas crianças e, estas, participavam de práticas educativas no EHC. Esta formatação funcionou até a década de 1990. Ao longo desse período, foram atendidas mais de 300 crianças.

Em 2003, ocorre a chegada de cerca de 300 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, com a intenção de ocupar as terras da região e, com isso, acamparam nas glebas geridas pela OSCAL. O que ocasionou um momento de bastante conflitos. Mesmo assim, já nesse momento, a escola tornou-se um primeiro elo de conexão entre as famílias do movimento social e a Cidade da Fraternidade, que logo passou a receber as filhas e filhos dos acampados e os conflitos iniciais começaram a ser superados gradativamente. “Hoje, tanto os posseiros, como os moradores da Cidade da Fraternidade e os assentados vivem de forma pacífica, e vêm melhorando sua qualidade de vida ano após ano. Todos agora fazem parte do Assentamento Silvio Rodrigues” (LARANJEIRA; GASPARINI e CÂMARA, 2012, p. 08).

Cerca de seis anos depois, o acampamento torna-se o Assentamento Sílvio Rodrigues, por meio da oficialização de 119 lotes agrupados em torno de doze áreas comuns, em uma área de aproximadamente 4 mil hectares. E, atualmente, a Cidade da Fraternidade é responsável por aproximadamente 24 hectares.

Quando ocorre a oficialização do Assentamento Silvio Rodrigues, a Cidade da Fraternidade foi incumbida a ter um compromisso legal com o desenvolvimento social e econômico do Assentamento, por meio de um documento firmado com o Incra-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Imagem 12: Mapa do Assentamento Silvio Rodrigues.



Fonte: Prefeitura Municipal de Alto Paraíso de Goiás.

Imagem 13: Vista aérea da Cidade da Fraternidade.



Fonte: Acervo do Educandário Humberto de Campos.

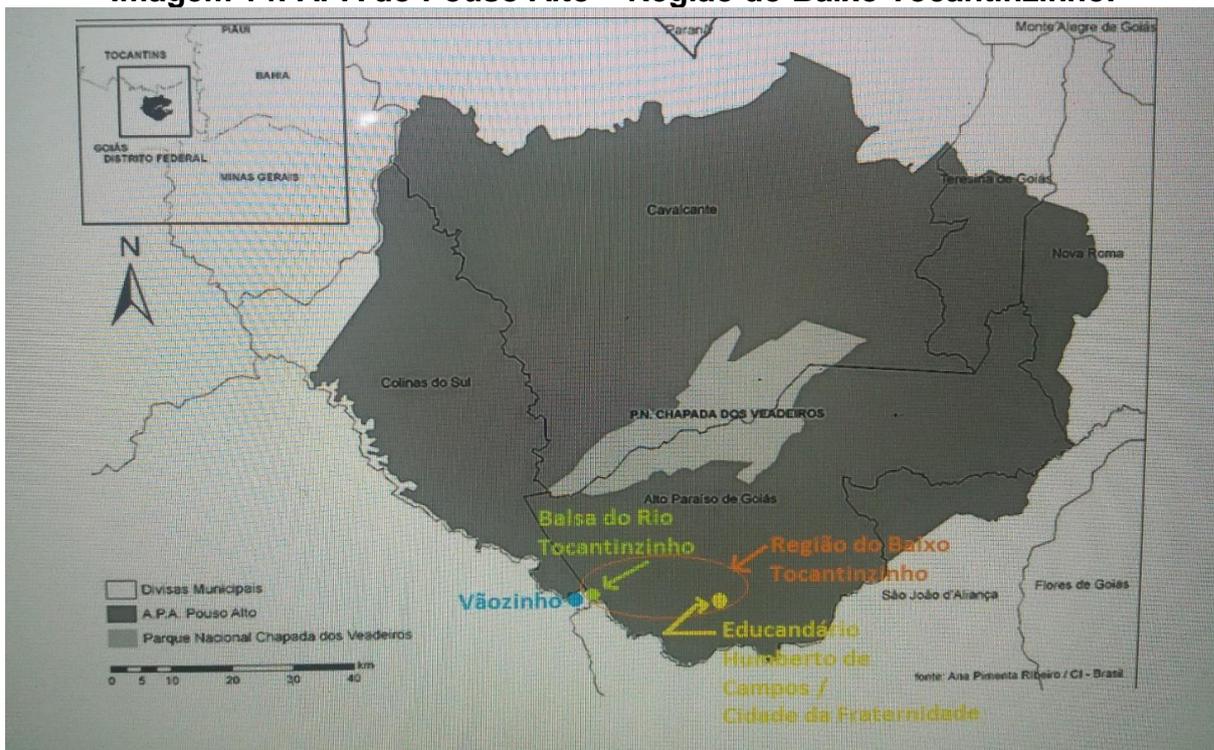
Os principais trabalhos realizados pela Cidade da Fraternidade, atualmente, estão vinculados ao Educandário Humberto de Campos, que no momento, atende cerca de 230 crianças, adolescentes e jovens, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O corpo docente conta com 20 professoras e professores, sendo esses, membros da Cidade da Fraternidade ou moradores da região, assim como as demais funcionárias e funcionários. Ressaltando-se que, boa parte do quadro de pessoas que trabalham na instituição, já estudaram no próprio EHC. Além dessas funcionárias e funcionários, na terça e quarta-feira, a escola conta com a presença das professoras e professores do IPEArtes.

Como informado anteriormente, a escola é particular filantrópica, mantida pela OSCAL e com convênio estabelecido entre o Governo do Estado de Goiás e a Prefeitura Municipal de Alto Paraíso, para contratação de funcionárias e funcionários e, transporte escolar. Em relação à alimentação, é a própria OSCAL que custeia.

O convênio entre as duas instâncias se faz necessário diante da oferta de atendimento educativo que é empreendido pelo EHC, pois, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, o convênio se dá com o município e; o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, com o estado.

Os estudantes são moradores da Cidade da Fraternidade, do Assentamento Sílvio Rodrigues, assim como, do Assentamento Esusa, do Acampamento Dorcelina Folador, da Balsa do Rio Tocantinzinho, do Vãozinho, da Fazenda Chiquinha e demais regiões circundantes. Toda essa região contém sua estrutura hidrológica inscrita na Bacia do Baixo Tocantinzinho.

Imagem 14: APA do Pouso Alto – Região do Baixo Tocantinzinho.



Fonte: Acervo do Educandário Humberto de Campos.

Algumas crianças, adolescentes e jovens chegam a percorrer diariamente 70 km – ida e volta – para estudarem no Educandário Humberto de Campos, tais como, os que residem no Vãozinho, localidade mais distante da escola.

A Região do Baixo Tocantinzinho conta com cerca de 800 moradores com histórias bem distintas. “Quando essa região começou a ser habitada eram poucos os que se aventuravam nessas terras. Os primeiros moradores da região vieram em busca de emprego nas carvoarias, em meados do século passado” (LARANJEIRA; GASPARINI e CÂMARA, 2012, p. 07). Sendo assim, alguns já moram nas fazendas da região há muitos anos. “Com a criação da CIFRATER, mais posseiros ocuparam seu entorno atraídos pela possibilidade de matricular os filhos na escola ali construída, o Educandário Humberto de Campos” (LARANJEIRA; GASPARINI e CÂMARA, 2012, p. 07). Além desses, outros chegaram com o MST – Assentamento Silvio Rodrigues, com início da ocupação em 2003; Assentamento Esusa, com início da ocupação em 1995 e; o Acampamento Dorcelina Folador, que chegou há três anos na região e, atualmente, passou por um processo de desmembramento – uma parte continua pertencente ao MST e a outra agora faz parte do FNL-Frente Nacional de Luta.

As fontes de renda das famílias são as mais diversas possíveis: agricultura (no próprio lote ou nas fazendas vizinhas), agropecuária, serviços ligados ao turismo, a

construção civil, serviços domésticos, segurança, transporte, alimentação, serviços no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, artesanato e educação.

Diante da dificuldade de deslocamento e com a realidade de que algumas funcionárias do Educandário Humberto de Campos são mães de bebês, surgiu a necessidade de criação de uma turma de creche para atender as crianças de zero a dois anos de idade. A turma teve início no dia 07 de março de 2017, sendo que o ano letivo já havia iniciado no dia 23 de janeiro. Todos os bebês da creche, com exceção de um, são filhas e filhos de funcionárias da instituição educativa.

Quadro 3: Bebês e suas Famílias/Trabalho.

Bebês	Mulheres da família	Homens da família
Beatriz e Pietro (irmãos)	A mãe é professora na escola e a avó paterna trabalha na cozinha da escola.	O pai é trabalhador rural em fazenda da região.
Francisco	A mãe trabalha no IPEArtes, atuando na escola na terça e na quarta com Arte-educação: Teatro e Música.	O pai é agrônomo e trabalha no centro urbano de Alto Paraíso.
Isaque	A mãe é moradora da região e trabalha no centro urbano de Alto Paraíso.	O pai trabalha na região.
Lays e Maysa (irmãs)	A mãe é auxiliar de limpeza na escola.	O pai trabalha na região, serviços diversos.
Noemi	A mãe trabalha na cozinha da escola.	O pai trabalha em São Gabriel.
Izabela	A mãe é professora na escola.	O pai é vaqueiro em uma fazenda da região.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante esclarecer que a turma não existe exclusivamente para atender os bebês das funcionárias da escola, mas também, para os demais bebês da comunidade.

Voltando à nossa discussão anterior, da necessidade de existência do espaço da creche para atendimento de bebês e crianças, isso se concretiza no Educandário Humberto de Campos, pois a turma da creche surgiu da demanda de algumas mães que trabalham na instituição. Trata-se de uma escola de zona rural que atende crianças das comunidades próximas. Na comunidade, há mães que trabalham na própria escola. Mães da comunidade rural que entraram no mercado de trabalho por diferentes motivos, ou para complementar ou como principal fonte de renda da família ou por uma realização pessoal dessas mulheres.

Prestes (2011) esclarece que em uma tentativa de cooperar com a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho e como uma possibilidade para o cuidado e educação das filhas e filhos, é o “acesso a creches e pré-escolas em tempo integral”, se demonstra “como um arranjo alternativo para cuidado dos filhos quando os pais estão no local de trabalho” (2011, p. 87). Vale ressaltar, que no caso do EHC, os bebês, durante o período que passam na creche, mantém contato com suas mães, pois nos momentos de alimentação, os bebês são alimentados por elas, com exceção do bebê que a mãe não trabalha na instituição.

A oferta de atendimento à criança na creche, é um direito da família, mas sobretudo, da própria criança. Direito a um espaço que possa contribuir para o seu desenvolvimento integral, incluindo a dupla relação do educar e cuidar. Em relação a isso, Prestes ressaltava a importância do caráter educativo do atendimento à criança, nessas instituições:

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional definiu que creches e pré-escolas são instituições educacionais, retirando-as, mesmo que no papel, da área da assistência social. Essa decisão foi sempre avaliada por uma boa parte de especialistas como um grande avanço nas políticas públicas em direção ao reconhecimento – mesmo que tardiamente em comparação com outros países – de que os espaços das creches e pré-escolas devem estar sob a responsabilidade da área educacional, saindo do domínio das ações beneficentes das primeiras-damas e legitimando-se como um direito das crianças e suas famílias (PRESTES, 2011, p. 87).

Por muitos anos, em nosso país, imperou o atendimento assistencial à infância, todavia, a autora trata de um novo tempo, da passagem para o campo educativo e, com isso, as implicações que podem provocar, tais como, uma real preocupação com o desenvolvimento da criança e o respeito à sua infância.

Dando continuidade à pesquisa, no próximo capítulo encontram-se as narrativas referentes às observações, anotações e diálogos realizados ao longo da investigação e, a análise sob a lente teórica da perspectiva histórico-cultural.

6. “A VOZ ECOA”: ANÁLISES DA PESQUISA

O “filhote humano” passa por um processo de constituição e de múltiplas transformações dentro do ventre materno, logo após ser concebido. O encontro da mulher e do homem; a fecundação do óvulo pelo espermatozoide que origina uma única célula, ou seja, a formação do zigoto; a divisão e multiplicação das células que dão origem ao embrião; a formação do feto; o surgimento dos primeiros órgãos internos e do sistema nervoso central; o desenvolvimento dos demais órgãos e sistemas; a constituição dos órgãos de sentido; o surgimento dos primeiros movimentos e percepções – todo esse processo de desenvolvimento intrauterino se dá ao longo de nove meses, na maioria dos casos.

Semelhantemente, nossa pesquisa, também ocorreu ao longo de nove meses – o encontro da pesquisadora com o grupo de bebês, os primeiros contatos, o surgimento das primeiras observações, das primeiras manifestações sonoro-musicais realizadas pelos bebês e, os primeiros indícios do desenvolvimento da musicalidade em meio às relações sociais e as atividades culturais.

Foram nove meses na realidade empírica, no contato direto com os bebês, observando e analisando cada momento, situação, manifestação sonora-musical, que, indicasse as possibilidades de desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Foram observações atentas a cada detalhe, pois trata-se de um período de contínuas e sutis mudanças no comportamento dos bebês. Nesse sentido, considerou-se situações referentes ao contexto da vida cotidiana, na creche e em seus lares. Ao longo desse percurso, já iniciamos uma análise detalhada, seguindo o curso dos acontecimentos, na intenção de verificar as transformações que surgiam e operavam nesse processo.

A pesquisa empírica teve início no mês de março de 2017 e continuou nos meses seguintes, até novembro do mesmo ano. Em cada mês, foram três dias consecutivos de intensas observações, anotações, diálogos e registros em vídeos e fotografias. Foram, portanto, recortes de tempos que se sucederam a cada mês.

Quadro 4: Gestação da pesquisa.

Tempo de gestação da pesquisa	Mês	Dias do mês	Dias da semana
1º mês	Março	29, 30 e 31	Quarta, quinta e sexta
2º mês	Abril	24, 25 e 26	Segunda, terça e quarta
3º mês	Maio	22, 23 e 24	Segunda, terça e quarta
4º mês	Junho	19, 20 e 21	Segunda, terça e quarta
5º mês	Julho	27, 28 e 29	Quinta, sexta e sábado
6º mês	Agosto	21, 22 e 23	Segunda, terça e quarta
7º mês	Setembro	18, 19 e 20	Segunda, terça e quarta
8º mês	Outubro	17, 18 e 19	Terça, quarta e quinta
9º mês	Novembro	06, 07 e 08	Segunda, terça e quarta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro procedimento de análise foi converter os registros em vídeo e fotografias, as anotações e os diálogos, em narrativas, pois consideramos que esse formato da escrita na pesquisa, seria o mais adequado para uma melhor compreensão dos elementos observáveis que se deram ao longo da investigação. O **questionário** preenchido pelos familiares, contribuiu de forma indireta com as análises, pois a intenção em utilizar esse instrumento de pesquisa, não era analisar cada resposta literalmente, mas sim, para um melhor entendimento da realidade de vida dos bebês para além do contexto da creche e, assim, contribuir indiretamente com as análises. Em relação à escolha de narrativas, Pino (2015, p. 220) destaca: “impossível não reconhecer que, em certo sentido, constitui já uma primeira interpretação dos registros, uma vez que o texto escrito traduz ‘um modo de olhar’ sequências de cenas filmadas”.

A pesquisa teve a participação de cinco bebês e de outras três crianças que compunham a turma da creche. É importante reforçar que ao longo do ano a turma teve oito crianças, mas duas delas, ao completar três anos de idade, foram transferidas para a turma do jardim I. Desse modo, elas participaram da pesquisa durante alguns meses.

Ao longo da investigação, pesquisadora e os adultos responsáveis pelas crianças, consideraram que não havia a necessidade de criação de novos nomes, fictícios, para os bebês. Já os adultos, foram denominados apenas como professora, mãe, pai, e assim, sucessivamente, ou seja, a denominação atribuída ao adulto foi acerca de sua relação com o bebê. Não houve, assim, a necessidade de criação de novos nomes para os respectivos participantes.

No quadro abaixo, está o nome de cada bebê, data de nascimento e, a idade delas no início e no final da pesquisa, ou seja, a idade que cada um tinha no mês de março e no mês de novembro de 2017. Na parte escura do quadro estão as crianças que saíram da turma da creche ao completar seus três anos de idade.

Quadro 5: Nome e idade dos bebês.

Nomes	Data de nascimento	Idade no início da pesquisa	Idade no final da pesquisa
Beatriz	14/06/2016	9 meses	1 ano e 5 meses
Francisco	26/06/2016	9 meses	1 ano e 5 meses
Isaque	24/07/2016	8 meses	1 ano e 4 meses
Lays	04/10/2016	5 meses	1 ano e 1 meses
Noemi	17/08/2016	7 meses	1 ano e 3 meses
Izabela ¹⁶	29/09/2014	2 anos e 6 meses	3 anos e 2 meses
Maysa	31/05/2014	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses
Pietro	05/08/2014	2 anos e 7 meses	3 anos e 3 meses

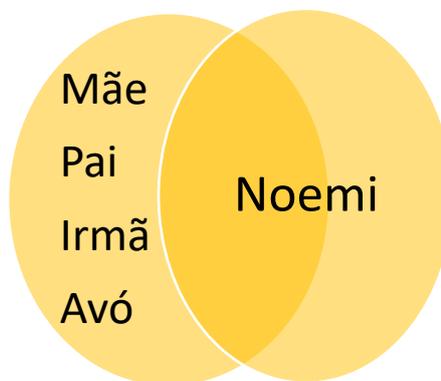
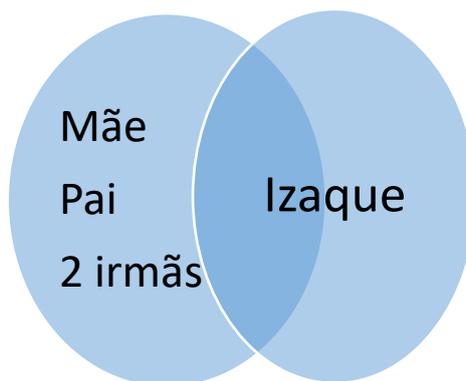
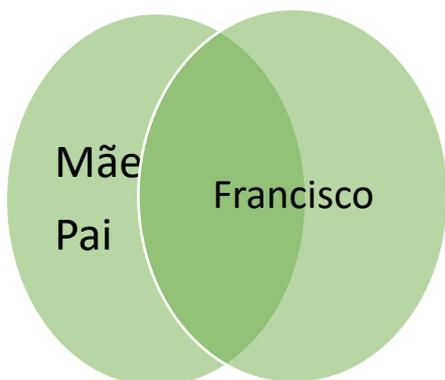
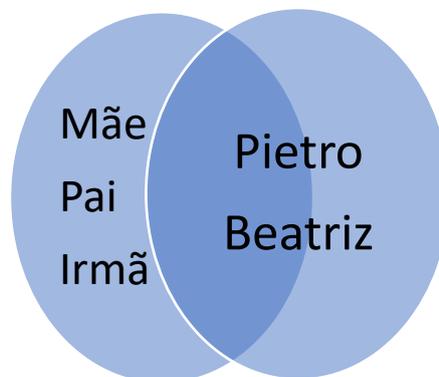
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além de considerar as idades dos bebês, é importante conhecer um pouco de sua constituição familiar, ou seja, as pessoas que fazem parte da realidade social concreta de seu grupo social mais próximo, sendo estas, as pessoas que estabeleceram as primeiras relações sociais com os bebês. É claro que ao longo da trajetória de sua existência entre os seres humanos, muitas relações sociais irão se estabelecer, assim como, as que ocorrem no contexto da creche, entre outras.

Como explicamos no início deste capítulo, quando o espermatozoide se funde ao óvulo, dá origem a uma única célula – o zigoto. Este se divide em duas células, depois em quatro e, assim, sucessivamente, até dar origem ao embrião e depois ao feto. Até isso acontecer, as células precisam se multiplicar. Abaixo encontram-se alguns “zigotos”, em seu processo inicial de multiplicação de células. Cada um deles representando a composição familiar dos bebês que fazem parte dessa pesquisa. Assim como o zigoto se multiplica em células, mas continua sendo uma unidade que dará origem a um ser humano; os bebês, em suas múltiplas relações sociais que irão se estabelecer ao longo de sua vida, também constitui uma unidade que se forma, a unidade indivíduo-social, permeado pela *perejivanie*, a unidade pessoa-meio.

¹⁶ Izabela completou 3 anos de idade, mas permaneceu na turma, devido à proximidade do término do ano letivo.

Esquema 2: “Zigoto” – Bebês e suas famílias.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim como o zigoto precisa se multiplicar em células para dar origem ao embrião e ao feto, o bebê precisa multiplicar suas relações sociais para se desenvolver entre os seres humanos. O bebê e sua família é apenas o início desse processo de múltiplas relações sociais que irão se estabelecer ao longo de sua existência humana. Como ilustrado no esquema acima, em cada “zigoto”, encontram-se as pessoas que moram na mesma casa com os bebês e que compõem a família de cada um, lembrando que Beatriz e Pietro são irmãos e, Lays e Maysa são irmãs.

É um grupo pequeno de bebês, mas considerado suficiente diante do objeto da pesquisa, que, como já informado anteriormente, é o de investigar como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, para isso, observamos seus primeiros meses de vida e, também, a ação da cultura no desenvolvimento desse processo. São bebês que possuem histórias de vida particulares que precisam ser consideradas, todavia, apesar de existirem aspectos singulares, existem aspectos de ordem geral, pois são constitutivos da condição humana, como explica Pino (2005, p. 186, *itálico do autor*):

Neste tipo de pesquisa, cada caso é exemplar, pois o que se procura já é da ordem dos fenômenos gerais, visto que, se o início desse processo pode apresentar aspectos específicos singulares, em razão da história pessoal de cada criança, o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria *condição humana*.

Portanto, não fazia sentido buscar um grande número de bebês. Até porque, a multiplicação de participantes só iria gerar mais dados para serem analisados sem uma necessidade real, já que a intenção é verificar o desenvolvimento da musicalidade humana sob a ação da cultura, princípio geral da constituição do ser humano – pressuposto teórico – e, assim, investigar como tal processo se dá, como ele ocorre nos primeiros meses de vida dos bebês, empiricamente.

Por falar de particularidades entre as crianças, isso nos remete, também, às singularidades existentes entre as crianças e os adultos, que precisam ser consideradas ao longo das análises. A criança não é um adulto em miniatura. É um ser que se distingue do adulto, tanto fisicamente como em relação a sua inserção no mundo dos seres humanos.

A criança, ao se deparar com esse universo, passa por inúmeras mudanças, rupturas, transições, crises e novas sínteses, desde o momento de seu nascimento. Logo ao nascer, o bebê já se depara com as condições do novo meio físico e social,

muito diferente de seu contexto intrauterino onde se desenvolveu após ser concebido. Trata-se de uma mudança profunda. Trata-se da primeira crise de transição que o bebê experiencia. Diante dessa nova realidade, ele não é um ser totalmente passivo, pois já nasce provido de uma atividade sensorial, minimamente desenvolvida, para fazer face aos desafios do novo meio circundante, peculiar aos seres humanos, momento em que inicia seu processo de constituição humana. Aos poucos, a atividade sensorial vai se desenvolvendo e o bebê, por meio da imitação, da significação do outro da relação social, do processo de internalização, vai se constituindo humano. O bebê atua nesse processo, pois trata-se de uma relação. O bebê não é um ser passivo, mas sim, ativo. O olhar, a escuta, os movimentos, entre outros, vão se desenvolvendo e o bebê, aos poucos, vai se constituindo humano entre os demais seres humanos.

Para dar início às nossas análises, como explicado anteriormente, convertemos os registros em vídeo e fotografias, as observações, anotações e diálogos, em narrativas, para uma melhor compreensão dos elementos observáveis que se evidenciaram na realização de nossa pesquisa.

Antes de adentrarmos nas análises, vale retomar a discussão acerca de dois conceitos: **musicalidade** e **desenvolvimento**; já que estamos investigando como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

Pederiva e Tunes (2013) esclarecem que a musicalidade humana é um atributo universal, ou seja, todo ser humano tem potencial para desenvolver sua musicalidade. Gonçalves (2017) elucida que musicalidade compreende toda forma de experimentar, expressar, imaginar, criar e organizar os sons existentes, por meio do próprio corpo ou por meio da manipulação de objetos. Musicalidade compreende a vivência musical e os modos de organização do comportamento musical, sendo que essas, são permeadas pelas experiências musicais engendradas na vida da própria pessoa ou por meio da história musical da humanidade.

Em relação ao desenvolvimento humano, para Vigotski (2012b), ele não ocorre gradativa ou linearmente. Não se trata de uma simples progressão ou um simples somatório de conhecimentos que vão se amontoando. Não se limita a etapas pré-definidas ou pré-estabelecidas, ou seja, o desenvolvimento não é previsível. Não está associado ao movimento cronológico, mas sim, ao movimento cíclico, que compreende um processo complexo de crises, rupturas e revoluções, com aspectos contraditórios e dialéticos, possibilitando o surgimento de novas sínteses. Trata-se de

uma transformação qualitativa, em que surgem novos ciclos – de um estado para outro. Novos modos de ser e estar no mundo, que pode envolver inúmeras dimensões que constituem o comportamento humano. Desse modo, o desenvolvimento se dá quando ocorre uma mudança qualitativa do ser humano em sua relação com a cultura. *“Eso significa, claro está, que el desarrollo se comprende como un proceso en el cual cada cambio sucesivo está vinculado al anterior y al presente, donde las peculiaridades personales antes formadas se manifiestan y actúan ahora”* (VIGOTISKI, 2012b, p. 385).

Para Vigotski (2012b), desenvolvimento é movimento, é processo. É quando surge algo novo, quando ocorrem mudanças qualitativas da relação do bebê com o mundo que o cerca. *“Si decimos que la relación del niño con el medio se ha modificado, significa que el propio medio ya es distinto y que, por tanto, ha cambiado el curso del desarrollo del niño, que hemos llegado a una nueva etapa en el desarrollo”* (VIGOTISKI, 2012b, p. 381).

No comportamento dos bebês começam a surgir uma série de novas manifestações que expressam uma série de novas funções. Tais transformações se dão por conta da ação da cultura em que os bebês estão inseridos. Desse modo, a estrutura do comportamento humano passa por processos de constantes mudanças, que se dão de forma dialética. Na tentativa de captar esse processo, buscamos por indicadores do desenvolvimento da musicalidade dos bebês, que pudessem demonstrar a expressão externa dos processos internos que operam nesse complexo de constantes transformações sob a ação da cultura. Em relação a isso, Pino (2005, p. 202) esclarece:

A razão disso é que as funções se revelam no que elas produzem no ato de funcionar. Foi por isso que escolhi trabalhar com “indicadores” desse funcionar (ou desenvolvimento, nos termos tradicionais) porque eles são a expressão externa de processos internos. Por meio deles é possível visualizar, de alguma maneira, como o organismo integra e processa tudo o que capta do meio externo, natural e cultural.

Portanto, por meio das narrativas chegamos aos indicadores das primeiras manifestações sonoro-musicais e suas funções, ou seja, indicadores do desenvolvimento da musicalidade dos bebês, que são expressões externas de processos que ocorrem internamente.

Na sucessão das narrativas, foi possível perceber algumas ocorrências que indicam as lentas e sutis, mas contínuas transformações que ocorrem com os bebês sob a ação da cultura em relação a seu desenvolvimento musical. Ou seja, esse percurso de análise, permitiu captar a presença de indicadores desse processo e como ele ocorre.

A seguir, estão as narrativas que emergiram em cada mês de gestação da pesquisa. E, na sequência, estão as análises dessa investigação acadêmica.

6.1. Primeiro mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Voz de mãe

Existe um movimento sonoro gigantesco, que fica rondando nossos ouvidos... É o vento que bate nas árvores e balança suas folhas. É o ranger de portas e janelas que se abrem e se fecham. É a corrente da água que jorra da torneira. É a batida de panelas, pratos, copos e talheres. São os passos que surgem de um lado para o outro, que andam e que correm, que se movimentam. São vozes que ecoam em um emaranhado sonoro. Tem até violão sendo tocado e canção entoada. Muitos ruídos, muitos sons. Tudo isso, é gigante e ao mesmo tempo miúdo. Pois, em um canto qualquer desse turbilhão sonoro, encontram-se dois seres, mãe e filha, que ignoram o que se passa ao redor. Lays, a filha, se delicia com o leite que flui do seio materno. A mãe olha carinhosamente para seu bebê. A mãe conversa. A mãe brinca com a voz. Momento repleto de ternura e aconchego. A mãe canta, acalanta e embala o seu bebê. Lays olha para a mãe, como quem só consegue perceber esse som – a voz de mãe.

**Imagem 15: Lays sendo amamentada por sua mãe.
(Lays estava com 5 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Outras vozes

Forma-se uma grande população de vozes. É voz de mãe, de pai, de vó, de vô, de irmã, de irmão... São muitas as vozes que fluem no ar e que o vento carrega para qualquer lugar. Algumas se destacam. Outras nem tanto. Algumas tem perfume que que exala e convida para a escuta. Algumas são percebidas em meio a um emaranhado de vozes que jorram em cada canto. Seja em casa. Seja em qualquer lugar. Eis que surge um novo lugar – é a creche. E, assim, mais um turbilhão de vozes, de crianças e de adultos. Tem voz perfumada também. E uma se destaca em meio a esse novo cardápio sonoro – é a voz da professora. Esta gosta de prostrar. Coisa boa de se vê. E conversa a todo momento. É no encontro com os bebês, no momento das refeições, durante as brincadeiras, na hora do choro, na hora do banho, na hora de trocar as fraldas... O tempo todo, essa voz está presente. Ora conversando ora cantando. E, eles, os bebês, sempre olhando e escutando, demonstrando estar atentos, acompanhando essa nova voz...

**Imagem 16: Professora trocando fralda da Lays.
(Lays estava com 5 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terceira narrativa: Canção para a árvore

É um eterno vai e vem. Vai para o refeitório, vai para sala. Ao chegar, pensa que vai parar? Nada disso, vamos mais um pouco andar. A alguns metros dali, tem cerrado cheio de encantos. O mato está verdinho e o ar está bem fresquinho. Tem mato, tem flor, tem árvore. Plantas que a mãe natureza doou. Mas tem uma árvore, que foi plantada pela mão humana. A criançada até ajudou a plantar. É a árvore munguba. A criançada toda foi visitá-la. Tem gente bem pequena que ainda anda de carrinho. Tem gente mais crescida, mas é coisa pouca. Ao chegar, a criançada mais crescidinha, brinca de roda, faz ciranda e canta para a árvore. Até abraçam e conversam com ela. Gente bem pequena fica só olhando, observando o movimento e ouvindo os sons que flutuam em meio ao cerrado.

São muitas as situações que existem em um contexto de creche que envolve sonoridades. Sons das mais variadas formas que se originam das mais diversas

circunstâncias que constitui o cotidiano dos bebês. Muitas vezes, boa parte dessas situações e desses sons nos passam despercebidos. Nos foge do campo de percepção sonora. Nesse sentido, para realizar uma pesquisa com bebês, o pesquisador precisa estar atento e sensível a todas as possibilidades que possam surgir.

Na reflexão sobre música, pesquisa e infância vêm destacar a complexidade e pluralidade inerente desse campo investigativo. Fazer pesquisa com crianças significa escutar sensivelmente a sua voz, participando intensamente de sua vida porque nos dispomos a acolher os múltiplos, heterogêneos e dissonantes contextos de socialização da infância (LINO, 2012, p. 40).

No primeiro mês da pesquisa de campo, muitas situações relacionadas ao universo sonoro-musical se fizeram presentes, porém, neste momento, iremos discorrer acerca dessas três situações narradas, ambas, relacionadas a escuta dos bebês. É evidente que a escuta não acontece de modo isolado de outros comportamentos sonoro-musicais. Os bebês realizam uma variedade de comportamentos intercalados, demonstrando assim, a totalidade e unidade existente, porém, para destacar alguns aspectos, neste momento, nos limitamos na análise da escuta dos bebês.

A primeira narrativa se refere a escuta da voz da mãe e a segunda trata-se da escuta da voz da professora. Lembrando que essas vozes eram permeadas por conversas e por cantos. Nas duas narrativas percebemos que os bebês não estão indiferentes ao **mundo sonoro-musical**. Eles demonstram que estão alertas. Evidenciam que percebem os sons por meio do movimento do olhar. O olhar se volta para a direção do som das vozes que são emitidas. Percebemos uma relação entre o ato de olhar e a **escuta** desenvolvida pelos bebês: olhar que acompanha a voz da mãe durante a amamentação e o olhar que acompanha a voz da professora durante a troca de fraldas. Não somente o movimento do olhar, mas também, o movimento de todo seu corpo, que expressa a relação dos bebês com o mundo sonoro-musical.

Os bebês realizam um movimento de busca das impressões auditivas que conseguem captar de seu entorno social, de procura ativa da fonte dessas impressões, na intenção de localizar os sons, ou seja, as vozes e as canções que escutam. Trata-se de um exercício primário de escuta do meio social do qual fazem parte, pois ainda não conseguem discernir acerca do que ouvem, apesar de

conseguirem **captar os sons**. O mundo sonoro-musical é um emaranhado de sons incompreensíveis. Porém, esse exercício primário de escuta transforma-se muito rapidamente em contato com o meio social, pois a **percepção sonora** se modifica e, aos poucos, começa a **fazer sentido** para os bebês. Vigotski e Luria explicam acerca da percepção da criança:

O que a criança antes percebera como um grande número de fragmentos acidentais, isolados e flutuantes (temos impressão semelhante quando examinamos um mapa desconhecido, quando caminhamos por uma rua de uma cidade estranha ou quando estudamos uma lição desconhecida) começa agora a ser percebido como uma série de quadros completos (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 159).

Os bebês percorrem um longo caminho, durante os primeiros dias, semanas e meses. O que antes não era compreendido, transforma-se e, logo, eles começam a discernir acerca do mundo sonoro-musical. Os bebês começam a **perceber, organizar e criar sentidos articulados** acerca do que ouvem.

El bebé carece de percepción atribuida de sentido: percibe la habitación, pero no por aislado las sillas, la mesa, etc.; su percepción es total a diferencia de la percepción de la percepción del adulto que analiza las figuras que se destacaban sobre el fondo. ¿Cómo percibe el niño de temprana edad sus propias vivencias? Se alegra, se enfada pero no sabe que se alegra al igual como el bebé no sabe que está hambriento cuando tiene hambre. Hay una gran diferencia entre la sensación de hambre y del conocimiento de tener hambre. El niño de temprana edad no conoce sus propias vivencias (VIGOTSKI, 2012b, p. 379-380).

Os bebês não criam sentido do nada. Isso surge na relação com o meio social. Ou seja, ocorre o movimento do social para o indivíduo-social e, assim, o processo de internalização. Dito isso, o **mundo dos sons**, da **vibração**, é o **mundo da música** e da **vivência da musicalidade**, que é particular para cada ser humano e, aos poucos, os bebês começam a compreender essa realidade concreta do mundo sonoro-musical.

Os bebês não ficam inertes ou passivos em relação as impressões auditivas que estão presentes em seu meio, mas buscam, com o movimento do olhar e de todo seu corpo, encontrar essas **sonoridades**. Trata-se de uma demonstração de procura visual de onde se originam as **vozes** e os **cantos**. Ao conseguir localizar a origem dos

sons, fixam o olhar, olham atentamente a pessoa, em uma demonstração de que está escutando. Além do olhar, se expressam por meio da movimentação das pernas, braços e de todo o corpo.

O exercício da escuta já surge e se desenvolve nos primeiros dias de vida do bebê, principalmente, na **relação com o outro conhecido**, que no caso das duas narrativas, é a mãe e a professora, ou seja, são vozes e cantos que os bebês já estão habituados a ouvir. São sons que se destacam em meio aos demais. Pino (2005) esclarece que essa função auditiva já tem início na primeira semana de vida do recém-nascido:

Ao completar sua primeira semana de vida [...] a função auditiva de localização dos sons parece começar a entrar em ação, assumindo o comando da orientação do organismo no espaço físico e provocando uma movimentação de olhos que eu chamarei de agora em diante de “varredura visual do espaço”, numa tentativa ineficaz de “ver” as “vozes humanas” (PINO, 2005, p. 225).

Voltando um pouco no tempo, para antes do nascimento do bebê, Amorim (2017) esclarece que o feto, mesmo recluso no ventre materno, já é capaz de ouvir diversas sonoridades. E, ao nascer, já nas primeiras horas de vida extrauterina, apresenta um comportamento diferenciado ao ouvir a voz materna, o que indica uma preferência por este som. Além disso, ainda nos primeiros dias de vida, o bebê já é capaz de reconhecer a localização de um determinado som, acompanhando-o com a movimentação dos olhos e da cabeça – percepção auditiva e visual. Ou seja, o **material sonoro-musical** passa a ser uma realidade concreta na vida dos bebês na relação com o meio que o cerca, com as mais diversas possibilidades de sonoridades existentes, que constitui a música da vida humana.

Nesse sentido, após o nascimento, o material sonoro passa a ter contato direto com o bebê. Para se adaptar a essa nova realidade de escuta, ele não fará somente com os ouvidos, isso porque, a audição consiste em uma função sensorial que envolve todo o corpo (JABER, 2013). Disso resultam habilidades perceptuais, que são importantes na leitura das manifestações sensoriais (AMORIM, 2017, p. 69).

Em síntese, quando o bebê nasce, já vem provido de um aparato biológico que o permite se adaptar ao meio natural, mas é na relação com o meio social que ele irá se desenvolver entre os seres humanos, permeado pela história-cultural, em meio às

múltiplas experiências sensoriais e motoras. Esse processo constitui uma revolução na vida da criança, de sutis e contínuas mudanças qualitativas.

Vigotski e Luria (1996) discorrem que não é possível comparar o processo de evolução do ser humano com o processo de desenvolvimento da criança, um dos motivos, é que esse processo é muito rápido em relação à criança. O bebê passa de um ser com sensações orgânicas para um ser que se desenvolve em meio à cultura dos humanos em poucos dias. “Se transforma num ser que, pela primeira vez, se defronta com a realidade, começa a interagir [se relacionar] com ela, começa a reagir ativamente a estímulos que dela provêm e se encontra diante da necessidade de, gradativamente [...] adaptar-se a ela” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 156). Além desse processo com os bebês ocorrer de forma muito rápida, quando eles nascem, já se deparam com uma realidade concreta constituída pelas mãos humanas, ou seja, eles não terão que desbravar todo esse processo que se deu ao longo de milhares de anos. “A roda já foi criada”. Portanto, eles não terão que repetir a história, mas sim, escrevê-la a partir da realidade existente.

Nesse sentido, as relações sociais são muito importantes ao longo do processo de desenvolvimento dos bebês. É essencial que o meio social esteja permeado pelo mundo da fala, das canções e dos mais variados sons, no sentido de criar condições para a escuta pulsante da vida humana. Como vimos, nos primeiros dias, o recém-nascido demonstra procurar as vozes e os cantos por meio da movimentação do olhar e da cabeça. E a partir do segundo mês de vida, já demonstra essa relação com o universo sonoro-musical por meio das expressões faciais e do movimento de todo seu corpo (VIGOTSKI, 2012b). O bebê torna-se ativo nesse processo de busca pelas impressões sonoras, sendo capaz de acompanhar os sons existentes no contexto social do qual faz parte. O olhar atento e fixo, as expressões do rosto, os movimentos corporais do bebê, indicam que ele está alerta às vozes e aos cantos entoados e que está desenvolvendo sua escuta do contexto cultural.

Pino (2005, p. 217) discorre sobre a relação que se estabelece com o outro conhecido, ao tratar da “aparição de algumas formas motoras ativas, (olhares, movimentos de mãos e pés e emissão de alguns sons), embora ainda de uma forma difusa e desintegrada; o início de reação à presença do Outro conhecido, em especial os pais” e acrescenta, a “clara tendência à interação [relação] com pessoas (conhecidas), com olhares fixos”. Ou seja, quanto mais habituado o bebê está com uma determinada voz, mas facilmente ele a identifica em meio aos demais sons, fixa

o olhar para acompanhar sua sonoridade e, também, reage por meio de todo seu corpo. E, assim, a escuta e a percepção sonora por parte do bebê se tornam mais evidentes.

Portanto, em relação à **voz humana**, é preciso organizar o **ambiente social sonoro**, que se refere à seu **ambiente musical**, no sentido de orientar a escuta dos bebês com conversas permeadas por repetições e variações, ou seja, **sons vocais** que se repetem e **variações vocais**. 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.

Todas as práticas sociais existentes no contexto da creche podem ser essenciais nesse processo, ou seja, aproveitar cada oportunidade para conversar e cantar para os bebês, seja durante a amamentação, na troca de fraldas, na hora do banho ou durante a brincadeira. Em toda e qualquer situação. Aos poucos, as práticas sociais da família, da comunidade e da sociedade são percebidas e internalizadas pelos bebês. Isso também, em relação às **experiências sonoro-musicais**.

Voltando a voz humana, ela pode se tornar em um **instrumento** que contribui para o **desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. O fato de conversar com os bebês, já se constitui em uma atividade de profunda importância para o desenvolvimento musical, pois na fala humana, já é possível perceber a formação de **modos acústicos**, trabalhando com **ritmos** e **melodias**. Essa fala pode se constituir de diferentes sonoridades. Pode-se brincar sonoramente com as palavras ao conversar com os bebês, realizando **vocalizações** diferenciadas, com repertório e combinação de alturas – grave e agudo – além da duração – lento e rápido – e da intensidade – forte e fraco. Também, organizando o tempo ao emitir as palavras em pulsos regulares – pulsação rítmica. Essas são práticas que podem se constituir em **processos educativos**, que se dão na vida, junto aos bebês em meio às **relações sociais** – **primeira atividade guia** que surge na infância. Os bebês estão atentos à presença das pessoas e, também, à fala humana.

*El niño se vuelve hacia la persona que le habla, presta atención a su voz y se enfada cuando se aparta de él.
[...]*

De hecho, el niño es reactivo desde el principio. Del adulto que le cuida, le atiende, se desprende todo cuando recibe el niño en esa etapa de su vida, no sólo la satisfacción de sus necesidades, sino también los estímulos y distracciones provocados por los cambios de postura, el movimiento, el juego y la voz convincente. El niño reacciona cada vez más y más a ese mundo de vivencias creado por el adulto (VIGOTSKI, 2012b, p. 302).

Os bebês prestam atenção às vozes que fazem parte de seu contexto social. A fala humana orienta a atenção dos bebês. Eles reagem cada vez mais ao mundo dos humanos e, aos poucos, as **experiências sociais** são internalizadas. Uma dessas experiências sociais é a **atividade musical** que se expressa, também, por meio da **fala humana**, permeada pelos **contornos melódicos e rítmicos**.

É importante lembrar, que na filogênese, na origem da fala humana, não havia uma separação entre **som musical** e **som falado**. Havia uma unidade, pois era essencialmente uma coisa só, era uma musilinguagem, assim como esclarecem Pederiva e Tunes (2013). Até que surgiu um momento do processo histórico, em que, “inicia-se na cultura uma nova etapa do desenvolvimento do comportamento humano, ou seja, a separação entre expressão da musicalidade e fala” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 50). Com a separação, ambas atividades – expressão da musicalidade e fala – sofreram mudanças estruturais e funcionais. A fala generaliza e significa o mundo e a música trabalha com estados afetivos. Porém, as autoras elucidam que ainda é possível um ponto de encontro entre música e fala. É o que acontece com a canção verbal que estabelece uma função intermediária entre ambas. Acreditamos que a fala destinada aos bebês, também, pode estabelecer tal encontro. “A música envolve uma delicada capacidade linguística assim como a linguagem [fala], a capacidade musical. Esse sistema musilinguístico tornou-se o referencial emotivo da vocalização humana” (2013, p. 52). Ao conversar com os bebês, a fala carrega em si um sistema semântico de significados e, ao expressá-la combinando contornos melódicos e rítmicos, traz elementos característicos da música, além disso, provoca significados emotivos, estados afetivos, pois a música é arte e, desse modo, ferramenta das emoções.

A linguagem falada contém um sistema semântico de significados (sentido e aplicação das palavras). Inserida em uma gramática, ela desenvolve uma espécie de sintaxe (processo combinatório das frases) capaz de especificar as relações entre sujeito e objeto em uma frase. Isso envolve organização hierárquica e recursiva. A música, por sua vez, leva à formação de modos acústicos. A dimensão acústica e o repertório de alturas (grave e agudo) se expandiram e, em sua

gramática própria, complexidade e hierarquia semântica, transformaram-se em um sistema que tem por base a combinação de padrões de alturas. Isso possibilitou a criação de diversos tipos e formas polifônicas (várias vozes e melodias), bem como a combinação de timbres complexos [...]. A propriedade de combinação de alturas possibilitou emergência de diversas fórmulas categóricas para a expressão de estados emocionais. Também levou as várias formas de emoção sonora, que foram e são utilizadas na criação musical coerente e em um significado emotivo nas frases musicais (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 52).

Nas situações observadas na creche, tanto a mãe como a professora, emitem palavras realizando **exercícios vocais, brincando com o contorno melódico da voz** e com a **variação rítmica**. Ambas, tornam a voz mais aguda ao conversar com os bebês. A professora, às vezes, brinca com a voz, tornando-a ora aguda ora grave. A mãe e a professora emitem palavras alternando a duração e a intensidade. Tanto uma como outra, se utilizam de vocalizações com pulsação rítmica por meio de repetições de sílabas, como por exemplo, ma-ma-ma; da-da-da; lá-lá-lá, entre outras.

Laznik e Parlato-Oliveira (2011) discorrem sobre pesquisas realizadas com mães, pais, familiares, cuidadoras e cuidadores de bebês, em que se percebe uma fala peculiar destes em relação aos bebês, com alterações de altura, duração e intensidade vocal, com variações de timbres e ritmos. Ou seja, mecanismos que tornam a voz mais melódica e mais próxima da expressão musical.

Nesse sentido, aos poucos, os bebês, além de terem contato com a fala humana e com as práticas sociais, começam a perceber, também, as variações rítmicas e melódicas que existem no mundo sonoro-musical, internalizando essas experiências. Logo, estão imitando as vocalizações emitidas pelo outro da relação social e, também, elaborando seu próprio comportamento musical.

Além da experiência com as conversas e canções realizadas pela mãe e pela professora, no contexto da creche, há muitas outras situações relacionadas ao universo sonoro-musical. Uma delas, foi quando as outras crianças – de três, quatro e cinco anos de idade; das turmas do jardim I e II – cantaram para a árvore munguba e, os bebês, tiveram a oportunidade de participar dessa atividade.

As crianças cantaram duas músicas. Uma é a canção “Dona árvore”, de Bia Bedran e, a outra, é uma canção do Movimento da Fraternidade-MOFRA, intitulada “Jardineiros de Jesus”. No quadro abaixo estão as letras das duas músicas.

Quadro 6: Músicas cantadas pelas crianças para a árvore munguba.

Dona árvore Bia Bedran	Jardineiros de Jesus Domínio público
Tronco, folha, galhos tem, Fruto e flores e raiz. Dona árvore vai bem, É muito feliz. Subir, subir, vamos subir, Sou macaquinho e eu não vou cair.	A enxada faz assim. O regador assim. E as folhas vão crescendo, Vão crescendo em meu jardim. Somos jardineiros, somos, Plantamos com alegria. Flores de paz na Terra, E amor no coração.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O **canto**, por ser uma **atividade cultural**, também se constitui em um **instrumento psicológico** que contribui para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Ao longo da história cultural, foram criados modos de vivenciar a musicalidade, e o canto é um deles.

O canto é uma **experiência musical** que contribui para a vivência da musicalidade dos bebês, mesmo estes, ainda, não tendo o pleno domínio sobre o seu aparato vocal, sobre o uso da fala e, conseqüentemente, não entoando canções, em um sentido estrito e totalizante do termo. Apesar deles não conseguirem cantar, nesse sentido estrito, emitem sons que de uma forma ou de outra, expressam aspectos melódicos e rítmicos.

Os bebês estão envolvidos em um contexto em que as músicas fazem parte da realidade concreta, o que contribui para que experiências musicais sejam vivenciadas e passem a fazer parte de suas vidas, pois a criança ouve com toda sua experiência anterior. É importante que os bebês estejam experienciando esses momentos musicais, que possam ter condições de perceber, experimentar, expressar e criar a partir das sonoridades que existem a sua volta. Essas experiências musicais partem do contexto social em que os bebês estão inseridos, são externas e, posteriormente, são internalizadas por eles.

Nessa experiência musical do canto, mais uma vez, os bebês se utilizam, também, do ato de olhar para demonstrar o exercício da escuta. O ato de olhar extrapola o campo da visão, associando-se ao campo da escuta e da percepção do mundo sonoro-musical, ou seja, os bebês ao ouvir vozes e cantos, os acompanham com o olhar como um sinal de demonstração de que estão alertas, ouvindo e percebendo os sons de seu meio social. E, mesmo ainda, “não cantando”, no sentido

estrito do termo, a escuta de canções entoadas por outras crianças contribui nesse processo. Além disso, os bebês, também, realizam movimentos corporais acompanhando as canções.

Com isso, evidencia-se a importância da relação social para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. A percepção do mundo sonoro-musical não se dá ao acaso, mas sim, na relação com o outro. Quanto maior o vínculo dos bebês com o outro, mais facilmente ele consegue distinguir sua voz, seus cantos, em meio aos demais sons, o que contribui tanto para o exercício da escuta como para a percepção do mundo sonoro-musical. Esse processo tem início com as vozes e os cantos do outro conhecido e vai, aos poucos, se ampliando, até que os bebês sejam capazes de discernir acerca dos mais variados **sons** e **ruídos** existentes à sua volta.

No segundo capítulo dessa pesquisa, discutimos que os bebês se desenvolvem em meio às relações sociais e, que, esta é compreendida como a primeira atividade guia da infância. Leontiev (apud Elkonin, 2012, p. 155) esclarece o que vem a ser atividade guia e seu papel no desenvolvimento da criança:

Dessa forma, ao estudar o desenvolvimento mental da criança devemos começar do desenvolvimento de sua atividade, conforme essa atividade surge das condições concretas, dadas da vida da criança [...] Vida ou atividade em geral não é construída mecanicamente a partir de formas particulares de atividade. Em um dado estágio, alguns tipos de atividade serão mais proeminentes e mais significativos para o desenvolvimento futuro da personalidade; outros, menos. Alguns tipos desempenharão um papel condutor no desenvolvimento, outros desempenharão um papel menor. Esse é o porquê deveríamos falar da dependência do desenvolvimento mental não da atividade em geral, mas da forma dominante de atividade. De acordo com isso, poderíamos dizer que cada estágio do desenvolvimento mental é caracterizado por uma relação dominante da criança para com seu meio, por uma atividade dominante [guia] àquele dado estágio. A indicação de uma transição de um estágio para outro é precisamente uma deriva no tipo dominante de atividade, a relação dominante da criança para com suas circunstâncias.

O autor discorre sobre atividades que surgem na realidade concreta da vida da criança e, que, existem diferentes atividades que predominam em diferentes momentos, sem serem excludentes. Essas desempenham um papel condutor no desenvolvimento da criança, ou seja, guiam e corroboram para que isso aconteça. Elkonin (2012) afirma que a primeira atividade guia do bebê é a relação com o outro social e, que, esta atividade contribui para o desenvolvimento de aspectos do bebê

que irão surgir, posteriormente, com a colaboração do outro da relação social. “Podemos assumir que o contato emocional direto com o adulto representa a atividade dominante [guia] do bebê; é em contraste o pano de fundo dessa atividade e, a partir dela, que as ações manipulativas, de orientação e sensório-motoras tomam forma” (ELKONIN, 2012, p. 163).

Portanto, neste primeiro mês, nos deparamos com o processo de **escuta** e de **percepção sonora** empreendidos pelos bebês, sendo que isso não ocorre de modo isolado de outros comportamentos sonoro-musicais. Os bebês já nascem com um aparato biológico que os permite ouvir as sonoridades existentes e, o processo de percepção sonora se desenvolve na **relação social**, quando os bebês começam a criar sentidos articulados acerca do universo sonoro-musical que permeia sua realidade concreta. Sendo a relação com o outro a **primeira atividade guia** dos bebês, as pessoas que fazem parte do convívio do bebê podem se utilizar dos mais diversos momentos para criar condições de possibilidades para a escuta e a percepção sonora. Ou seja, em meio às práticas de alimentação, do banho e de outras situações, podem conversar e cantar para os bebês, assim como fez a mãe durante a amamentação ou a professora durante a troca de fraldas. Além disso, o contexto da creche, é permeado por canções entoadas pelas professoras e pelas próprias crianças. Os bebês ouvem e começam a perceber os **contornos melódicos** e **rítmicos** existentes nas vozes e nas canções, por meio do processo de internalização de suas experiências. A partir desses momentos, **as vozes** e **os cantos**, são captados pelos bebês e, assim, se distinguindo dos demais sons do ambiente. Cada vez mais, novas vozes e novos sons vão constituindo a **bagagem sonora** dos bebês e, nesse processo, como dito anteriormente, a escuta e a percepção do universo sonoro-musical estão se desenvolvendo. Ou seja, os bebês sentem e percebem o mundo sonoro-musical pela escuta, pelo olhar, pelo movimento, pelo sentir, pela vibração, por todo seu corpo e, assim, **vivenciam sua musicalidade** em meio às **atividades culturais** que se dão nas relações sociais engendradas na vida.

6.2. Segundo mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: *Vrum, vrum, vrum, olha o carro!*

Não tem asfalto. A estrada é de terra batida. A poeira é pouca, pois, o cerrado foi banhado pelas águas da chuva há pouco tempo. O movimento na estrada, também é pouco, mas passa automóvel por aqui. Automóvel de todo tipo. Tem ônibus, Kombi, carro e, até motoca. Não pode passar correndo, pois, a criançada está por perto. Mesmo o movimento sendo pouco, a criançada gosta de curiar, de observar o movimento. Izabela, além de observar, brinca com o carrinho de brinquedo. Imita com sua boca o que seus olhos vêem e o que seus ouvidos ouvem. Imita com todo seu corpo. Imita a vida com sua brincadeira. Vrum, vrum, vrum. Imita o som de arranque do carro. Vrum, vrum, vrum. Imita o carro a andar pelas estradas de terra batida e com cheirinho de terra molhada.

**Imagem 17: Izabela brinca com o carrinho de brinquedo.
(Izabela estava com 2 anos e 7 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Ela dança, ela ciranda, ela brinca de roda

Beatriz está toda faceira, a desfilar com seu andador. Vai para lá e para cá. Não para em nenhum lugar. O andador tem um botão mágico. Quando bate nele, a música começa a soar ao vento. Izabela sabe disso e bate no botão. A música começa a tocar, nas ondas pelo ar. Izabela gosta disso. Ouve a música e começa a remexer a cabeça. Balança para lá e para cá. Beatriz fica parada, a escutar e observar. A música parou. Mas não tem problema, Izabela toca novamente no botão mágico. A música volta a tocar. Izabela inicia uma dança, remexendo todo o corpo em uma roda imaginária que ela concretiza com seus passos. E, assim, começa a brincar de roda, a cirandar em volta do andador, em volta de Beatriz. E Beatriz ao centro fica só observando a leveza da roda, a leveza da ciranda, sente a presença da música e a vibração da dança.

**Imagem 18: Izabela dança e brinca de roda.
(Izabela estava com 2 anos e 7 meses e Beatriz com 10 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terceira narrativa: O som do pandeiro

Escondidinho na estante, encontra-se um pandeiro bem galante. Pietro fuça a estante. Pega um brinquedo e pega outro. Mas não é nada disso que ele quer. E continua a fuçar, até que ele encontra o pandeiro escondido na estante. Olha para ele e passa seus dedos nas platinelas. São aquelas pecinhas bem redondinhas que ficam na lateral do pandeiro. E Pietro continua a passar os seus dedos. A professora fala: “Bate com o dedo”. Ele olha desconfiado. Ela insiste: “Bate nele que sai som”. Pietro obedece. E não é que o som saiu mesmo? A professora fala: “Viu? Vai de novo. Bate”. E Pietro continua a tocar timidamente. E ela continua a falar: “Isso. Vai de novo. De novo. De novo. Viu como sai?”. E Pietro se empolga. Bate forte e mais forte, bate muitas e muitas vezes, ritmando sua batida no pandeiro. E no improviso, no seu gesto, no seu toque, cria a sua música.

**Imagem 19: Pietro toca pandeiro.
(Pietro estava com 2 anos e 8 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No segundo mês da pesquisa empírica, evidenciamos, entre outros, três momentos sonoro-musicais, um diz respeito a **experimentação e expressão sonora**

por meio de **sons vocais** captados da **paisagem sonora**; a outra, refere-se à **vivência da musicalidade** por meio da **corporeidade** e; a última, trata-se da **colaboração e orientação** do outro da **relação social**, por meio da **palavra**, para realização da **atividade musical**.

Na primeira narrativa, percebe-se que a criança se utiliza do próprio **corpo** como fonte sonora para o **ato criador**, no caso, **sons vocais** para **imitar o som de carro**. Trata-se de um ato criador, pois a criança não somente imita o que viu e ouviu, mas aos poucos, ela elabora seu próprio comportamento musical. Esse **processo criativo** não surge do nada, de forma metafísica, mas sim, é permeado por toda uma **história social** que as crianças experienciam logo que entram em contato com o mundo da cultura, em que estão presentes a percepção e compreensão desse contexto, em meio às experiências compartilhadas e internalizadas.

Anteriormente, discutimos acerca do exercício da escuta e como o cotidiano dos bebês pode ser **intencionalmente organizado** no sentido de contribuir para o desenvolvimento desse comportamento musical. Agora, percebemos que, por meio da escuta, é possível desenvolver a **experimentação das sonoridades** existentes no **ambiente social** e, assim, desenvolver a percepção das diversas paisagens sonoras existentes.

Paisagem sonora é um termo cunhado por Murray Schafer, que escreveu o livro “O ouvido pensante” e desenvolveu uma pesquisa acerca do ambiente sonoro, ou seja, as sonoridades existentes no contexto natural e cultural, bem como suas características, significados e modificações sofridas ao longo da história. “Um dos propósitos [...] é dirigir os ouvidos [...] para a nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro como fora das salas de concerto” (SCHEFER, 2011, p. 111). O convite é para o exercício da escuta em todos os lugares e de todos os modos, pois, “a mais vital composição musical de nosso tempo está sendo executada no palco do mundo” (SCHAFER, 2011, p. 175). Fonterrada (2011) ao apresentar o livro do referido pesquisador, discorre:

No decorrer das descrições, revelam-se suas posições sobre educação, mudanças na paisagem sonora, arte, criação, além da observação de quanto o homem contemporâneo vem se distanciando de si mesmo, do outro, da natureza, anestesiando seus sentidos e alterando seu modo de contato com o mundo (FONTERRADA, 2011, p. X).

O que a autora esclarece acerca do trabalho de Murray Schafer, é que, entre outras coisas, o pesquisador faz um convite ao exercício da escuta, para a percepção dos **sons do mundo**: os sons naturais e os criados pelo ser humano sob a ação da cultura; sons do campo e do cotidiano das cidades. Todos os sons existentes, pois estamos envolvidos por uma variedade de **ruídos e sons** e, muito desse **universo sonoro-musical**, que constitui o **mundo da música** e da **vivência da musicalidade**, nos passa despercebido, se perde em meio as inúmeras atividades que realizamos cotidianamente.

Schafer resgata os sons que não ouvimos mais [...] por estarem tão arraigados ao nosso dia a dia que já não são mais percebidos atentamente, pois fazem parte do pano de fundo que constitui o nosso cenário ambiental, sons que fazem parte da enorme massa que hoje compõe o universo sonoro contemporâneo (FONTERRADA, 2011, p. XIV).

Como descrito anteriormente, a criança ao realizar sons vocais imitando o som de carro, não faz de forma idealizada, mas sim, esse ato de imitação e esse ato criador, surge do processo de escuta, percepção musical e internalização das diversas paisagens sonoras que compõem o acervo de suas **experiências sonoro-musicais**.

Em relação a isso, para dar um exemplo, em frente a porta da sala da creche há uma estrada de chão em que passam alguns carros, entre eles, os próprios automóveis que levam as crianças para a escola. No caso da Izabela, ela vai para a escola com sua mãe em carro próprio. Vale destacar, que as experiências não se restringem ao espaço da creche, pois a criança vivência inúmeras situações em outros contextos que compõem o seu acervo de experiências sonoro-musicais. Os sons que as crianças produzem fazem parte da realidade concreta vivida por elas. São dessas experiências que os bebês retiram materiais para realizar suas **criações sonoro-musicais**.

Em relação a paisagem sonora e o trabalho que pode ser realizado com esse repertório de sons e ruídos que constituem o ambiente sonoro-musical cultural, Schafer (2011) trata da organização dessas sonoridades na tentativa de traduzir tal contexto sem expressar palavras, mas apenas se utilizando de vocalizações. O autor dá um exemplo, ele discorre sobre a possibilidade de traduzir sonoramente o poema Antígona, de Sófocles, mais precisamente, a parte que discorre sobre uma batalha

sob a luz do sol. O autor questiona: “Como criar essa imagem impressionante com a voz?” (2011, p. 232). E, ilustra:

Então, nós vamos querer criar o tumulto dessa batalha apenas com nossas vozes. Como? Em primeiro lugar, vamos fixar o cenário cósmico da batalha. [...] O poeta, obviamente, queria que a batalha cintilasse sob esse sol flamejante. A criação dessa paisagem solar deverá ser resgatada com muito cuidado (SCHAFER, 2011, p. 232).

Para dar outro exemplo, imagine um filme sem a sonoplastia. O sonoplasta trabalha com os sons e ruídos nos filmes para provocar a imaginação sobre o que está para acontecer nas cenas que se seguem e, provocar, também, sensações e sentimentos, já que a música e o cinema se constituem em arte e, portanto, são ferramentas das emoções. Vigotski (2009) explica o movimento dialético suscitado pela arte, pois a imaginação provocada pela arte desperta sentimentos e, semelhantemente, os sentimentos provocados pela arte despertam imaginações, o que o autor denomina de “lei da realidade emocional da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). E esclarece, “é essa a lei psicológica que pode nos explicar porque as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Portanto, mesmo diante de um filme com cenas irreais, em que os materiais foram trabalhados para provocar sentimentos e, aqui, nos referimos a sonoplastia, ao trabalho com os sons e os ruídos, este é capaz de despertar imaginações e sentimentos. Ou seja, mesmo tendo a consciência de que os acontecimentos que se sucedem no filme são inverídicos, os sentimentos provocados são reais.

Nesse sentido, por meio de uma determinada sonoridade, é possível imaginar, ou até mesmo, reconhecer o contexto de que se trata. Sem visualizar a imagem ou ler a descrição da situação em que Izabela brinca com os sons e produz a palavra onomatopeia, “*vrum*”, é possível imaginar, só pela escuta, que ela está brincando de carrinho ou de algo que anda velozmente. Ao brincar com os sons, ao fazer sua língua dançar para produzir um som que traduza a realidade concreta, Izabela está desenvolvendo seu ato criador, que emerge de suas experiências anteriores e do processo de internalização do contexto sonoro-musical cultural.

Os bebês são capazes de captar os mais diversos sons, constituindo assim, suas experiências sonoro-musicais, da vivência de sua musicalidade, que são **internalizadas** e, que, são únicas, pertencem a cada ser humano. Depois da escuta,

a criança arrisca expressar as sonoridades percebidas, brinca com os sons. Isso se traduz em um **processo musical criativo**. Vigotski (2009) esclarece que o ato criador não surge do nada, mas emergem das experiências anteriores. Sem elas, não seria possível o processo de **imaginação e criação**. “Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). E o autor complementa:

Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências (VIGOTSKI, 2009, p. 19).

Por meio das experiências sonoro-musicais, da atividade musical em si, as crianças criam uma consciência acerca de seu comportamento musical. Sendo que a consciência é forjada por meio da atividade que possibilita não somente o processo de adaptação, mas sobretudo, de uma nova elaboração do comportamento musical que emerge das necessidades da vida concreta.

A consciência é a compreensão do mundo e de suas relações sociais e culturais. Segundo Prestes (2012b), Vigotski entende a consciência como uma forma especial de organização do comportamento. Essa consciência é proporcionada por meio das atividades que a criança realiza no meio cultural. Portanto, a consciência acontece na atividade que é realizada diante da necessidade da criança de mover-se perante um desafio. Surgem novas situações que impulsionam a criança a realizar novas atividades. Ela percebe e compreende o meio que a circunda por meio dessas atividades (MARTINEZ e PEDERIVA, 2014, p. 95).

A partir das atividades musicais e do processo de internalização das experiências vividas, os bebês se expressam musicalmente por meio dos sons vocais, possibilitando uma **nova formulação do mundo sonoro vivenciado**, permitindo **processos de imaginação, criação e de organização da própria musicalidade**, sendo o **próprio corpo fonte sonora** para o ato criador.

Portanto, a escuta e a percepção sonora, nos mais diferentes contextos, se constituem em **experiências sonoro-musicais** que vão compondo a **bagagem sonoro-musical** dos bebês. A partir da escuta e da percepção sonora, os bebês

começam a realizar imitações e criações do que viram e ouviram, do que perceberam e internalizaram de seu meio circundante.

Outro aspecto a destacar, diz respeito ao que Vigotski (1998) elucida em relação a percepção infantil, pois esta se diferencia da percepção dos adultos, que já atribui sentido ao que vê e ouve. “A essência do mesmo consiste em que a percepção do homem adulto atual distingue-se por uma série de particularidades psíquicas” (1998, p. 09). E acrescenta, “a atribuição de sentido é propriedade da percepção do adulto e não da criança, que surge num determinado grau, que é produto do desenvolvimento e que não está dada desde o princípio” (1998, p. 19). O autor esclarece que a percepção da realidade pela criança não é algo dado desde o nascimento de forma acabada, mas sim, trata-se de um processo de algo que se desenvolve. Ou seja, os bebês quando nascem, já são capazes de ver e ouvir as imagens e sons que constituem o seu meio, porém, aos poucos, vão percebendo as diferenciações existentes entre as imagens e sons que circundam sua realidade e, vão **atribuindo sentido à essa realidade** com a **orientação dos outros seres humanos**. Sendo assim, não tem como comparar a percepção sonora da criança com a do adulto, pois possuem **singularidades** que precisam ser consideradas.

Em relação a isso, outra situação que presenciamos, também com Izabela, é quando esta, ao brincar com um cachorro de brinquedo, imita seu latido e, imediatamente, a professora pergunta, “é o cachorro?”, “como é que faz o cachorro?”, “faz como?”. Por meio das perguntas, a professora evidencia que se trata do latido do cachorro e solicita que a criança repita o som emitido. Ou seja, por meio da palavra, a professora **atribui significado ao som** e **orienta a atenção** da criança para a atividade realizada, contribuindo assim, para o processo de desenvolvimento da percepção da realidade existente. Neste caso, da realidade do mundo sonoro, que também, é musical e engendra a vivência da musicalidade na infância, pois a professora está orientando a atenção da criança para o som que emitiu e, atribui significado a ele, ao falar sobre o som emitido pelo cachorro e imitado por Izabela.

Mais à frente, discutiremos acerca do uso da palavra para orientar a atividade. Neste momento, trataremos da atividade de **imitação**. Vimos que Izabela imitou o som do carro e do cachorro e, na segunda narrativa, vimos que a mesma criança, ao ouvir a música tocada no andador, começou a dançar, cirandar e a brincar de roda. Mais uma vez, enfatizamos que essas atividades não surgem de forma metafísica, mas sim, tendo por base as experiências anteriores.

Dançar, cirandar ou brincar de roda, são, entre outras, mais algumas das possibilidades de vivenciar a musicalidade. Sentir a dança, o corpo, o movimento, a música, a melodia, o ritmo, a pulsação, a vibração. Sentir no momento real a vivência ancestral da roda, pois a dança circular é permeada pelas histórias e memórias de diferentes e os mais diversos povos. “Havemos de nos lembrar, ainda, que a vivência em roda é milenar e todos os povos possuem suas tradições em círculo, nem sempre registradas pelas vias da escrita” (LEITE e EHLERS, 2017, p. 17).

Há alguns momentos em que as crianças do jardim I e II brincam no parque e no gramado que fica logo à frente da porta da sala da creche. Muitas de suas brincadeiras são em roda, possibilitando o encontro, o olhar, o sentir e o estar junto em movimento circular. “Quando o ser humano encontra outros seres humanos e, naquele momento, todos formam um único corpo em sintonia. O ritmo é um, a voz é uma, mas as reações são várias” (LEITE e EHLERS, 2017, p. 14). Nesses momentos, é possível perceber que os bebês costumam observar as atividades realizadas pelas outras crianças. Os bebês observam e, às vezes, arriscam alguns movimentos, embalando o próprio corpo, ao sentir a energia que flui do gramado onde eles estão. O olhar e a escuta dos bebês são transformados em movimentos corporais-musicais. Pois, os bebês, a cada momento, tornam-se, cada vez mais, unidade indivíduo-social, ao olhar a experiência do outro, tomam para si e elaboram um novo comportamento sonoro-musical. “Olhar o mundo como uma unidade, em que cada ser é parte do outro e vice-versa” (LEITE e EHLERS, 2017, p. 15).

Esse é apenas um exemplo das inúmeras experiências que os bebês podem experimentar a partir do meio social, que não se restringe ao espaço da creche, mas sim, compreende todos os contextos que eles frequentam e, até, por meio de instrumentos culturais, como a televisão, celular, computador, entre outros. Os bebês podem observar gravações com danças e brincadeiras de roda, podem observar pessoas dançando e brincando de roda a sua frente e, assim, essas inúmeras situações vão compondo seu acervo de experiências sonoro-musicais.

Imagem 20: Bebês observam as crianças das outras turmas.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse sentido, as experiências sonoro-musicais podem ser vivenciadas pelos próprios bebês ou compartilhadas pelo outro, ou seja, pode ser uma experiência que parte do meio social. Portanto, as experiências não se restringem ao que o próprio bebê vivenciou, mas sim, podem ser ampliadas por meio das **experiências sociais**, que também se constituem em **instrumentos psicológicos**.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar [...] o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Por meio das experiências sociais, os bebês podem imaginar, criar e constituírem-se humanos. Ao observar a experiência do outro, os bebês podem imitar, em um processo que contribui para compreensão da realidade e, também, para elaboração de seu próprio comportamento musical. Dançar e brincar de roda. Imitar práticas socialmente constituídas, imaginar, criar e, assim, vivenciar sua musicalidade

por meio da **vivência corporal**. Ouvir, sentir a música e expressar-se musicalmente por meio da **movimentação do corpo**, por meio da **dança** e da **brincadeira de roda**. Por meio da observação dos movimentos realizados pelo corpo do outro e, também, por meio das próprias **experiências corporais-musicais**.

De Paula (2017) realizou uma pesquisa acerca da musicalidade da pessoa surda e nos expõe outras possibilidades de vivenciar a musicalidade. E o movimento corporal, é uma delas. Vale mencionar que a possibilidade de vivência musical por meio do corpo não se restringe a pessoa surda, mas sim, estende-se a todos os seres humanos. “A experiência e vivência musical dos surdos podem ser também experienciadas a partir do movimento corporal, da dança, do sentir, perceber e “ouvir” com os "ouvidos" e com o movimento e pelo corpo do outro (DE PAULA, 2017, p. 80).

Ainda em relação as experiências sociais, elas podem ser compartilhadas por instrumentos culturais, por diferentes pessoas ou, podem ser experiências da sociedade humana estabelecidas ao longo de milhares de anos, que carregam em si, o manancial do processo histórico da humanidade. Essas **experiências sociais históricas** é um dos fatores que nos diferencia dos demais animais.

A ciência biológica identifica dois fatores fundamentais na base do comportamento animal. Por um lado, o animal mostra formas inatas de comportamento, herdadas dos seus antepassados. A abelha não aprende a construir colmeias, a aranha não aprende a tecer a sua teia; estas “capacidades” são transmitidas hereditariamente pelas gerações precedentes, e mais concretamente são transmitidas na forma de estruturas especiais das asas ou da vista. Estas formas herdadas de comportamento constituem um tipo de comportamento animal e observam-se de forma tanto mais evidente quanto mais baixo se desce na escala zoológica. O segundo tipo de comportamento é o que o animal adquire durante a vida. Charles Darwin descobriu a origem dos instintos; I. P. Pavlov, ao estudar o mecanismo de formação dos reflexos condicionados, descobriu a origem de novas formas de comportamento que surgem no indivíduo. Quanto mais se sobe na escala zoológica, mais importante é a aquisição de formas de comportamento através da experiência pessoal.

O comportamento do homem reveste ambas as formas. Mas o homem possui também outra modalidade de aquisição de novas capacidades unicamente através da interação [relação] direta com o ambiente; nenhum animal pode aprender dos seus antepassados como realizar ações, nem existem animais aos quais se transmita a experiência das gerações anteriores por meios distintos dos da herança direta ou a imitação imediata.

O caso do homem é diferente. O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história (LURIA, 2005, p. 109-110).

É uma citação um pouco extensa, mas necessária para compreender o que nos aproxima e o que nos distancia dos demais animais e, como esse ponto de distanciamento é essencial para o desenvolvimento dos seres humano. Aqui, Luria (2005) trata da fala humana como um fator determinante para constituição das experiências sociais e históricas, como uma atividade consciente que orienta o comportamento humano.

Na última narrativa, Pietro toca o pandeiro, não como uma atividade inata e herdada geneticamente, mas sim, a partir da colaboração do outro da relação social, por meio do uso da palavra que orientou a realização da sua atividade musical. O simples encontro da criança com o objeto não foi suficiente. Foi preciso a **colaboração do outro** e o **uso da palavra**. A professora fala: “Bate com o dedo”; “Bate nele que sai som”; “Viu? Vai de novo”; “Bate. Isso. Vai de novo. De novo”; “Viu como sai?”. A professora fala da parte do corpo que pode ser utilizada para tocar o pandeiro; fala para bater o dedo contra o pandeiro e; repete várias vezes para ele bater no pandeiro, contribuindo, também, para o ritmo a ser tocado. Lembrando que, “no sentido mais amplo, ritmo divide o todo em partes. O ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em partes) ou qualquer outra divisão arbitrária do percurso” (SCHAFER, 2011, p. 75).

Portanto, por meio da palavra, a professora chama atenção para a parte do corpo a ser utilizada, orienta como tocar o pandeiro e contribui para o ritmo a ser tocado. Em nenhum momento ela demonstra como fazer pegando o instrumento, ou pegando a mão da criança e realizando a ação de tocar. Ela apenas regula o comportamento musical da criança por meio da palavra. Com essa postura, a professora, além de orientar com a palavra, permite que a própria criança manipule o objeto e experimente o ato de tocar o pandeiro, possibilitando e organizando as experiências musicais, demonstrando assim, uma **intencionalidade educativa**, por meio de uma **prática educativa**, ou seja, por meio de **instrumentos psicológicos**.

A professora participou da atividade colaborando para a realização da experimentação musical da criança, atuando na zona de desenvolvimento iminente das possibilidades musicais. A zona de desenvolvimento iminente compreende um momento em que a criança ainda não consegue realizar determinado tipo de atividade sozinha, mas que, pode ser capaz de realizá-la em colaboração com outras crianças

que já dominam a atividade ou com adultos, ou seja, com o auxílio do outro da relação social.

É zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a possibilidade de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2012, p. 204-205).

Como percebemos nessa situação, a criança tem seu comportamento musical regulado pela fala do outro da relação social. Posteriormente, a criança passa por um processo em que ela mesma passa a regular-se por meio de sua fala interna. Ou seja, não permanece na dependência da regulação do outro. Aos poucos, ela internaliza a atividade e torna-se um ser autônomo. Cada vez mais, conquistando autonomia em novas atividades. Lembrando, mais uma vez, que esse processo não é uma garantia estabelecida. Mas sim, que o desenvolvimento do ser humano, em meio às relações sociais, sempre está na iminência de acontecer.

Com isso, percebemos que não basta ter um ambiente repleto dos mais diversos objetos, é preciso que, além disso, o ambiente social educativo seja permeado pelas relações sociais entre as trocas de experiências e as práticas educativas de colaboração, em um ambiente intencionalmente organizado, voltado para esse fim. A presença do outro da relação social é muito importante na colaboração de determinadas atividades que o bebê ainda não consegue realizar sozinho. Lembrando que isso, apesar de ser essencial, não é garantia de desenvolvimento, pois há muitos outros aspectos envolvidos que permeiam o processo de internalização do bebê. Nada está pré-determinado.

No caso da atividade musical, é preciso que a professora e professor tenham consciência de suas próprias possibilidades de realizarem essas atividades de cunho sonoro-musical. Pois, existe uma concepção de que o profissional formado em pedagogia não possui formação musical e, nesse sentido, não consegue trabalhar atividades musicais com as crianças. Esse modo de se auto perceber, tem consequências em relação às possibilidades, ou não, de organização do espaço educativo, como espaço de educação musical (MARTINEZ, 2012). Na perspectiva histórico-cultural, entende-se que tal concepção é equivocada, pois todos os seres

humanos possuem experiências musicais e possibilidades de se desenvolverem nesse sentido. Para desenvolvê-las e, inclusive, para organizá-las enquanto prática educativo-musical, é preciso partir da consciência das próprias possibilidades musicais e do mundo sonoro (MARTINEZ, 2012). Ramalho (2016) realizou uma pesquisa que trata da tomada de consciência e do protagonismo da professora e professor pedagogos que atuam com crianças na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em relação as atividades musicais. A autora elucida:

O protagonismo do professor, que aos poucos tomou consciência de suas possibilidades, configurou-se em dinâmica relacional com suas crianças e a partir da oportunidade dada a elas de serem autônomas em seu desenvolvimento, passaram a criar e a se expressar musicalmente com liberdade (RAMALHO, 2016, p. 73).

Lembrando que a consciência não é dada de antemão, ela é constituída em meio às atividades humanas, por meio de experiências individuais, sociais e históricas. Portanto, é preciso que a professora e professor que trabalham com crianças, tomem consciência de sua própria musicalidade e, que, possam realizar atividades educativo-musicais. Esse processo de consciência da própria musicalidade é um processo complexo, mas necessário e possível de ser concretizado, caso se queira realizar um trabalho nesse sentido com as crianças.

Neste segundo mês, presenciamos a **experimentação** e **expressão sonoro-musical** dos bebês por meio do próprio **corpo**. No processo de escuta, percepção sonora e de internalização das vivências musicais, os bebês começam a brincar com os sons e, assim, realizam sons vocais captados da **paisagem sonora**. Ocorre a **imitação**, **imaginação** e **criação musical**, em que, os bebês internalizam as experiências vividas e elaboram um novo comportamento musical, dando vazão ao **ato criador**. A **vivência da musicalidade por meio da corporeidade**, também se evidenciou entre as **danças** e as **brincadeiras de roda**, que emergem de **experiências do indivíduo-social**, de **experiências sociais** e **históricas**, ou seja, parte da realidade concreta existente no presente ou resgatadas da história humana. Todo esse processo, é compreendido como expressão da musicalidade dos bebês.

Vale mencionar, também, que a **colaboração e orientação do outro da relação social** é essencial para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Por meio da palavra, orienta-se a atenção do bebê e a atividade musical a ser realizada.

A colaboração do outro atua na **zona de desenvolvimento iminente**, dirige a atividade do bebê em algo que ele, ainda, não consegue realizar sozinho.

Além disso, ressalta-se que é preciso “protagonizar dando-se a oportunidade de criar, de compartilhar, de colaborar” (RAMALHO, 2016, p. 31). É preciso mencionar, que o objetivo dessa pesquisa não é investigar a instituição educativa para a infância, nem tão pouco, a prática docente, mas é evidente que elas compõem o contexto social do qual os bebês vivem e se desenvolvem, nesse sentido, compreendendo a totalidade do ser humano, essa discussão se faz necessária. Portanto, a professora e professor só poderão contribuir nesse processo, se assumirem o protagonismo, atuando intencionalmente nas atividades musicais com as crianças. Além disso, é preciso também, acreditar nas possibilidades de desenvolvimento da musicalidade das próprias crianças. É preciso pensar no desenvolvimento da criança como um **campo de possibilidades**. “Por isso é importante pensar numa prática educativa que contribua nesse sentido, que perceba as possibilidades de desenvolvimento musical da criança enquanto ser cultural e que disponibilize um ambiente propício para esse desenvolvimento” (MARTINEZ e PEDERIVA, 2014, p. 129).

6.3. Terceiro mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Menina serelepe

Pense em uma menina serelepe. Pensou? Pois é, deve ser parecida com Izabela. Eita, menina serelepe! Sempre com um sorriso no rosto. Cantando e dançando para todo lado. Neste dia, ela amanheceu inspirada. Cantava e dançava para Lays. Depois dançava e cantava para Beatriz. Cantava e dançava para ela mesma. Cantava e dançava para a vida.

**Imagem 21: Izabela canta e dança para Lays.
(Izabela estava com 2 anos e 8 meses e Lays com 7 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 22: Izabela canta e dança para Beatriz.
(Izabela estava com 2 anos e 8 meses e Beatriz com 11 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Eu me remexo muito

É uma linda manhã. Café da manhã para alimentar o corpo e música para alimentar a vida. As crianças reunidas no pátio e começa a cantoria. Lays e Beatriz estão no cantinho. Não veem o que está acontecendo, mas ouvem muito bem. Ouvem as canções entoadas pelas outras crianças. Lays não quer saber de cantoria e ameaça chorar. Beatriz, ao ouvir as canções, começa a remexer o corpo. Começa timidamente remexendo a perna. Logo remexe os braços. Remexe as mãos. Olha para cima e joga as mãos para o alto. Olha para frente e bate as mãos. Remexe para frente e para trás. Remexe para os lados. Sorri cheia de euforia com tanta cantoria. Sente a presença das outras crianças cantando a música. Sente a música. Sente a vibração. O corpo acompanha essa agitação musical. É o movimento musical do corpo.

**Imagem 23: Tirinha da Lays e Beatriz.
(Lays estava com 7 meses e Beatriz com 11 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em meio a essas narrativas, é possível perceber a riqueza que constitui o comportamento musical dos bebês, partindo de seu próprio corpo e de seus

movimentos e, também, dos inúmeros compartilhamentos existentes entre as próprias crianças, o que abre um campo de possibilidades para o desenvolvimento de sua musicalidade.

Por meio do corpo, os bebês sentem, percebem, experimentam, expressam e **comunicam suas musicalidades**, suas possibilidades de expressarem-se musicalmente. O **corpo com seus movimentos**, com suas **expressões corporais**, conduz ao desenvolvimento da musicalidade dos bebês por meio das manifestações motoras, engendradas na vida pelas relações sociais e culturais. Por meio das trocas e dos compartilhamentos, de um fazer grupal, dos **movimentos corporais**, das **danças**, e do **ouvir**, os bebês podem **perceber** e **sentir** novas **experiências musicais, internalizá-las** e, assim, **vivenciar sua musicalidade**. “O fazer grupal promove uma ação colaborativa em que um aprende com o outro. Criando um contexto de troca de experiências e de conhecimentos (MARTINEZ e PEDERIVA, 2014, p. 125).

Na primeira narrativa, percebemos a riqueza dos movimentos realizados por Izabela. Ela canta, dança, se movimenta e embala o andador em que se encontra Lays e, além de tudo isso, pula na frente de Beatriz, que está dentro do berço. Todos esses movimentos corporais são realizados permeados pelas **vocalizações** e **canções** entoadas pela própria Izabela. “Nesse contexto, a criação e a expressão musical fluem em meio às atividades que têm no corpo e na voz humana suas fontes criativas e sonoras” (AMORIM, 2016, p. 21). Percebemos, neste caso, que **a expressão musical é essencialmente corporal**, pois, seus movimentos são indicadores de **expressão da musicalidade**. E, que, o ritmo da música conduz o ritmo do corpo. Segundo Schafer (2011, p. 75), “ritmo é direção” e continua, “originalmente, “ritmo” e “rio” estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações” (2011, p. 75). Nesse sentido, o ritmo sugere o movimento do corpo.

Lays e Beatriz participam da atividade observando os **movimentos** e os **sons** realizados por Izabela. Elas, além de olhar e observar, ouvem, sentem e percebem o **contexto sonoro-musical** que estão tendo a oportunidade de experimentar. Lays e Beatriz vivenciam esses momentos de **troca** e de **compartilhamentos** sonoro-musicais, algo que, posteriormente, pode ser internalizado por elas. Ou seja, as três crianças realizam uma **conversa sonoro-musical** por meio da escuta, do sentir, da percepção, do movimentar-se e do uso dos sons vocais. “A atividade musical acontece

como se fosse uma conversa, um bate-papo sonoro musical, espontâneo e livre usando os sons do corpo e da voz” (AMORIM, 2016, p. 22).

O que ocorre no e com o corpo, a mente vai captando e absorvendo a medida em que o corpo é afetado pelas e nas relações sociais. Gonçalves (2017) ao trazer o pensamento monista de Spinoza, aborda a unidade existente entre mente e corpo, pois, “todo o corpo pensa e se desenvolve” (2017, p. 15) e, complementa, “indissocia-se a mente do corpo e vice-versa” (2017, p. 31). Portanto, não é possível separar a mente do corpo, pois o que existe é uma unidade **mente-corpo** – a mente está intrinsecamente ligada ao corpo, não existindo fora dele e de suas experiências.

Vigotski (2009) esclarece que o cérebro é uma substância nervosa altamente plástica. Nesse sentido, se assemelha a cera, que é sujeita as modificações e, se difere da água e do ferro. A água não é capaz de conservar as marcas de impressões precedentes, por sua vez, o ferro não permite alterações em sua matéria com tanta facilidade. Portanto, “chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). As marcas que afetam o corpo, afetam a mente, deixam suas **impressões** oriundas das **experiências** que se dão na vida.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Um dos princípios básicos da perspectiva histórico-cultural, de base materialista-dialética, que se contrapõe a concepções metafísicas, que isolam a atividade consciente da vida real, se constitui no fato de que os processos mentais são dependentes das atividades concretas realizadas nos mais diversos contextos. Ou seja, é dependente da existência e do modo de vida humana. As conexões mentais estão intrinsecamente conectadas ao movimento dialético que envolve as atividades humanas engendradas na vida e nas relações sociais. “O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 100-101). Ou seja, os bebês começam a regular seu próprio comportamento musical entre as relações sociais que se dão na vida, em meio às experiências sonoro-musicais precedentes.

As experiências com as canções e danças, a movimentação e o embalo do corpo ao ouvir músicas, aos poucos são incorporadas e internalizadas, logo, os bebês,

também, estarão realizando atividades semelhantes. “Trazemos à tona [...] o entendimento do corpo e sua relação com a música, tendo como problema central o entendimento de corpo que é, ao mesmo tempo, fonte sonora e fonte criativa para a expressão da musicalidade” (AMORIM, 2016, p. 31). Os bebês realizam comportamentos musicais, das mais variadas formas por meio da **experimentação e descoberta do próprio corpo**. “Um fazer musical que utiliza as possibilidades sonoras do corpo humano como forma de manifestação e expressão da musicalidade” (AMORIM, 2016, p. 29).

Em muitos momentos, foi possível perceber que os bebês realizam esses comportamentos musicais sozinhos, como por exemplo, quando Beatriz movimenta o corpo ao ouvir as outras crianças cantando no refeitório. O fato dela estar sozinha experimentando suas possibilidades corporais de movimentar o próprio corpo ao ouvir música, não quer dizer que seja de modo individualizado e desconexo das experiências culturais, pois pode ser uma experimentação que surgiu da percepção dela em relação a outros contextos sociais, para além do espaço da creche ou até mesmo, dentro da própria creche. Compartilhamentos de experiências corporais-musicais que se dão na vida, nas relações sociais e, que, foram internalizadas por ela. Até porque, no dia anterior, Izabela realizou muitas atividades corporais musicais com Beatriz.

Lembrando mais uma vez, que nosso cérebro se revela um órgão capaz de conservar nossa experiência anterior e, também, permite a reprodução de tais experiências. Todavia, é importante destacar que, “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também, o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Ou seja, os bebês não reproduzirão, tal qual, as experiências anteriores, mas irão se utilizar delas, elaborando-as e criando novos comportamentos musicais em novas situações.

Beatriz experienciou situações envolvendo a relação do corpo com a música em meio às atividades realizadas por Izabela. E, no dia seguinte, percebemos atividades semelhantes realizadas pela própria Beatriz, mas que, foram elaboradas diante de uma nova situação. Ela, ao ouvir músicas no refeitório entoadas por outras crianças, começou a movimentar as pernas, depois os braços, bater palmas, movimentar o tronco. Ou seja, movimentou todo o corpo ao ouvir músicas no meio social no qual estava inserida. O que antes uma criança maior fez com ela, agora ela

mesma realiza sozinha. Ela tomou a experiência para si e, assim, tornou-se propriedade dela, sendo capaz de modificá-la conforme suas necessidades de vivenciar a musicalidade por meio de seu próprio corpo. “As experiências vivenciadas na cultura engendram o desenvolvimento da criança, que acontece em cada atividade. Tais experiências, por sua vez, acontecem na vida, ou seja, no cotidiano em que são tecidas na trama das relações sociais” (AMORIM, 2017, p. 106).

Os bebês vivenciam suas experiências sonoro-musicais em meio às relações sociais. Entre as pessoas, “novos contatos, novos afetos, novos sons e movimentos” (AMORIM, 2017, p. 115). Estas experiências deixam suas marcas em suas mentes, tornando-se marcas capazes de modificar seu próprio comportamento musical, quando são internalizadas. Com isso, os bebês reproduzem as marcas das impressões de experiências precedentes. Reproduzem o que internalizaram e a partir desse processo, regulam e realizam uma nova elaboração do seu comportamento musical.

Desde o nascimento, a vida dos bebês é permeada pelas relações sociais e o seu corpo participa ativamente desse processo. Os bebês nascem com um aparato biológico que os permite participar das relações sociais e, aos poucos, tornam-se dotados de sentidos sociais e culturais que são internalizados. Os movimentos sonoro-musicais realizados pelos bebês não são automatizados e desligados da realidade concreta, mas sim, são elaborados a partir das experiências precedentes que foram vivenciadas por eles.

Em relação ao desenvolvimento da musicalidade, Gonçalves (2017) esclarece que existe uma musicalidade social e uma musicalidade interna, a social diz respeito as experiências musicais que se dão na cultura e a interna diz respeito ao que a criança já internalizou.

Existe uma musicalidade social (que acontece na cultura) e uma musicalidade interna. A primeira é aquela que, tal como a fala ativa, é compartilhada no meio social e regulada e significada mais pelo outro. A segunda é quando a pessoa passa a regular e significar sua própria musicalidade ou o seu comportamento musical (que é aprendido e desenvolvido na cultura). Na cultura, a vivência musical enquanto unidade pessoa-música vai se forjando no indivíduo. As relações inter-musicais (do outro para si) precedem as intra-musicais (de si para si). Contudo, não se dissocia de modo estanque o que é o meio social e o que é o indivíduo porque ambos perfazem uma unidade indissociável. A teoria de Vigotski leva em consideração o aspecto imanente e dialético que envolve a complexa e tênue relação entre o indivíduo e

o meio social. É impossível pensar um sem o outro. Ou dualizar algo que é uno (GONÇALVES, 2017, p.141).

Na musicalidade social a atividade é compartilhada e regulada pelo outro da relação social, que pode ser um adulto ou outra criança. Já na musicalidade interna, a própria criança passa a regular o seu comportamento musical, lembrando que essa relação é dinâmica e dialética, constituindo-se na unidade pessoa-meio. Vigotski (2010b) esclarece que *pereživanie*, em português vivência, é um processo dialético da constituição humana do indivíduo-social, é a menor unidade pessoa-meio, é uma unidade que emerge de elementos do meio social que são internalizados e, que, na personalidade do indivíduo-social se torna algo único e particular.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010b, p. 683).

E complementa:

A vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (VIGOTSKI, 2010b, p. 686).

Voltando a narrativa que discorre sobre o que Izabela realiza, tanto com Lays como com Beatriz, percebe-se que ela se expressa musicalmente por meio de todo seu corpo, seus movimentos demonstram gestos que traduzem emoções de estados afetivos. Nesta situação específica, demonstra alegria e, isso se revela por meio de seu comportamento sonoro-musical, por meio de sua expressão corporal-musical.

Os movimentos do rosto e de todo o corpo expressam emoções. Para cada emoção há um estado de consciência correspondente, por isso, o comportamento humano é tão permeado por uma diversidade de sentimentos que marcam a unidade afeto-intelecto e, que, ao mesmo tempo, tece o comportamento social-emocional.

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento (VIGOTSKI, 2010a, p. 139).

Os movimentos carregam estados afetivos e se expressam por meio do comportamento humano, nesse sentido, os movimentos corporais-musicais podem agregar à atividade musical expressões de estados afetivos, pois a música sendo arte, pode ser organizada para expressar e provocar sentimentos. Nesse sentido, Pederiva e Tunes (2013, p. 154) explicam que “a musicalidade e a atividade musical possuem grande valor para o desenvolvimento humano, para a organização das emoções”. Como vimos no quarto capítulo, a música é arte, como tal, é compreendida como ferramenta das emoções. É uma ferramenta capaz de expressar e provocar estados afetivos. “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2010a, p. 345).

Os movimentos corporais carregados de expressividade musical, podem ser organizados no sentido de traduzirem emoções dos estados afetivos. Cada movimentação corporal-musical, pode ser organizada com a intenção de expressar e provocar estados afetivos. Isso, também, é compartilhado entre as experiências que se dão na vida nas relações sociais. Ou seja, **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. Pederiva e Tunes (2013) discorrem acerca do pensamento de Vigotski sobre as emoções humanas:

Vigotsky (2004), contudo, já em sua época, havia problematizado o assunto buscando elucidar a questão sobre as emoções. Para o autor, o estudo das emoções deve ser o capítulo principal de uma psicologia humana e, para, além disso, um estudo histórico-psicológico. As emoções são, para o autor, o fator mais importante da vida individual, as forças humanas naturais mais poderosas. Elas estão presentes na história da humanidade e desenvolvem-se na vida de cada homem. A história dos povos e dos indivíduos é um testemunho disso, tanto que as paixões custaram muitas vidas humanas. Do ponto de vista do

desenvolvimento do psiquismo, a vida intelectual e a vida afetiva têm sido estudadas separadamente, mas um peso maior tem sido dado ao estudo do intelecto, causando um entendimento parcial da própria questão intelectual. É como tentar entender a água, que somente pode ser compreendida pela configuração global de sua molécula, considerando apenas o hidrogênio ou o oxigênio, isoladamente (2013, p. 104-105).

As autoras, além de abordarem a importância das emoções, tratam da unidade afeto-intelecto, pois não é possível realizar uma análise da constituição humana isolando o intelecto das emoções, ou seja, tais aspectos compõem a unidade humana.

Voltando às observações realizadas na creche, em outra situação, também com Izabela, vimos que ela brinca com um brinquedo em que ora os animais são escondidos e ora eles aparecem. A cada momento em que esconde e mostra os animais, ela realiza vocalizações – “ai, eita, opa, ui” – e expressões faciais de espanto, de surpresa, de alegria, ou seja, sons vocais que expressam estados afetivos.

Imagem 24: Izabela expressa vocalizações e expressões de estados afetivos. (Izabela estava com 2 anos e 8 meses de idade)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como vimos no terceiro capítulo, os animais perpassam três estágios de comportamento: os instintos ou modos inatos de comportamento; o treinamento, ou

reflexos condicionados e; as ações intelectuais elementares, que compreendem uma combinação dos reflexos condicionados.

Nesse sentido, Pederiva e Tunes (2013) tratam da musicalidade nos animais e esclarecem que, “há para eles [os animais] somente um sentido biológico no sinal vocal que se manifesta em sua atividade específica. Seu comportamento vocal é instintivo” (2013, p. 37) e, complementam, “o que se verifica no som dos animais é apenas uma forma de contágio de estados afetivos” (2013, p. 37).

Diferentemente, nos seres humanos, há mais um estágio de desenvolvimento do comportamento, que se refere às ações intelectuais propriamente ditas. “Um estágio novo e singular, o intelecto é a base sobre a qual se edificarão as formas superiores de comportamento humano” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 30). Em relação aos sons expressos pelos seres humanos, estes não se traduzem em ações instintivas, reflexos condicionados ou contágio de estados afetivos, mas sim, em um processo de internalização do comportamento humano, que se constitui na unidade afeto-intelecto, na trama da vida humana.

Neste terceiro mês da pesquisa empírica, percebemos que **a expressão da musicalidade se fundamenta na expressão corporal**. Nos deparamos com a riqueza que constitui o comportamento musical dos bebês expresso em seus **movimentos e gestos**, pois todo o corpo pensa e se desenvolve musicalmente, sendo o **corpo fonte sonora** e, também, **fonte para da atividade criadora musical**.

Existe um diálogo musical entrelaçado pela expressão corporal – os bebês escutam, percebem e movimentam-se ao sentir a música da vida, entre a trama das atividades humanas. Os bebês comunicam sua musicalidade por meio do próprio corpo. Além disso, existe um canal de **trocas e compartilhamentos entre as próprias crianças de suas experiências sonoro-musicais**. As experiências deixam suas marcas que afetam a unidade corpo-mente e, deixam suas impressões. Dessas experiências emerge a vivência da musicalidade, por meio do processo de internalização e, de uma nova elaboração do comportamento musical.

Aos poucos, os bebês entram em contato com o mundo da cultura, nas relações sociais, e começam a perceber que os **gestos e os sons podem ser organizados**, de tal maneira, que traduzem os **estados afetivos desenvolvidos entre os humanos**. Nesse sentido, a **música**, por ser **arte e ferramenta das emoções**, é **organizada para expressar e provocar sentimentos**. Todo esse processo do comportamento humano em relação a expressão das emoções, trata-se de uma

atividade educativa que se dá na vida, ao longo da existência humana e, que, pode ser compreendida como expressão da musicalidade.

6.4. Quarto mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Olha o choro

A sala cheia de brinquedos. Tem brinquedo na estante e no tapete. Brinquedo para todo lado. Os bebês em volta dos brinquedos. Eles brincam. Lays está bem ali, perto da grande ursa. Mas não quer saber de brincar, só quer saber de colo. Ela olha para a professora. Continua a olhar. Como a professora não faz nada, ela começa a chorar. Chora, chora, chora. Lays precisa de um colo para se acalmar. E, o choro só para quando ela consegue o que quer, um colo para ficar.

**Imagem 25: Lays chora.
(Lays estava com 8 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Chocalho, tambor e cantoria

Lays está no tapete emborrachado, rodeada de brinquedos mágicos. Mexe no chocalho, ele faz som. Mexe para lá e para cá. É som para todo lugar. É som dançando até chegar a seus ouvidos. Mexe, mexe, mexe. Mexe rápido e devagar. É o ritmo pulsante na vibração do chocalho. Logo, Lays descobre outro brinquedo mágico. Ela bate no tambor e faz o som vibrar. Para acompanhar esses sons, Lays começa a cantar. Cantarola do seu jeito, que só ela sabe cantar.

**Imagem 26: Lays toca chocalho, tambor e cantarola.
(Lays estava com 8 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Estamos investigando como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, então, por que falar de seu choro? Porque o choro é uma das primeiras formas de expressão sonora dos bebês. Mas, qual a natureza desse comportamento sonoro? Sua estrutura e função se modificam ao longo do processo de desenvolvimento dos bebês? De que maneira?

Voltando um pouco no tempo, para o momento do nascimento dos bebês, nos deparamos com a primeira crise de transição que o recém-nascido desbrava, a mudança da vida intrauterina para a extrauterina, provocada por uma pressão que o impele a sair do útero materno e embarcar em um novo ambiente, uma nova realidade. Um novo mundo se revela, repleto de luminosidade, gravidade e ar atmosférico. O momento do nascimento é um momento de uma mudança radical. A saída do útero, provoca, rapidamente, a entrada do ar atmosférico “em seus pulmões, inflando-os e levando-os a pressionar o coração” (AMORIM, 2017, p. 52). Todo esse processo desencadeia um novo ciclo de vida devidamente equipado por um aparato biológico. “Esse novo fluxo da existência humana, dói no bebê” (AMORIM, 2017, p. 52). “A primeira respiração é dolorosa, a dor induz ao **choro**, e o **choro** anuncia a alvorada de uma nova vida: a chegada de um bebê ao mundo. **A travessia da vida** cumpre sua primeira fase: o ato crítico do nascimento” (AMORIM, 2017, p. 53, negritos da autora). O primeiro som expresso pelo recém-nascido é em função da dor que sente ao desbravar seu primeiro momento de crise de transição, trata-se de um reflexo da laringe ao se deparar com a mudança de ambiente, ou seja, da vida reclusa do ventre materno para a vida em meio ao ar atmosférico.

Rigorosamente falando, o primeiro som que ouvimos da criança, é o primeiro choro ao entrar no mundo, o primeiro choro ao nascer. Naturalmente, esse choro não tem relação alguma com a fala. Não há relação alguma com uma expressão de algum estado mental. Trata-se simplesmente de um ato reflexo, ainda que muitos desses choros sejam sons que as mães adoram tomar como a primeira manifestação de fala significativa da criança; na verdade, isso ainda não é fala, mas simplesmente reflexos da laringe (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 209).

Nos primeiros meses de vida, o bebê se utiliza do **choro** em situações semelhantes, para expressar dor, desconforto, entre outras sensações associadas as necessidades de caráter essencialmente biológico.

Nos primeiros instantes da vida e mesmo durante as primeiras semanas, o choro é, sem dúvida alguma, uma função nitidamente orgânica, de origem bioenergética¹⁷. Ele surge espontaneamente como forma de descarga de tensão, ligada ao sistema

¹⁷ “A Bioenergética trabalha com as energias da vida. No Universo, tudo é constituído de energia, e no Homem esse elemento está profundamente ligado à respiração, que por sua vez está conectada com os processos que envolvem os movimentos da nossa musculatura. O ato de respirar é o mais importante e essencial para a manifestação da vida no ser humano” (<https://www.infoescola.com/medicina-alternativa/bioenergetica/>, acesso em 14/11/2017).

proprioceptivo¹⁸, produzida pelo estado de desconforto fisiológico decorrentes de várias causas (PINO, 2005, p. 204).

Na creche, no primeiro mês de observação dos bebês, nos deparamos com algumas situações similares. Uma das situações, se refere à quando Lays acorda chorando e a professora afirma que ela está com fome e; a outra diz respeito à quando a mesma criança chora ao retornar do café da manhã e a professora comenta que o motivo do choro é porque ela está suja e está incomodada. Em ambas as situações a suspeita da professora se confirma e tão logo o problema é sanado, o choro se encerra.

Nas duas situações o bebê chora – emite uma **expressão sonora**, que já indica a **gênese do comportamento musical** –, no entanto, tal expressão está associada a um sinal de acontecimentos de diferentes tipos, de alterações do estado funcional do bebê, de sensações de algum tipo de sofrimento orgânico ou de desconforto.

Na filogênese, encontramos expressões sonoras nos animais, que tem por base, a expressão de estados afetivos, com funções orgânicas, como mecanismos de sobrevivência. “A função primitiva do som no estágio evolutivo dos demais animais seria somente, dessa forma, de expressão das emoções e estaria ligado não a generalizações, mas sim a estados emocionais” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 38). No caso de nossa observação, o choro do bebê se deu por conta do incômodo por estar sujo e por estar com fome. Compreendendo, portanto, uma expressão sonora-musical carregada de estados afetivos que envolve diferentes funções fisiológicas.

Os animais sociais utilizam habitualmente seus órgãos vocais, que podem ter sido frequentemente úteis em algumas situações, induzindo, por exemplo, prazer, dor e fúria. São empregados quando tais sensações e emoções, em maior ou menor grau e em condições diferentes, são despertadas. O ancestral do ser humano [...], deve ter emitido sons musicais antes de adquirir a capacidade de articular a fala (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 38).

A expressão sonora por meio do choro, que também é compreendida como a gênese da expressão da musicalidade, indica, nos primeiros meses de vida do bebê, uma função notadamente orgânica, que se manifesta de forma espontânea como um

¹⁸ “É a capacidade de perceber-se, recebendo e levando informações ao cérebro, contribuindo para a ação. Esta informação nos é dada pelos tendões e músculos, fazendo que tomemos consciência de nossa posição” (<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/sentido+proprioceptivo/4999/>, acesso em 14/11/201).

modo de descarga de tensão em meio aos estados de desconforto fisiológico, que, como vimos, pode surgir motivado por várias causas: fome, irritação da pele em contato com a urina ou fezes, dor, frio, entre outras. Também, como se evidenciou nas observações, assim que tais causas são eliminadas, logo o choro termina. Nesse sentido, o papel do outro na **relação social** com o bebê se mostra essencial. O filhote humano necessita do outro, também, por uma questão de sobrevivência, para suprir suas necessidades vitais. O bebê nasce com um corpo frágil e necessita dos cuidados das pessoas que fazem parte de seu convívio, para ser alimentado, ficar limpo, ser aquecido, entre outras situações.

O choro, que no primeiro momento de contato com a vida extrauterina, era um reflexo da laringe, torna-se, aos poucos, um modo do bebê expressar que algo não está bem, que algo o está incomodando e, quanto maior o envolvimento com o outro da relação social, mas facilmente esta pessoa pode auxiliar para aliviar o desconforto do bebê, assim como aconteceu com a professora, que prontamente soube discernir quais eram os motivos de tais expressões sonoras. Em relação a isso, Pino (2005, p. 204) esclarece:

Eliminadas as causas do desconforto, o choro termina naturalmente. Em caso contrário, é de imaginar que a causa permanece por desconhecimento dos que tomam conta do bebê. Portanto, o choro das primeiras semanas de vida é um bom “indicador” de funções biológicas relacionadas com o sistema nervoso autônomo.

Como explicado por Vigotski e Luria (1996), os primeiros choros não tem relação com a atividade intelectual do ser humano, mas se traduzem em atos reflexos, uma forma de descarga de tensão, que surgem espontaneamente decorrente de uma função essencialmente orgânica. Os autores indagam e explicam acerca do choro e demais reações sonoras de mesma função:

Terão essas coisas algo a ver com o intelecto, com o pensamento? Claro que não. Têm suas raízes na simples tendência a aliviar a tensão que se cria no organismo; não podem pretender outro papel senão o de movimentos expressivos simples. Sua base é emocional; em nada ajudam uma pessoa a resolver as tarefas vitais complexas de nenhum modo organizado. Não ajudam um sujeito experimental a planejar o próprio comportamento e ocorrem numa esfera de atividade intelectual absolutamente diferente (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 208).

As primeiras expressões sonoras são atividades intelectuais primitivas, próximas as utilizadas pelos demais animais, que se traduzem em movimentos expressivos simples. Com o passar das primeiras semanas, a função do choro do bebê se transforma, deixa de ter um caráter essencialmente biológico, deixa de ser um ato reflexo de suas necessidades vitais, assumindo novas funções e, assim, começa a expressar novas necessidades, tais como, a presença do outro da relação social, ou seja, os bebês começam a elaborar seu comportamento sonoro para chamar a atenção para sua **necessidade do convívio social**, já indicando as primícias de sua atividade cultural.

O que é fácil de observar é que, no início, o choro é uma reação do tipo compulsivo que só para quando é eliminada a causa física que o provocou. Mais tarde, porém, ele se torna uma *representação*, algo próximo da teatralidade. O choro torna-se uma reação, por vezes, difícil de interpretar, da criança ao meio social, não ao meio natural. O que evidencia a existência na criança de mecanismos de controle que lhe permitem chorar ou parar de chorar em função de objetivos que não são mais determinados pela ordem biológica (PINO, 2005, p. 205, itálico do autor).

E isso, é o que presenciamos neste quarto mês da pesquisa de campo. Lays chora. Mas ela chora, não porque está incomodada por estar suja, por estar com fome, por sentir dor, ou alguma sensação dessa natureza. Na realidade, Lays chora para chamar a atenção do outro da relação social, que no caso, é a professora. Chora para solicitar a presença do outro e para solicitar um aconchego, um colo. Agora, Lays se utiliza da expressão do choro como uma forma de comunicação elementar com o outro da relação social. “É sabido que a forma mais primitiva da fala é o grito e outras reações vocais que acompanham movimentos, fortes emoções e assim por diante” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 208). A expressão do choro muda de função, que passa a receber um atributo de expressão comunicativa. Nesse caso, o papel do outro da relação social, também é essencial. É importante que o outro tenha condições para discernir o que os bebês desejam comunicar com seus choros. Com isso, quando o outro da relação social começa a discernir acerca do que os bebês desejam comunicar com seus choros, começa a significar essa expressão sonora, que também, pode ser compreendida como um comportamento sonoro-musical.

Desse modo, o choro, que inicialmente, expressava um sinal de alerta de um mal-estar orgânico, transforma-se e passa a exercer novas funções, um novo modo

de expressão do bebê, uma possibilidade de comunicação elementar e de expressão de sua musicalidade.

Uma criança de menos de um ano de idade representa um ser mudo (no sentido exato da palavra). É bem verdade que se pode observar muitos fenômenos vocais na criança [...]. Qualquer um que lide com crianças está familiarizado com o estalar de lábios, com os gemidos ou com a série de sons inarticulados impossíveis de reproduzir nestas páginas (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 209).

Esse processo não cessa, aos poucos os bebês começam a se utilizar de outras formas de expressão sonoro-musical. O primeiro som emitido que emergiu de um ato reflexo da laringe é o alicerce para as novas expressões sonoro-musicais que se formarão ao longo do processo de constituição do ser humano.

Contudo, precisamente esses reflexos da laringe lançam os alicerces para a “maior descoberta da vida da criança” – para aquele momento em que a criança começa a compreender que esses sons e as combinações entre eles podem *tomar o lugar* de certos objetos; que, com sua ajuda, muita coisa pode ser conseguida; que, dizendo “am-am”, pode-se conseguir algo para comer, e dizendo “ma-ma”, pode-se chamar à mãe (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 209).

Vigotski e Luria (1996) discorrem sobre os atos reflexos da laringe como base para o desenvolvimento da fala humana. E Pederiva e Tunes (2013) ponderam sobre o aparato biológico que evoluiu com a complexificação da laringe, o que permitiu o desenvolvimento da musicalidade humana.

As possibilidades geradas pelo bipedismo demandaram um maior controle sensório-motor. Movimentar-se ou ficar parado sobre duas pernas requer o constante monitoramento de grupos musculares sobre o centro de gravidade, bem como, sobre mudanças de posição. A anatomia bípede também possibilitou a complexificação da laringe humana propiciando a execução de novos sons. O bipedismo teve, assim, implicações para as possibilidades de o homem expressar-se musicalmente (2013, p. 55).

Portanto, os seres humanos possuem um aparato biológico propício, tanto para o desenvolvimento da fala humana como para o comportamento musical. Os sons surgem como uma forma de imitar a fala humana, na tentativa de se comunicar com o outro da relação social, como expressão de estados afetivos e, assim, como uma forma de elaboração do comportamento sonoro-musical. Surgem os balbucios e as

vocalizações. Trocas de olhares e sons diversos. Nesse sentido, a forma de expressão sonora essencialmente biológica, sofre uma revolução dialética, transformando-se qualitativamente, em formas de expressões sonoro-musicais regidas pela ação da cultura, nos mais diferentes contextos sociais da existência humana e, aos poucos, vai se transformando, consolidando novas formas de expressão da musicalidade.

Além de tentar se comunicar com o outro da relação social, de solicitar sua presença, os bebês começam a perceber o contexto social e as formas de atuação cultural entre os seres humanos. Começam a perceber as atividades culturais que permeiam a vida humana. A atividade musical é uma delas. Os bebês ouvem as vozes e os cantos entoados pelas pessoas de seu convívio social, internalizam o que vivenciam e, logo, tentam imitar e, também, começam a elaborar o próprio comportamento sonoro-musical.

Os bebês percebem os sons existentes em seu meio social, por meio do olhar, do ouvir, do sentir, do tocar. E, aos poucos, a partir do momento que conseguem desenvolver certo domínio do próprio corpo, começam a imitar e experimentar suas possibilidades de expressão sonora. A boca, os lábios e a língua são partes do corpo muito experimentadas pelos bebês, na tentativa de **expressar e criar sonoridades**, tais como, **balbucios, estalos, tremores, sons de beijo, vocalizações**, enriquecendo assim, seu repertório de expressões da musicalidade

Na segunda narrativa percebemos que Lays experimenta as possibilidades sonoras dos brinquedos existentes na creche. Mas ela não faz só isso. Ela acompanha os sons dos instrumentos musicais, do chocalho e do tambor. Ela emite balbucios, vocalizações, cantarola e, começa a imitar sons diversos, como uma tentativa de imitar vozes e realizar cantos, mesmo ainda, não tendo constituído a fala humana. Os sons involuntários transformam-se em sons voluntários. Prestes (2014, p. 345) elucida, “a primeira coisa é pensar que a fala não começa quando a criança pronuncia a primeira palavra, a fala começa muito antes disto: quando a criança ouve a gente falar com ela”. De forma semelhante, a expressão da musicalidade não começa quando a criança começa a cantar, mas sim, começa muito antes disso, desde quando o bebê teve o primeiro contato com as vozes e cantos entoados pelos humanos. Além disso, seus cantos iniciam desde seu nascimento, com seus choros, seus primeiros balbucios e vocalizações. Ou seja, esse processo de brincar com a voz e os cantos,

tem início muito antes da fala humana estar consolidada, pois tem início quando o bebê começa a ouvir o mundo sonoro-musical humano e a emitir os primeiros sons.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a prática social se transforma e se cristaliza em forma de atividade. É nela que se deve buscar compreender a condição de possibilidade de formação e de desenvolvimento da consciência, que se engendra nos mais diversos modos em cada atividade.

No caso da atividade musical e da musicalidade, com base na perspectiva de Vygotski (1995), não é somente por meio da descrição de suas formas de manifestações que se pode elucidar o fenômeno. Ou seja, não é apenas caracterizando modos de comportamentos, diferenças entre formas de expressão musical em cada cultura, que se pode compreender a musicalidade. Sua explicação não se resume a isso. Os caminhos que percorre para que possa ser expressa como comportamentos não nascem no momento de sua manifestação. Nessa perspectiva, qualquer explicação da musicalidade que tenha por base suas formas exteriores explica a coisa pela própria coisa e é redundante, pois já se trata de uma forma fossilizada do fenômeno.

Crê-se que o comportamento manifesto seja uma síntese dialética de processos que precisam ser compreendidos em movimento e como atividade psicológica. O comportamento aparente é apenas uma parte do processo, uma das etapas posteriores (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 28-29).

Nesse sentido, aos poucos, por meio da realidade concreta, Lays começa a tomar consciência do universo sonoro-musical e, também, começa a regular seu comportamento expressivo-musical. Isso não acontece desligado da realidade concreta. Lays inicia esse processo tomando por base as experiências sonoro-musicais anteriores que vivenciou e internalizou, tais como, as conversas, os cantos e os acalantos, experiências que se dão na vida. Tudo isso se constitui em material sonoro-musical que o bebê internaliza e, assim, começa a utilizá-lo, elaborando seu próprio comportamento musical.

Neste quarto mês, evidenciou-se que **o primeiro choro é um reflexo da laringe e é compreendida como a primeira expressão sonoro-musical emitida pelos bebês**. Trata-se do alicerce para as novas expressões sonoro-musicais que irão emergir posteriormente. As primeiras expressões sonoro-musicais estão ligadas a estados afetivos, com funções notadamente orgânicas para sobrevivência dos bebês no mundo dos humanos. Choro para expressar dor, desconforto, fome, entre outros aspectos de caráter essencialmente biológico. Ou seja, os bebês já nascem providos de um aparato biológico que os permite desenvolver sua musicalidade, mas é no contato com a cultura que esse comportamento musical humano se consolida.

As primeiras expressões sonoro-musicais indicam a gênese do comportamento musical, a gênese da vivência da musicalidade.

As primeiras expressões sonoro-musicais são atividades intelectuais primitivas. Logo, surgem novas necessidades que geram novas atividades em meio à vida humana. O **convívio social** é uma delas. **Necessidade da presença do outro da relação social.** Para satisfazer sua necessidade, os bebês se utilizam do **choro** e de **outras expressões sonoro-musicais** para estabelecer uma comunicação elementar com os demais seres humanos de seu convívio social. Os bebês começam a **brincar com os sons** produzindo **balbucios, tremores, estalos e vocalizações**. Os bebês ouvem **vozes e cantos**. Estas experiências sonoro-musicais são internalizadas pelos bebês e eles começam a **imitar o que ouvem**, experimentando novas expressões sonoro-musicais. Assim, **começam a elaborar seu comportamento sonoro-musical em meio à cultura, vivenciando sua musicalidade.**

O comportamento musical dos bebês não nasce no momento de sua manifestação externa, mas sim, a partir da atividade concreta engendrada na vida, por meio da consciência dessa realidade e dos processos que ocorrem internamente. **O comportamento musical se desenvolve sob a ação da cultura entre as relações sociais.** Conversas, cantos e acalantos são entoados para os bebês. Durante a troca de fraldas, do banho, da amamentação, em vários outros momentos existe esse envolvimento com as práticas culturais. Essas experiências sonoro-musicais que são compartilhadas, são internalizadas pelos bebês. Eles internalizam as formas sociais de conduta relacionadas à expressão da musicalidade essencialmente humana. Experimentam as possibilidades expressivas-musicais do próprio corpo. Os bebês ouvem, observam e sentem. Vivenciam e internalizam a experiência. Criam e empregam novas sonoridades. Regulam seu comportamento musical. Com o passar do tempo, começam a imitar o que viram e ouvirem. Começam a criar e empregar ativamente, sons com a boca, tremores e estalos com lábios e língua, a cantarolar, elaborando e emitindo sons vocais, indicando assim, a continuidade do desenvolvimento de sua musicalidade.

6.5. Quinto mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Acalantos na cadeira de balanço

Em uma manhã ensolarada, dois seres vivenciam uma conexão, repleta de carinho, afeto e aconchego. É Noemi e sua mãe. Na varanda da casa, com o cerrado ao fundo, a mãe canta para Noemi, balança na cadeira e olha para sua filha, com um olhar carregado de ternura. A mãe fala que sempre que Noemi vai dormir, ela canta para a filha, a embala em seus braços e cantarola melodias de ninar. A mãe diz que Noemi ouve e põe a mão na orelha e, que, costuma imitar a melodia entoada por ela. Mas hoje, Noemi não quis saber de pôr a mão na orelha e nem de imitar o canto da mãe. Hoje, ela só queria ouvir os acalantos que fluíam, cheios de ternura, sonorizando o afeto de sua mãe.

**Imagem 27: Mãe canta para Noemi.
(Noemi estava com 11 meses de idade)**

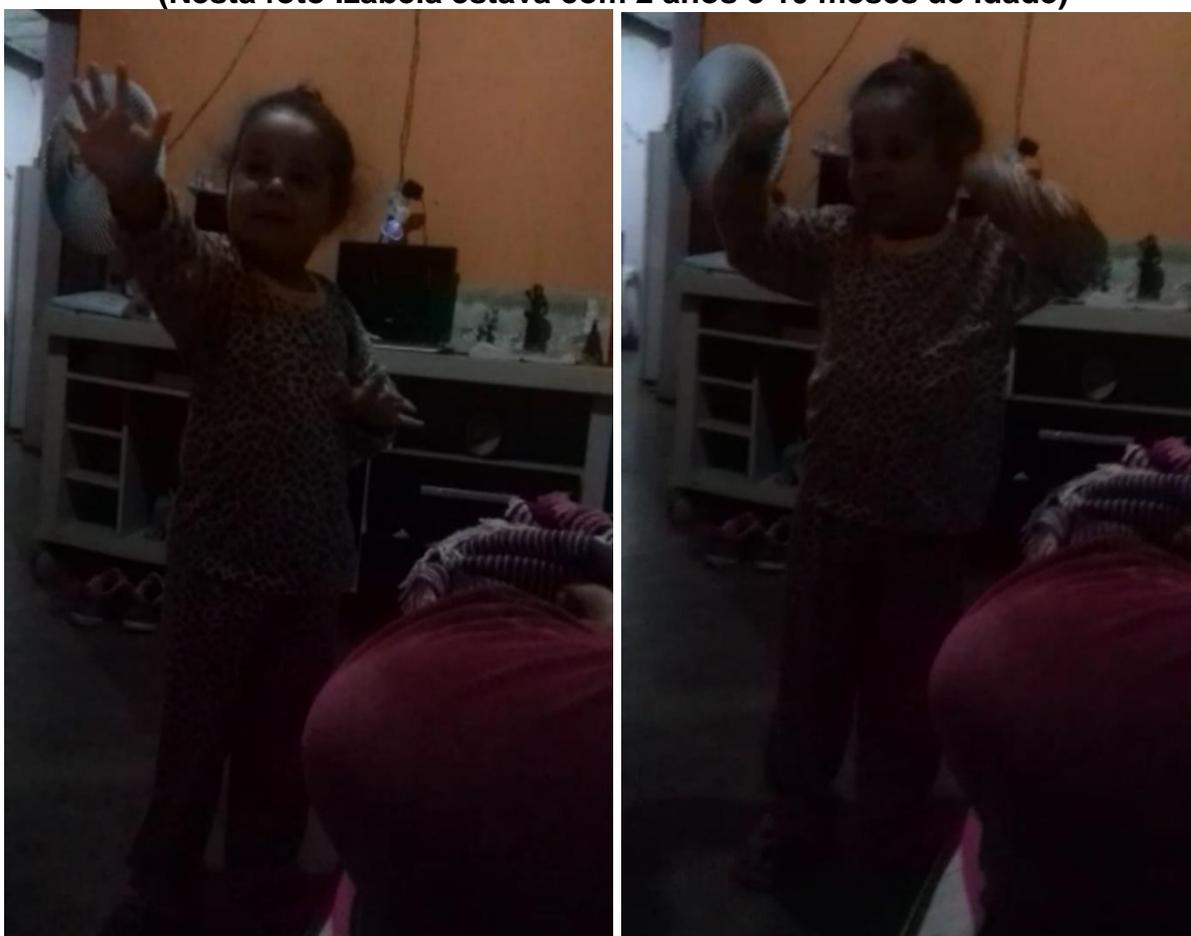


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Hora de dormir

É hora de dormir, mas Izabela não quer saber de música de ninar e nem de ir para cama. Ela com seu pijama, só quer saber de dançar e cantar. Ela dança e canta para sua mãe. Uma música mais agitada que a outra, que contrasta com o silêncio da noite, em meio ao cerrado, que envolve a casa, lá fora. A mãe só fica a admirar a filha com toda sua desenvoltura, a dançar e a cantar.

**Imagem 28: Izabela canta e dança.
(Nesta foto Izabela estava com 2 anos e 10 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terceira narrativa: A banda

Beatriz e Pietro estão no chão da sala, tocando o tambor e o violão. A mãe chega com mais brinquedos musicais, é um xilofone, mas para eles, é um piano. A mãe chega e toca o tambor e, toca o xilofone também. Mostra como faz e começa a organizar essa farra sonora-musical. A mãe diz: “Vai, ajuda sua irmã na bandinha. Ela

toca o tambor, você toca o piano e eu toco o violão. Vamos fazer uma banda. Vai, toca". E assim, começa a música, começa a banda, começa a vibração na improvisação musical. Assim, é um sentindo o outro. É um tocando junto com o outro. E a banda imagina e cria música, em meio as brincadeiras. Em meio a brincadeira da vida.

Imagem 29: A Banda.

(Pietro estava com 2 anos e 11 meses e Beatriz com 1 ano e 1 mês de idade).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este quinto mês da pesquisa empírica foi bem peculiar. Não foi no contexto da creche, e, sim, na casa dos bebês em meio a seus familiares e as atividades corriqueiras da família. Como esclarecido anteriormente, no mês de julho é férias escolar no estado de Goiás e, para não ficarmos muito tempo sem contato com os bebês, solicitamos a seus familiares que a pesquisa continuasse em seus lares. Portanto, essas narrativas são fruto do que presenciamos nas casas dos próprios bebês. Esclarecemos, portanto, que os quatro primeiros meses da pesquisa foram no contexto da creche; o quinto nos lares dos bebês e; os quatro últimos meses foram, novamente, na creche, completando assim, o ciclo de gestação de nossa investigação acerca do desenvolvimento da musicalidade dos bebês em meio à ação da cultura.

A primeira narrativa foi na casa de Noemi. Era uma sexta-feira de manhã. A casa estava cheia, pois os parentes moram na região e costumam se reunir com muita frequência. Quando Noemi não está na creche, geralmente fica com sua avó materna. Mas, como era férias na creche e lembrando que sua mãe trabalha lá, no momento em que estivemos em sua casa, Noemi ficou, praticamente, o tempo todo com sua mãe, em poucos momentos ficou com sua irmã, que tem nove anos de idade. O pai estava no trabalho. É claro que as tias, primas, primos, que estavam de visita e, a avó, estavam todos juntos com Noemi, sua mãe e irmã, realizando conversas e compartilhando do mesmo espaço.

A **família**, na maioria dos casos, é o primeiro **grupo social** que os bebês se relacionam em sua entrada no mundo dos seres humanos. Os bebês nascem indefesos e incapazes de sobreviver por seus próprios meios, portanto, necessitam de outras pessoas para os cuidados vitais e essenciais para sua sobrevivência e, não só isso, na relação com os demais seres humanos, surgem as necessidades culturais que começam a emergir em meio as **trocas** e os **compartilhamentos** que são vivenciados.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (DUARTE, 2000, p. 117).

O **ato histórico-cultural** se traduz no **ato instrumental** que emerge em meio as novas necessidades e aos novos comportamentos que são elaborados pelos seres humanos, a partir do processo de **internalização** e de **consciência** da realidade concreta, em contato com o meio cultural engendrado na vida humana.

Por consiguiente, en el acto instrumental, entre el objeto y la operación psicológica a él dirigida, surge un nuevo componente intermedio: el instrumento psicológico, que se convierte en el centro o foco

estructural, en la medida en que determina funcionalmente todos los procesos que dan lugar al acto instrumental. Cualquier acto de comportamiento se convierte entonces en una operación intelectual (VIGOTSKI, 2013, p. 67).

A mãe, na maioria dos casos, sacia a fome do bebê com seu leite materno. A mãe e os demais membros da família, acolhem o bebê, aquecem na oscilação de temperatura, amparam para aliviar as dores que possam sentir, limpam quando estão sujos e, abrigam em um lar. As necessidades vitais são sanadas e emergem novas necessidades, como a necessidade da presença do outro da relação social, do convívio social e de compreender a realidade material que permeia as práticas sociais.

Durante a nossa visita, foi possível perceber a relação de Noemi com seus familiares, sobretudo, com sua mãe e irmã. Tias, primas e primos conversam com ela. A irmã brinca com ela, de esconder e mostrar o rosto. Noemi realiza vocalizações e sua irmã começa a repetir brevemente seus balbucios. Noemi continua brincando com os sons. E o ciclo dessa atividade permanece por alguns instantes. Como informado anteriormente, essas **experimentações vocais**, sobretudo, com a participação do outro da **relação social**, são momentos iniciais do desenvolvimento da musicalidade dos bebês sob a ação da cultura.

Além das brincadeiras com a irmã e da escuta das conversas dos demais membros da família, Noemi passa boa parte de seu tempo com sua mãe, ou no colo ou em suas primeiras tentativas de empreender seus primeiros passos e, assim, desbravar com mais liberdade de locomoção o espaço à sua volta.

Nos momentos em que as duas estavam na cadeira de balanço, a mãe conversa e cantarola para Noemi, o que demonstra um **vínculo afetivo-musical** entre as duas. “Na simbiose, pele a pele, a criança, nos braços da mãe, sente a troca de calor, o cheiro do seu corpo, o aconchego dos batimentos cardíacos maternos, além das trocas de olhares e carícias” (AMORIM, 2017, p. 54). Uma relação afetiva intensa permeada pelos **contornos melódicos da voz** da mãe, seus **cantos** e **acalantos**, seus toques e seus embalos recheados de ternura.

Como ilustrado na narrativa, “*a mãe fala, que sempre que Noemi vai dormir, ela canta para a filha, a embala em seus braços e cantarola melodias de ninar. A mãe diz que Noemi ouve e põe a mão na orelha e, que, costuma imitar a melodia entoada pela mãe*”. Nesse sentido, o canto da mãe se aproxima do acalanto ou de uma canção de ninar.

Acalanto; nana-nenê, dorme-nenê; canção ou cantiga de berço, de *makuru*¹⁹; canção ou cantiga de ninar, de embalar, de acalantar; e canção para adormecer menino: todas são designações brasileiras para as canções entoadas, comumente, para conduzir ao sono as crianças pequenas (MACHADO, 2012, p. 12).

A mãe explica que se utiliza do acalanto para conduzir seu bebê ao sono, embalando-o em seus braços. A mãe canta uma canção da igreja que frequenta, mas cantarola apenas a melodia da música, sem emitir as palavras. A mãe, a avó e demais membros da família de Noemi frequentam a mesma igreja e costumam cantar as mesmas canções que fazem parte de seu **contexto cultural** e de sua **história de vida**, que constitui a **identidade** desse grupo social.

Dorival Caymmi, no livro “Cancioneiros da Bahia”, relata que foi embalado por sua mãe, Dona Aurelina, com a canção de ninar “Boi da cara preta”. E, quando teve sua filha, Nana Caymmi, se viu em situação semelhante, ao embalá-la em seus braços ao colocá-la para dormir. Em tal situação, Dorival Caymmi compôs a canção “Acalanto” para sua filha. “Compus essa cantiga de ninar embalando Nana, minha filha pequenina, recordando o mesmo estribilho com que minha mãe me adormecia: Boi, boi, boi; boi da cara preta; pega essa menina; que tem medo de careta” (CAYMMI *apud* MACHADO, 2012, p. 71). E Dorival Caymmi continua a explanar o cenário de sua composição, pois as palavras da canção de ninar, “Boi da cara preta”, “ficaram adormecidas na minha memória desde a infância, para despertarem quando tive eu também de adormecer uma filha” (CAYMMI *apud* MACHADO, 2012, p. 71).

Machado (2012) trata da circularidade existente nesse processo, de algo que o pai experimentou, no caso Dorival Caymmi e, que, anos depois, compartilhou com sua própria filha, Nana Caymmi. Algo semelhante encontramos em relação a Noemi. Os acalantos e canções entoados por sua mãe, se referem as **experiências sonoro-musicais** dela que são compartilhadas com Noemi. O acalanto, além de ser uma prática para colocar o bebê para dormir, se constitui de **estados afetivos** e, de processos educativos, que dizem respeito aos **traços históricos e culturais** próprios de sua família. Logo, essas experiências podem compor o **repertório sonoro-musical** da própria Noemi, que surge da materialidade das experiências de seu

¹⁹ “Esta palavra foi usada por João Barbosa Rodrigues para designar “o berço do índio” no livro *Poranduba Amazonense* ou *Kochiyama-uara porandub*, importante base de pesquisa das canções dos povos indígenas amazônicos” (MACHADO, 2012, p. 12).

contexto familiar, de seu grupo social mais próximo. Lembrando que na perspectiva histórico-cultural, a experiência é essencial para o processo de constituição do ser humano, na sua maneira de relacionar-se com o mundo, perceber e operar no meio circundante.

Vale ressaltar, que as experiências vividas por Noemi, não se restringem ao âmbito familiar, pois, vimos nos meses anteriores, a riqueza de experiências sonoro-musicais existentes no ambiente da creche, isso porque, acompanhamos apenas esses dois contextos, ou seja, existem muitos outros ambientes que podem contribuir no processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Porém, nesse momento, estamos analisando o que foi observado no âmbito da família e o quanto esse contexto pode contribuir para a constituição e o desenvolvimento da **identidade musical** dos bebês, que carrega em si, a história e a cultura de seu grupo social, da comunidade em que vivem.

Voltando a discussão acerca da circularidade, Machado (2012) aborda o movimento cíclico e esclarece que não se trata de uma repetição abstrata, mas sim, de eventos que retornam e que são fundamentais para a constituição do novo ser que nasce. Ou seja, essas experiências que se dão no contexto familiar, que compreende uma circularidade de eventos identitários, não são estáticos, mas se renovam e dizem respeito aos processos históricos que se constituem neste grupo social. Essas atividades se repetem entre os membros da família, mas não de forma metafísica e, sim, a partir da materialidade existente nas experiências sociais. As experiências sonoro-musicais são elaboradas, não se repetindo da mesma forma que foram vivenciadas anteriormente. Elas passam por um processo de internalização e de **nova regulação do comportamento musical humano**. Em muitas situações, os acalantos e canções, são compartilhados pela tradição oral.

O próprio sistema de transmissão oral, do qual a canção de ninar faz parte, pertence a essa mesma disposição. “Acalanto” vincula-se a um circuito completo da oralidade, não apenas nos seus veios comunicantes transgeracionais, mas especialmente, pela presença da palavra cantada em contexto de intimidade. O canto para adormecer, constelado de núcleos originais, é capaz de guardar intacto, pela profunda intimidade que o envolveu em seus primórdios, e de ser reavivado em uma nova dinamização da experiência ativa original, palavra viva (MACHADO, 2012, p. 72).

Em relação a tradição oral ou aos processos que se constituem pela oralidade, Pequeno (2015, p. 32) discorre que, “não se pode entender a oralidade, neste caso, apenas como a prática de conversa entre pessoas. Por estar inserida na vida, a prática da oralidade abarca a corporeidade, as sensações, o ambiente”. É no ato da oralidade, da experiência, da atividade, que as práticas de acalanto são compartilhadas, que os conhecimentos que dizem respeito a esse grupo social são ensinados – de um para o outro. Não se restringe as conversas, mas envolve os cantos e acalantos carregados de história desse grupo social. Nesse sentido, Barros (2017) corrobora:

A tradição oral é um processo pelo qual acontece o constituir-se humano, identitário, comunitário e coletivo. São processos educativos que garantem, pelo movimento dialético entre resistência e transformação, a permanência dos valores ancestrais. São processos que, entendidos pela perspectiva histórico-cultural como de criação, de “reelaboração, combinando o velho com o novo” (VIGOTSKI, 2009, p.17), possibilitam a continuação da própria existência. Não passam à margem dos indivíduos, pelo contrário, são experiências vividas que constituem e são constituídas. Não é uma simples repetição de história, mas uma elaboração dialética que sintetiza uma criação em unidade entre aquilo que antecede (acúmulo histórico da humanidade) e as experiências singulares de cada indivíduo (vivências) durante o seu desenvolvimento e constituição humana (BARROS, 2017, p. 24).

A autora elucida que a tradição oral e, incluímos aqui, o acalanto, é uma atividade humana que contribui para o processo de constituição do ser humano, que parte do social para o indivíduo-social. Ainda em relação as tradições orais, além dos acalantos, muitos outros cantos são compartilhados em meio ao contexto da própria família, do grupo social e de sua comunidade. Na segunda narrativa, percebemos a desenvoltura de Izabela ao cantar várias canções tradicionais que permeiam as brincadeiras infantis de alguns grupos no Brasil. Ela canta para sua mãe. Lembrando que Izabela mora com a mãe, o pai e a avó materna. No quadro abaixo, estão duas dessas canções que ela cantou.

Quadro 7: Músicas cantadas por Izabela.

Borboletinha Domínio público	Dona Aranha Domínio público
Borboletinha, Tá na cozinha, Fazendo chocolate, Para a madrinha. Poti, poti. Perna de pau, Olho de vidro E nariz de pica-pau. Pau, pau.	A Dona Aranha Subiu pela parede, Veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva, O sol já vem surgindo E a Dona Aranha continua a subir. Ela é teimosa e desobediente. Sobe, sobe, sobe, E nunca está contente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses cantos e acalantos, trazem em si, traços históricos culturais de seu grupo social e de sua comunidade, o que corrobora para a constituição e o desenvolvimento de sua marca identitária, de sua identidade social, comunitária e coletiva. Nesse sentido, a constituição humana ocorre por meio da compreensão e internalização de sua historicidade.

Desta maneira, a constituição humana por meio da tradição oral ocorre pela apreensão e compreensão da sua historicidade – acúmulo histórico produzido pela humanidade que o antecede – através da transmissão de saberes pela oralidade, nas experiências vividas. Imbuído de sua consciência histórica, cristaliza sua consciência ancestral e posiciona-se ao mundo. Ou seja, constituindo-se, humaniza-se (BARROS, 2017, p. 162).

Os cantos, acalantos e as demais experiências sonoro-musicais que ocorrem por meio das tradições orais, compreendem, portanto, **instrumentos psicológicos**, pois são **processos educativos** que cooperam para o processo de compreensão e internalização da história social, compartilhando saberes e experiências vividas, que contribuem para a **atividade cíclica de elaboração dialética do comportamento musical humano**.

Por ser oral, os saberes e conhecimentos são guardados na memória e transmitidos oralmente. Entretanto, o sentido dessa transmissão oral ultrapassa o universo da fala, das palavras, sem negar a sua centralidade. A fala educa pelas palavras tanto quanto o corpo através das expressões. Imbuída na dimensão espiritual [...]. Tudo ensina, nada é solto. Este modo de educar sustenta-se na experiência vivida (BARROS, 2017, p. 161).

Na **oralidade dos cantos e acalantos, os traços identitários da musicalidade de cada ser humano**, tornam-se realidade por meio do aprofundamento dos **compartilhados que se concretizam**. A partir de suas vivências, os bebês internalizam e iniciam o processo de elaboração, imaginação e criação de seu comportamento musical, em um movimento dialético. “Transformam e reelaboram em um diálogo constante e dialético com o agora. Mantém o passado vivo no presente, enquanto memória, mas também como prática e afirmação da identidade” (BARROS, 2017, p. 25). Como “prática e afirmação da identidade” musical, do desenvolvimento da consciência de sua identidade musical, em uma forma de compreender a si mesmo e, seu grupo social, por meio de suas experiências sonoro-musicais.

Em contraponto a essas atividades, carregadas de tradição oral, na terceira narrativa, nos deparamos com processos criativos que partem da **improvisação musical**, provocados pela própria mãe, ao apresentar para sua filha e seu filho alguns **instrumentos musicais**, que são **brinquedos** e, também, orientando a atividade por meio da palavra.

Antes de adentrarmos na análise da narrativa em si, é importante situar o contexto da casa de Beatriz e Pietro. Eles moram com a mãe, o pai e uma irmã de oito anos de idade. Quando chegamos na casa, a família estava tomando café da manhã e, logo em seguida, o pai saiu para o trabalho, ficando Beatriz e Pietro com a mãe. A irmã estava passeando na casa de parentes.

A casa possui muitos objetos que não tem na creche, tais como, outros tipos de brinquedos e, também, televisão, celulares e caixinha de som. É importante mencionar, que talvez tenha esses objetos na creche, mas eles não são utilizados pelos bebês, pelo menos, não presenciamos isso quando estivemos observando o contexto da creche.

Em relação a casa da Beatriz e do Pietro, percebemos que os dois passam boa parte do tempo assistindo desenho animado e, no caso específico do Pietro, brinca com celular, mas essas atividades são acompanhadas pela mãe. “O progresso tecnológico é bom, inegavelmente, facilita muita coisa em nossas vidas, mas também tem contribuído para a constituição de uma sociedade que vai se isolando pouco a pouco do contato físico” (LEITE e EHLERS, 2017, p. 21). Diferentemente do que as autoras Leite e Ehlers apontam, nesta situação específica, o uso da tecnologia é um ponto de encontro, de contato físico, de estar junto. As crianças estão juntas e a mãe

acompanha sua filha e seu filho na atividade de assistir televisão e de ouvir música. Ela os convida a observar detalhes dessas ferramentas culturais, que no caso, foi a televisão e a caixinha de som.

Houve um momento que a mãe falou que Beatriz gosta de dançar quando ouve música. Ela trouxe uma caixinha de som, ligou e colocou a música “*Faded*”, de Alan Walker. Logo em seguida deu para Beatriz. A mãe dançou e bateu palmas sentada no sofá e Beatriz, olhando para sua mãe, também dançou sentada no tapete com a caixinha de som em suas mãos.

**Imagem 30: Beatriz e sua mãe dançam ao ouvir música.
(Beatriz estava com 1 ano e 1 mês de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em outra situação, Beatriz e Pietro estão assistindo um desenho animado, o “*Super Wings*” e, uma das personagens está tocando tambor. No mesmo momento, a mãe chama a atenção das crianças: “olha, ele está tocando o tambor, o Jet”. A mãe orienta atenção das crianças por meio da palavra, para ressaltar que a personagem do desenho animado está tocando tambor. As crianças continuam concentradas na televisão. Logo em seguida, a mãe comenta que vai pegar o tambor da Beatriz e se levanta para pegá-lo. Ela retorna e fala com Beatriz: “toma seu tamborzinho”. Entrega o brinquedo para Beatriz, que começa a tocá-lo.

Imagem 31: Beatriz toca tambor.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ainda durante o desenho animado, o “*Super Wings*”, Pietro começa a tocar o tambor junto com sua irmã. Toca e assiste ao desenho animado ao mesmo tempo. Logo, a mãe chega com mais um brinquedo, é o xilofone e, comenta: “Oh, já tem uma banda”. Mostra como toca o xilofone e entrega para as crianças. Ela senta com sua filha e seu filho no tapete e bate palmas. Toca o xilofone e diz: “*Vai, ajuda sua irmãzinha na bandinha. Ela toca o tambor, você toca o piano e eu toco o violão. Vamos fazer uma banda. Vai, toca*”. Lembrando que, no caso, o piano é o xilofone. E, assim, os três começam a tocar juntos, como ilustrado na terceira narrativa.

Com todas essas situações, é possível perceber a participação constante da mãe nas atividades que as crianças estão realizando. Ela conversa e chama atenção por meio da palavra acerca do universo sonoro-musical que permeia o contexto social de sua filha e de seu filho. Ela dança, bate palmas e por meio da expressão de sua corporeidade, compartilha de comportamentos sonoro-musicais com as crianças. Se utiliza de **instrumentos culturais**, como a caixa de som e a televisão, para proporcionar experiências sonoro-musicais para Pietro e Beatriz. Proporciona um

contexto permeado de brinquedos que podem ser manipulados, no sentido de experimentar suas possibilidades sonoras. Lembrando que tal experimentação, pode ser realizada por meio de uma variedade de objetos e, não necessariamente, instrumentos musicais convencionais ou brinquedos dessa natureza.

A mãe, além de compartilhar com sua filha e seu filho todos esses momentos, realizou atividades de **improvisação musical**, corroborando para o processo de imaginação e criação musical. Amorim (2017, p. 129) discorre:

Entramos agora no caminho do desenvolvimento da criação e imaginação musical [...]. Um dos eixos principais dessa atividade educativa são os momentos de improvisação em que todos os participantes, adultos e crianças, são incentivados a realizarem pequenas criações musicais.

E a autora continua, “as atividades de improvisação consistem em jogos orientados pelo organizador do espaço educativo” (AMORIM, 2017, p. 129). Ou seja, a mãe realiza uma **atividade educativa** com sua filha e seu filho por meio da improvisação musical e, neste momento, ela torna-se a **orientadora** desse **espaço educativo**. Ela não é a professora e nem está no espaço da creche. Ela é a mãe e está em casa com sua filha e seu filho e, nesse momento, ela organiza esse espaço social educativo, criando condições de possibilidades para a experimentação de atividades musicais e para o surgimento de criações musicais. Além disso, ela orienta as crianças para que possam **tocar juntos**. Tal atividade compreende mecanismos mais complexos que a atividade de tocar sozinho.

No processo de improvisação musical, a mãe chama atenção de Beatriz e Pietro para o desenho animado que estão assistindo. Com isso, os dois assistem e observam como a personagem toca o tambor. A mãe toca os instrumentos musicais para os dois perceberem como eles podem ser tocados e orienta a atividade por meio da palavra. Depois, deixa as crianças experimentarem as possibilidades sonoras dos brinquedos. E, assim, organiza a atividade para Beatriz e Pietro tocarem juntos. “A verdadeira improvisação é uma pesquisa [...] sem fim, e é por isso que estamos errados ao esperar sempre uma execução perfeita numa improvisação. Sua vitalidade está na habilidade de transformar-se” (SCHAFER, 2011, p. 52). Todo esse processo compreende uma atividade de pesquisa dos sons, das possibilidades sonoras dos instrumentos musicais e, também, de ouvir-se e ouvir o outro.

As crianças tocam os instrumentos musicais, ouvem suas sonoridades e tocam junto com a mãe. Sentem esse momento de tocar junto com o outro. Sentem a música e percebem esse contexto sonoro-musical que se concretiza na materialidade da experiência sonoro-musical vivenciada por elas. “Começa-se a sentir uma espécie de íntima comunicação entre os executantes. Principalmente porque estão todos se ouvindo” (SCHAFER, 2011, p. 45).

Schafer (2011) trata da improvisação musical e do processo de comunicação existente na atividade de tocar junto com o outro. De ouvir e comunicar algo por meio da improvisação e da criação musical. De organizar os sons dos objetos para comunicar alguma coisa por meio da música.

Na narrativa, a mãe, Beatriz e Pietro utilizam alguns instrumentos musicais, alguns brinquedos, mas é importante salientar, que nesse processo imaginativo e criativo, todo e qualquer material sonoro pode ser usado e experimentado das mais diversas maneiras.

Neste quinto mês, adentramos os lares dos bebês e conseguimos acompanhar diferentes momentos musicais entre o **grupo social da família**. Ressalta-se que não existe juízo de valor entre as experiências sonoro-musicais observadas, pois são apenas **modos distintos de vivenciar a musicalidade**, que **traduzem a identidade musical de cada grupo social**.

Discutimos que os bebês nascem indefesos e incapazes de sobreviver sozinhos, com isso, necessitam da presença e colaboração do outro da relação social, por conta das necessidades de sobrevivência, mas que, logo surgem novas necessidades, de ordem cultural, tais como, a **necessidade do convívio social**.

Algumas práticas sociais que são compartilhadas em meio ao convívio social, são carregadas de **vínculo afetivo-musical**, proporcionando uma **relação afetiva intensa**, tais como, a prática do acalanto, em que a mãe ou outra pessoa, ao embalar o bebê em seus braços, com seus cantos, **compartilha modos culturais de expressar a afetividade humana**. Muito dos **cantos e acalantos** são carregados de **história de vida** e de **identidade do grupo social**, pois dizem respeito às **experiências sonoro-musicais do grupo social e da comunidade da qual fazem parte**. Portanto, os cantos e acalantos são compartilhados na oralidade, envolvendo corpo, sensações, expressões, sentimentos, além do ambiente; tornando-se **processos educativos**, ao **compartilhar traços históricos e culturais**. Na oralidade, os cantos e acalantos, carregam **traços identitários** que são

compartilhados e, assim, cooperam para a vivência da musicalidade humana, envolvendo **memória, prática e afirmação da identidade musical**, cooperando para compreensão de si mesmo e de seu grupo social. Lembrando que a experiência é fundamental para o processo de constituição do ser humano. Essas experiências sonoro-musicais passam a compor o **repertório sonoro-musical dos bebês** e, assim, contribuem para a constituição e desenvolvimento de sua **identidade musical**.

Em meio à experiência, encontra-se a fala humana, que orienta a atenção e rege a atividade, no caso, rege a atividade sonoro-musical. Por meio da expressão corporal, o comportamento sonoro-musical se desenvolve. Além disso, do uso da palavra e do corpo, há o uso de instrumentos culturais, tais como a televisão, caixa de som, instrumentos musicais e brinquedos, que possibilitam a observação, percepção, experimentação, imaginação e criação musical. No ato da improvisação musical, da pesquisa e utilização dos sons e, do **ato de tocar junto**, processos como, escutar-se e escutar o outro são empregados, possibilitando uma **comunicação musical** e, criando condições de possibilidades para a vivência da musicalidade e de seu desenvolvimento.

6.6. Sexto mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Bate forte o tambor

Na varanda da sala, sob o sol da manhã, com o céu azulado e o ar quente de agosto no cerrado, dois seres se envolvem nos encantos de um tambor. Beatriz está com o tambor em seu colo. Olha para o tambor e passa suas mãos delicadas sobre ele. A professora observa e, logo, conversa com Beatriz. A professora fala para Beatriz: “Bate a mãozinha. Tic-tic. Aqui, ô. Tic-tic. Tic-tic. Eeeee. Tim-tim-tim”. A professora fala e bate no tambor. A professora vocaliza alguns sons. A professora provoca Beatriz a tocar o tambor. Ela demonstra para Beatriz como se faz. Beatriz olha e começa a tocar timidamente. Bate um pouco aqui e um pouco ali. Beatriz bate, bate, bate e, depois, bate forte sem parar. Bate forte o tambor, ritmando sua vivência sonora.

**Imagem 32: Professora toca o tambor para Beatriz e ela toca também.
(Nesta foto Beatriz estava com 1 ano e dois meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Isaque experimenta sons dos objetos

Em meio aos vários brinquedos existentes, Isaque se delicia com suas possibilidades sonoras. Pega o pandeiro e balança. Pega um chocalho feito de papelão e bate nele com a mão. Vira o brinquedo para todos os lados. Arrasta o chocalho no chão. Pega outro chocalho, esse é de plástico, bate na parede. Pega uma castanhola e bate, bate. Bate a castanhola várias vezes, escuta seu som e cantarola.

**Imagem 33: Isaque experimenta sons dos objetos.
(Nesta foto Isaque estava com 1 ano e 1 mês de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terceira narrativa: A Banda na creche

“Estava atoa na vida, o meu amor me chamou, pra ver a banda passar, cantando coisas de amor”. Assim cantou Chico Buarque. E... Estava atoa na vida e a professora chamou, para ver a banda tocar, coisa tão cheia de amor. Layz com chocalho e o Isaque também. Izabela com castanhola e a Beatriz a dançar. E a professora? Só cantando e regendo a banda com sua voz. A banda toca. Coisa mais cheia de amor.

**Imagem 34: Os bebês tocam os brinquedos/instrumentos musicais.
(Nesta foto Lays estava com 10 meses, Isaque com 1 ano e 1 mês, Beatriz com 1 ano e 2 meses e Izabela com 2 anos e 11 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste sexto mês, voltamos ao contexto da creche e encontramos modos semelhantes de vivenciar a musicalidade dos encontrados nos lares dos bebês. Como a **experimentação de instrumentos musicais**, que no caso, são **brinquedos**, tais como, o tambor, pandeiro, chocalho e castanhola. Alguns desses brinquedos são diferentes dos encontrados nas casas dos bebês, mas carregam em si, aproximações dos instrumentos musicais convencionais utilizados pelos adultos. Além de

experimentar as possibilidades sonoras dos brinquedos, observamos, também, momentos em que os **bebês tocam juntos**. São modos semelhantes de vivenciar a musicalidade, mas que, compreendem experiências distintas, em ambientes e com pessoas diferentes. Vale mencionar, que tais experiências se organizam consoante as **orientações de cada contexto cultural**, demonstrando aí, o movimento cíclico das experiências, que se assemelham, mas não se repetem, pois em cada contexto é possível encontrar atividades musicais com características distintas e peculiares. Pois, esse movimento cíclico demonstra a dialética existente, que é permeada por continuidades e rupturas e, como o próprio nome indica, trata-se de movimento, trata-se de processo. E os bebês, inseridos nesses diferentes contextos, vivenciam essas inúmeras possibilidades de experiências musicais, internalizam o que vivenciam criando seu **repertório sonoro-musical** e, com isso, são capazes de **elaborar novas possibilidades de desenvolvimento de seu comportamento musical**.

Elucidamos anteriormente, que encontramos, tanto nos lares dos bebês como na creche, brinquedos semelhantes aos instrumentos musicais convencionais utilizados pelos adultos, tais como, o tambor, pandeiro, castanholha, violão, xilofone, entre outros. No segundo capítulo discutimos sobre a origem da brincadeira de faz de conta e do brinquedo. Momento em que a criança foi afastada da atividade direta do trabalho, devido a complexificação dos modos de produção e das relações de trabalho. A criança não estava mais diretamente inserida nessas atividades, mas por meio da brincadeira de faz de conta e do brinquedo, podia imaginar e representar o mundo dos adultos, o que a ajudava a compreender e internalizar tal realidade concreta.

Os **brinquedos** que simulam os instrumentos musicais convencionais utilizados pelos adultos, são **ferramentas culturais** que são utilizadas pelos bebês em suas brincadeiras e experimentações do mundo sonoro-musical, o que ajuda a **compreender os modos socialmente elaborados do uso desses instrumentos** e dos **comportamentos musicais associados a eles, que permeiam a vida dos seres humanos**.

Assim como os brinquedos surgem do processo histórico da humanidade, de uma necessidade da criança de imitar e compreender a realidade do adulto, os próprios instrumentos musicais convencionais, também, surgem de um movimento semelhante, em que os primeiros humanos, começaram a sentir a necessidade de imitar os sons da natureza, bem como, “imitar as possibilidades rítmicas e melódicas

da voz” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 62), criando instrumentos sonoros, tais como as “flautas feitas com longos ossos em que se confeccionavam algumas perfurações” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 62), entre outros. Os primeiros instrumentos musicais também surgem em meio aos modos de produção que se dão nas relações de trabalho, como um mecanismo de comunicação.

A confecção de instrumentos sonoros e, por conseguinte, a sua utilização com o sentido de imitação caracterizavam um novo modo de experimentar a musicalidade, que pôde, a partir de então, prolongar-se por meio dos instrumentos musicais inventados pelo homem e, assim, iniciar um novo tipo de vivência de sua musicalidade calcada na ferramenta. Assim, a criação de ferramenta em meio ao trabalho indica ser um primeiro momento de transformação nos modos precedentes de vivenciar a musicalidade que se realizava, anteriormente, por meio do uso do próprio corpo e com o fim primeiro de comunicação com outros homens (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 62-63).

A criação e o uso de instrumentos para o trabalho marcaram um novo momento de desenvolvimento histórico dos seres humanos. São produtos materiais que carregam formas e propriedades determinadas e que se desenvolveram na cultura constituída pela humanidade, possibilitando a extensão do corpo humano, de seus órgãos naturais para os instrumentos artificiais. “A mão se integra ao sistema histórico-cultural elaborado das operações incorporadas nos instrumentos. A reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades superiores são desencadeadas pela apropriação dos instrumentos” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 63). Os instrumentos musicais, bem como, a atividade musical, emergem da atividade do trabalho, na divisão e na cooperação imbricados nesta atividade.

Voltando ao uso dos brinquedos que se assemelham aos instrumentos musicais convencionais, vale destacar, que o desenvolvimento da musicalidade dos bebês não se limita ao uso desses objetos, pois isso pode ocorrer por meio da experimentação sonoro-musical do próprio corpo e de outros materiais. Em relação a experimentação corporal, como vimos, é um dos primeiros modos de expressão do comportamento musical, isso em relação aos bebês e aos primeiros seres humanos. Além disso, os bebês podem experimentar as possibilidades sonoras de muitos outros materiais e, mesmo no uso dos brinquedos que imitam os instrumentos musicais

convencionais, os bebês podem imaginar, elaborar e criar novos comportamentos musicais para além dos modos socialmente elaborados de tocá-los.

Nas três narrativas ilustradas, nos deparamos com os bebês utilizando brinquedos que imitam ferramentas culturais utilizadas pelos adultos. Na primeira, nos deparamos, mais uma vez, com Beatriz tocando um tambor, sendo que este é diferente do que há em sua casa, mas com características similares. Em ambos, ao serem tocados, começam a emitir uma canção eletrônica.

Beatriz está no carrinho e encontra-se com um tambor em seu colo. A professora orienta a atividade com o brinquedo, ela dirige a atenção de Beatriz para o brinquedo e a orienta acerca de como ele pode ser tocado, isso, por meio da palavra. E, também, a professora toca o tambor demonstrando por meio da ação, como tocá-lo. Como elucidado anteriormente, tais atividades compreendem modos de comportamentos musicais semelhantes aos que a mãe da Beatriz realizou em sua casa.

A professora orienta a **atividade** de tocar o tambor por meio da **palavra** e da própria **ação**. Além disso, ela **vocaliza as sonoridades** do tambor. A professora fala: “Bate a mãozinha. *Tic-tic*. Aqui, ô. *Tic-tic. Tic-tic. Eeeeeee. Tim-tim-tim*”. Em meio às palavras, a professora vocaliza o som do tambor: “*tic-tic; tim-tim-tim*”. E, vocaliza sua vibração ao ver Beatriz tocar o tambor: “*Eeeeeee*”. Beatriz observa a professora e, na sequência, toca o tambor.

Schafer (2011) discorre acerca de palavras onomatopeias que podem ser utilizadas em composições musicais e, que, para isso, é preciso partir da escuta e percepção da paisagem sonora, para com isso, imaginar, criar e expressar sons que se assemelham, de alguma forma, com as sonoridades existentes no mundo. O autor explica que essas palavras podem ser organizadas de diferentes maneiras para externar diferentes sonoridades, expressões e sentimentos. “Algumas palavras têm sons contínuos ou repetidos para sugerir movimentos repetidos, algumas são pequenas e secas, para sugerir uma ação repentina ou interrompida” (2011, p. 208). As palavras onomatopeias utilizadas pela professora se estruturam com sons contínuos e repetitivos, sugerindo a ação de movimentos que se repetem no ato de tocar o tambor, ou seja, tocar várias e seguidamente a mão no instrumento, além de tentar sonorizar um som semelhante ao emitido pelo brinquedo quando é tocado.

Anteriormente, vimos Izabela utilizar palavras onomatopeias para designar o som de carro e de cachorro, agora, encontramos situações semelhantes com a

professora, ao vocalizar diferentes possibilidades de sonorizações do tambor. Com Izabela, vimos ela vocalizar expressões de espanto e alegria. E, aqui, nos deparamos com a professora vocalizando sua expressão de contentamento ao ver Beatriz tocar o tambor. A professora, ao realizar tais atividades, compartilha de experiências sonoro-musicais com os bebês, possibilitando um leque de experiências que podem ser internalizadas por eles, constituindo-se em material, que posteriormente, eles podem se apropriar e utilizar de diferentes maneiras em outros contextos que envolvem atividades sonoro-musicais. E, Izabela, como dito anteriormente, só conseguiu expressar tais vocalizações, a partir de suas experiências anteriores.

Nos deparamos aqui, com o movimento cíclico que transita entre as relações sociais das experiências culturais que se constituem em repertório sonoro-musical, que é internalizado pelos bebês e, que, com isso, são capazes de desenvolver novas elaborações de seu comportamento sonoro-musical.

Observamos a relação da Beatriz com o tambor, em que ela **toca o instrumento musical** com a **colaboração da professora**. Tal situação se traduz na **relação do bebê com o objeto**. Vigotski (2012a) esclarece que é impossível estudar a história do desenvolvimento cultural sem considerar o estudo das funções elementares:

Es indudable que tanto lo uno como lo otro tienen suma importancia y no sólo porque el desarrollo biológico de la conducta, que se manifiesta con particular intensidad después del nacimiento, constituye por sí mismo un objeto fundamental de estudio psicológico, sino también porque es imposible estudiar la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin haber estudiado la prehistoria de tales funciones, sus raíces biológicas e inclinaciones orgánicas. En la edad del bebé se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales básicas del comportamiento: el empleo de herramientas y el lenguaje humano. (VIGOTSKI, 2012a, p. 18, destaques do autor).

Partindo desse pensamento, voltamos um pouco no tempo, para os primeiros meses de observação, em que nos deparamos com os bebês no tapete emborrachado, em meio a vários brinquedos, em que eles pegam esses objetos que estão espalhados pelo chão e logo levam à boca.

Vigotski e Luria (1996), como elucidado no segundo capítulo, discorrem que os adultos se relacionam com o mundo, essencialmente, por meio das observações e análises a partir do olhar. E, com os bebês, é diferente, pois a relação com o mundo inicia-se pela boca. Depois, os bebês começam a experimentar o mundo pelas mãos.

Nos primeiros momentos de observação, os bebês não experimentavam as várias propriedades do **objeto**, inclusive as inúmeras possibilidades de experimentação sonoro-musicais. A relação dos bebês com os objetos encontrados em seu meio circundante, se limitava ao reflexo de sucção, como explica Pino (2005, p. 200, *itálico do autor*):

O reflexo de *sucção* é, sem dúvida, a reação biológica mais primitiva entre os mamíferos e a mais organizada, o que se justifica pela sua função primária na amamentação no momento de nascer. Todavia, é mostrado como a sucção do bebê humano não se limita à ingestão do leite, como a anatomia e a fisiologia da sucção poderiam dar a entender. Ao contrário, suportada ou não pela função alimentar, a sucção desempenha outras funções como o mostram os movimentos de sucção no vazio e os efeitos de apaziguamento que sua provocação artificial produz, por exemplo, como a chupeta.

O autor explica que o reflexo de sucção não se limita à atividade de amamentação e ingestão do leite, mas também, aos “efeitos de apaziguamento” que sua realização artificial provoca, no caso, quando o bebê leva um objeto à boca e realiza o movimento de sucção não está sendo alimentado, mas sim, realiza uma atividade semelhante ao que acontece no ato de usar a chupeta, provocando uma sensação semelhante, o que, de alguma forma, acalma o bebê.

O movimento de levar os objetos à boca se repete quando a dentição começa a surgir nos bebês, mas neste caso, os objetos são levados à boca na intenção de aliviar as possíveis dores decorrentes do inchaço provocado pelos dentes que estão nascendo. Estas situações, demonstram as inclinações orgânicas, que pouco a pouco, são transformadas na relação dos bebês com o meio cultural e social. Logo, eles começam a **manusear os objetos** de outras formas.

Lo primero que caracteriza la conciencia del niño es el surgimiento de la unidad entre las funciones sensoriales y motoras. El niño desea tocar todo cuanto ve. Si observamos a un niño de dos años dejado a su libre albedrío, veremos que su actividad es infinita, que rebulle constantemente; su actividad, sin embargo, está circunscrita a una situación concreta, o sea, hace tan sólo aquello que le sugieren los objetos circundantes.

Antes, se suponía que la unidad senso-motora surgía de un simple reflejo fisiológico, pero no es así ni siquiera para el bebé. Un bebé fajado puede pasarse horas enteras moviendo los ojos, pero al niño de edad temprana le caracteriza el hecho de que cada percepción es seguida por la acción. Eso no se produce en el primer año hasta la

última fase de esta edad cuando se origina una específica unidad sensomotora (VIGOTSKI, 2012b, p. 343).

Os bebês começam a experimentar as mais diversas propriedades que os objetos carregam em si, inclusive, as possibilidades sonoro-musicais. “Devemos enfatizar o fato de que ao ver a adaptação da criança pertinente ao sistema de “criança-coisas”, o segundo desses termos (coisas) aparece principalmente como objetos físicos com suas propriedades espaciais e físicas” (ELKONIN, 2012, p. 158). Elkonin explica que os objetos não existem independentes da realidade concreta dos bebês, mas sim, se constituem em **objetos sociais**. Ou seja, **modos de atuação socialmente estabelecidos começam a operar na relação dos bebês com os objetos**.

O sistema “criança-coisa” é na realidade o sistema “criança-objeto social”. Modos de ação socialmente desenvolvidos com esses objetos não são dados imediatamente como propriedades físicas dos objetos. Não encontramos inscritos nos objetos onde e como se originaram, como podemos operar com eles, como podemos reproduzi-los. Portanto, esse objeto não pode ser dominado através de adaptação, através de uma mera “acomodação” às suas propriedades físicas. Isso deve tomar lugar internamente; a criança deve seguir por um processo especial de aprender os modos sociais de ação com os objetos. Nesse processo, as propriedades físicas de um objeto servem meramente como referentes para a orientação da criança em suas ações com aquele objeto. Conforme a criança aprende os modos de ação socialmente desenvolvidos com objetos, ela está sendo formada como um membro da sociedade (ELKONIN, 2012, p. 160).

O modo de agir com os objetos não é dado de antemão, nem se trata de uma simples adaptação por meio da acomodação, mas sim, se estabelece a partir das relações sociais e das **experiências sociais** que são internalizadas pelos bebês. Os bebês manuseiam os objetos, experimentando suas propriedades, realizando distintas descobertas, em meio às relações sociais. O outro da relação social significa as propriedades dos objetos e as possibilidades de modos de atuação socialmente elaborados, assim como fez a professora ao orientar Beatriz na atividade de tocar o tambor e de experimentar as possibilidades sonoro-musicais do objeto. “A atividade propriamente objetal, isto é, para a aquisição de modos de ação socialmente evoluídos com objetos. Uma aquisição dessas ações é, evidentemente, impossível sem a participação de adultos que as demonstrem à criança e executem-nas com ela” (ELKONIN, 2012, p. 163).

Elkonin (2012) discorre acerca das **atividades guias**, que, como dito anteriormente, são aquelas que contribuem para impulsionar, guiar e conduzir o desenvolvimento da criança. Segundo o autor, são atividades que possuem um enorme sentido e significado para o desenvolvimento da criança, pois operam qualitativamente no sistema de compreensão da criança com seu meio circundante. Os autores da perspectiva histórico-cultural, discorrem acerca de três atividades guias que estão presentes durante a primeira infância, a saber, relação com as pessoas, relação com os objetos e as brincadeiras de faz de conta. A relação com os objetos compreende a segunda atividade guia da criança, sem ignorar que as demais atividades estão presentes também, mas esta, neste momento, opera qualitativamente com mais intensidade na relação da criança com o contexto cultural. “A atividade dominante [guia] nesse período é a atividade objetal, na qual a criança aprende modos socialmente desenvolvidos de ação com objetos” (ELKONIN, 2012, p. 164). É claro que isso não é uma determinação, como esclarecido no segundo capítulo, cada criança é um indivíduo-social único, portanto, a presença e a força da atividade guia na vida da criança pode ser diferente para cada uma.

Na segunda narrativa, observamos Isaque manusear diferentes objetos. Brinquedos feitos de **diferentes materiais**. O pandeiro é de plástico e metal. Um dos chocalhos é de papelão e o outro de plástico – não sabemos o conteúdo de seu interior. A castanhola também é de plástico. Objetos feitos com diferentes materiais, de diferentes formatos e tamanhos, que produzem distintos **timbres**. Além do Isaque experimentar as sonoridades dos próprios objetos, ao bater neles com a mão ou balançá-los, ele fricciona um dos chocalhos no chão emborrachado, o outro na parede de tijolo e cimento e, bate o pandeiro na estante de madeira. Em todos esses momentos, observa-se que Isaque manuseia os objetos na intenção de experimentar suas possibilidades sonoras e, assim, ouvir os diferentes timbres. Com essas experimentações, Isaque está fazendo “barulho”, mas sobretudo, vivenciando sua musicalidade ao pesquisar as sonoridades e os timbres dos diferentes materiais. Ou seja, os bebês realizam experimentações de diferentes fontes sonoras, diferentes materiais e diferentes objetos, pois cada um expressa um timbre específico.

Se um trompete, uma clarineta e um violino tocarem a mesma nota, é o timbre que diferencia o som de cada um.

Timbre é essa superestrutura característica de um som que distingue um instrumento de outro, na mesma frequência e amplitude. [...]

O timbre dá um guarda-roupa colorido, de peças novas.
O timbre traz a cor da individualidade à música. Sem ele, tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo (SCHAFER, 2011, p. 63-64).

Portanto, faz parte da vivência da musicalidade experimentar os timbres dos mais diversos materiais – madeira, metal, plástico, entre outros –, dos mais diversos objetos. E, experimentar as variações possíveis. O timbre do chocalho sendo tocado é um. O timbre do chocalho sendo friccionado no chão é outro. E o timbre do chocalho em atrito contra a parede é outro. Na mudança da batida do próprio instrumento para o ato de esfregar ou para o atrito contra outra superfície, surgem novos timbres. São variadas as possibilidades de experimentações sonoras com os materiais existentes no meio cultural.

Além de experimentar os timbres dos mais diversos materiais, os bebês começam a organizar sequências de sons, várias vezes seguidas, ou seja, já começam a criar suas composições musicais, já começam a criar música. Eles pegam as sonoridades, colocam em uma sequência e, assim, estão fazendo música.

A experimentação dos timbres e a criação musical não acontece, apenas, com instrumentos musicais convencionais, compreendendo aqui, os brinquedos que imitam esses objetos. Os bebês experimentam as sonoridades, os timbres e criam suas músicas, por meio dos mais diversos objetos, tais como, outros brinquedos que não tenham relação direta com os instrumentos musicais convencionais e, até mesmo, outros objetos, como utensílios de cozinha, artigos de decoração, móveis, materiais retirados da natureza, entre outros. Os bebês, também, experimentam as propriedades sonoras dos objetos em relação aos espaços da creche, tais como, porta, chão cimentado, parede, grama, tapete emborrachado e; em relação a outros objetos, tais como, cadeira, berço, mesa, estante, entre outros. Além disso, experimentam as sonoridades existentes entre os objetos e o próprio corpo, tais como, bater o objeto na mão, na perna, na cabeça, na barriga, entre outras possibilidades.

No próprio parquinho percebemos as experimentações e criações musicais, a exemplo, em uma situação em que estavam Beatriz e Lays brincando no parquinho, Beatriz batucou na gangorra – bateu suas mãos no banco do brinquedo por várias vezes, experimentando suas possibilidades sonoras e, desenvolvendo sequências de batuques, ou seja, fazendo música.

Imagem 35: Lays e Beatriz no parquinho. Beatriz batuca a gangorra.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As próprias folhas secas que estão no chão da imagem e que Lays brinca com elas, podem se constituir em fonte sonora para experimentação sonoro-musical dos bebês. Os bebês, por estarem no mundo cultural humano, se deparam com os mais diversos materiais e objetos existentes e, por meio de suas experiências sonoro-musicais, tornam-se capazes de manusear, sentir, ouvir, perceber, imaginar e criar musicalmente. Os bebês fazem “barulho”, mas também, fazem música. Por estarem no mundo dos seres humanos, o barulho que eles expressam a partir de suas experimentações sonoras, constitui uma das inúmeras facetas da vivência de sua musicalidade.

Na terceira narrativa, observa-se que continua a relação dos bebês com os objetos. Cada bebê toca um instrumento, mas tocam todos juntos, acompanhando o canto da professora. Isaque e Lays estão com um chocalho e Izabela com a castanhola, Beatriz só observa a atividade e, em alguns momentos, movimenta seu corpo, acompanhando a música.

O canto da professora rege o ato de tocar os instrumentos pelos bebês. Eles ouvem a professora e acompanham tocando os instrumentos. De modo semelhante ao que a mãe da Beatriz fez em sua casa, a professora convida os bebês para uma comunicação musical, compreendendo a atividade da escuta, do canto e de tocar os

instrumentos juntos. Na totalidade dessa atividade, eles improvisam, ouvem, sentem, expressam, comunicam, imaginam e criam. Improvisam e ensaiam formas de comunicação musical existente na cultura e, brincando, fazem música juntos.

Neste sexto mês, presenciamos os bebês vivenciando sua musicalidade por meio da **experimentação das propriedades e possibilidades sonoro-musicais dos mais diversos objetos**. Sendo que, a relação dos bebês com os objetos compreende a segunda atividade guia. Surge uma relação entre os bebês e os objetos que os permite compreender os modos socialmente elaborados acerca desses objetos e, como eles estão inseridos na vida dos humanos, tudo isso, permeado pelas relações com as pessoas que fazem parte do convívio social dos bebês. Na experimentação sonora dos objetos, os bebês ouvem e começam a perceber a **infinidade de timbres existentes**, pois depende dos materiais, formatos, tamanhos e a modo como suas propriedades sonoras são experimentadas. E, que, no ato de **tocar junto**, os bebês ouvem, sentem, improvisam, expressam, elaboram e comunicam sua musicalidade.

6.7. Sétimo mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Cantar para alegrar a vida

Na varanda da sala, na segura escaldante do cerrado, sol reluzente, folhas secas ao chão, os bebês estão reunidos. Alguns no carrinho, outros no velotrol, outros no chão. A professora canta e faz gestos. É muita animação. Os bebês balbuciam e vocalizam. Os bebês cantarolam do jeitinho que só eles sabem. E fazem gestos imitando a professora. Mãos para baixo e mãos para cima. Corpo que se movimenta em um constante sobe e desce. O corpo segue a música ou a música segue o corpo? O certo é que estão cheios de alegria com a cantoria, embalados pelos sons e abraçados pelo calor e pela luz forte do sol que envolve esta manhã.

**Imagem 36: Professora canta e faz gestos e os bebês também.
(Nesta foto Lays estava com 11 meses, Isaque com 1 ano e 2 meses e
Francisco com 1 ano e 3 meses de idade)**

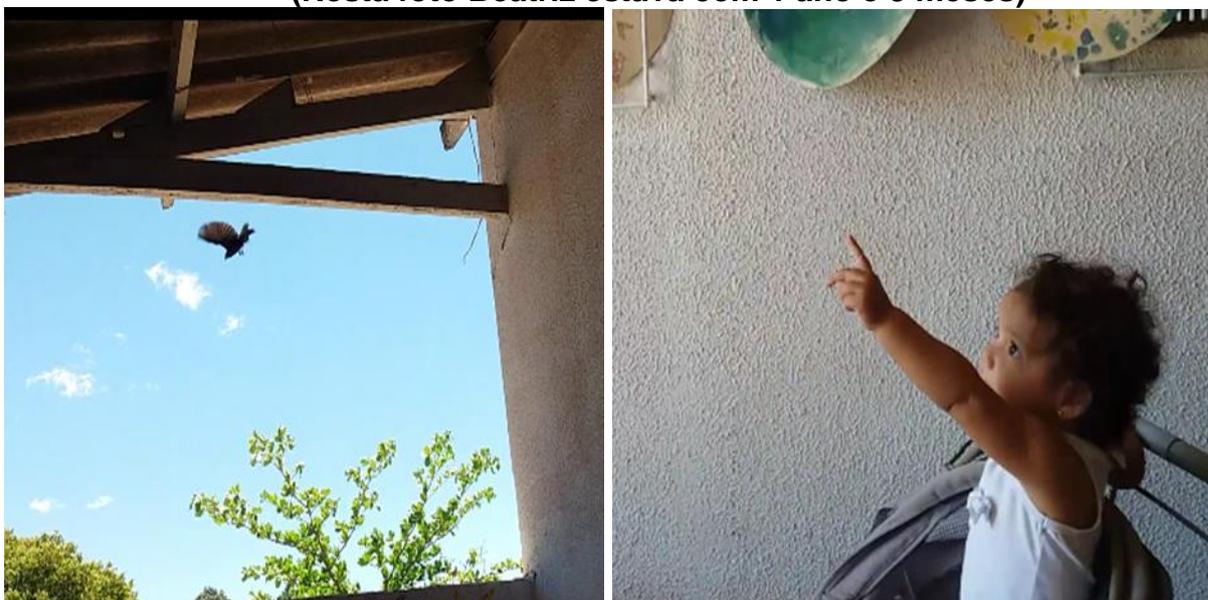


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: O canto do pássaro

A sutileza de ser criança. Enxerga e ouve com tanta peraltez. Na fração de tempo, ouve, enxerga e aponta. Aponta para cima. Aponta para o telhado que nos abriga. Aponta para o céu. Beatriz tão somente aponta, olha e ouve. É um pássaro que canta sua beleza e encanta nossa existência.

**Imagem 37: Beatriz aponta para o pássaro.
(Nesta foto Beatriz estava com 1 ano e 3 meses)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terceira narrativa: O canto do pássaro continua a encantar

A sutileza de ser criança. Enxerga, ouve e imita com tanta peraltez. Nesta manhã, os passarinhos estavam a cantar suas alegrias, no cerrado que brilha com a luz do dia. Tem pássaro voando. Tem pássaro na árvore. Tem pássaro em todo lugar a cantar os seus encantos. Será que tanto pássaro a cantar é para anunciar a primavera? O certo é que Francisco está alerta. Ele ouve e começa a imitar o canto do pássaro. A professora canta junto e fala: “É o canto do pássaro”. É um pássaro que canta sua beleza e encanta nossa existência. E Francisco, com sua beleza de ser criança imita o pássaro e também encanta nossa existência.

**Imagem 38: Francisco imita som do pássaro.
(Nesta foto Francisco estava com 1 ano e 3 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste sétimo mês da pesquisa empírica, evidenciamos, entre outras situações, momentos em que **os bebês se juntam para fazer música coletivamente**, mas agora, eles não se utilizam de instrumentos musicais, mas apenas, sons vocais, cantos e expressões corporais. E, também, presenciamos **os bebês observando e**

imitando os sons da natureza, os seja, o som do canto dos pássaros. Em ambas as situações, a professora estava presente e orientou a atividade.

Na primeira narrativa, a professora está cantando e os bebês participam da atividade expressando sons vocais e cantando – mesmo ainda não tendo dominado a fala humana, expressam vocalizações que imitam o canto dos humanos. Até porque, a canção entoada pela professora, se estrutura com uma sequência de sílabas repetidas, o que facilita a vocalização pelos bebês. No quadro abaixo está a canção entoada pela professora. Ressalta-se que é a mesma canção que a professora cantou na narrativa do mês anterior, em que os bebês acompanharam a música por meio de brinquedos/instrumentos musicais. Além de vocalizar, **os bebês imitam os gestos** da professora e realizam **expressões corporais**, seguindo o **ritmo da música**.

Quadro 8: Música cantada pela professora.

Tra lá, lá, lá, Domínio público	
Tra lá, tra lá, tra lá, lá, lá, lá, lá, Tra lá, lá, Tra lá, lá, Tra lá, lá.	Tro ló, tro ló, tro ló, ló, ló, ló, ló, Tro ló, ló, Tro ló, ló, Tro ló, ló.
Tre lé, tre lé, tre lé, lé, lé, lé, lé, Tre lé, lé, Tre lé, lé, Tre lé, lé,	Tru lu, tru lu, tru lu, lu, lu, lu, lu, Tru lu, lu, Tru lu, lu, Tru lu, lu.
Tri li, tri li, tri li, li, li, li, l, Tri li, li, Tri li, li,	Êêêêêê.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta atividade, demonstra-se que os bebês estão desenvolvendo um fazer musical em grupo. Vale lembrar que a música é uma ferramenta cultural que emergiu da atividade do trabalho, ritmando a atividade e possibilitando que as pessoas se comunicassem de alguma forma.

O ritmo musical, por sua vez, pode promover a coordenação grupal e cooperação no trabalho. Exemplo disso são os cantos de trabalho encontrados em todas as partes do mundo e que são utilizados com o fim de organização da atividade de produção conjunta. Em geral, fixa-se um elemento rítmico, que é repetido por diversas vezes, tal como um mantra e que induz e organiza a atividade de seus participantes

para a sua execução em um tempo comum (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 54).

Ao longo do processo histórico, a música sofreu transformações em meio às atividades culturais. Pois, “música é o que os homens fazem e ela age como ferramenta de organização do trabalho humano” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 29). As autoras complementam:

O comportamento de expressão musical conjunta já surge com o sentido de cooperação em torno de um objetivo comum, do trabalho. A realização dessas atividades em perfeita sincronicidade (com base em um pulso, ou seja, uma batida regular que se repete constantemente) ou em forma de eco (quando um indivíduo canta e outros repetem) é característica singular da atividade musical humana (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 64).

Os bebês, com a participação da professora, estão realizando uma atividade musical em grupo, em que há uma **estrutura musical**, pois **combinam ritmos e melodias**. Nessa atividade, realizam uma comunicação musical que se diferencia da fala humana. Na fala, ocorre a alternância de enunciados entre as pessoas que participam da conversa. Na música, todos podem se manifestar simultaneamente, devido o **aspecto estruturante de combinações simultânea dos sons, timbres, alturas, entre outros parâmetros musicais**. “A expressão musical conjunta nos primeiros agrupamentos humanos utilizou-se também da possibilidade de sincronicidade rítmica do homem (tanto de vocalização, quanto de movimento)” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 64). Com isso, ocorre uma **cooperação de performance musical comum entre os participantes** da atividade musical e, também, permite uma **harmonização musical do indivíduo-social**.

O fazer grupal é característica principal da atividade musical e reflete as regras desse grupo e seus modos de organização. Por isso, musicalidade e atividade musical também tiveram um importante papel na evolução e na sobrevivência humana. Como estrutura musical, a combinação de alturas e a organização rítmica fazem parte dessa história (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 53).

Os bebês, em colaboração com a professora, se juntam para fazer música, nisso, eles estão experimentando, expressando, elaborando, criando música e se comunicando musicalmente. Estão improvisando e ensaiando formas de

comunicação musical existentes na cultura. Por meio da brincadeira com as sonoridades, ritmos, melodias, estão elaborando o próprio comportamento musical.

É importante destacar, que as canções, as músicas, podem ser importantes ferramentas culturais voltadas para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Mas, é importante pensá-las e organizá-las no âmbito de uma educação musical intencionalmente voltada para esse fim. As canções podem ser ferramentas culturais no trabalho do desenvolvimento da musicalidade no espaço educativo com os bebês, transformando-se em uma ferramenta cultural propositiva em educação musical. Assim como fez a professora, que intencionalmente organiza o espaço social educativo e se utiliza da música, do fazer musical em grupo, para envolver os bebês na atividade, convidando-os para se expressarem musicalmente. A intencionalidade dessa atividade, é o próprio desenvolvimento da musicalidade dos bebês, muito ignorada em alguns contextos educativos. Mas, pensando em uma prática educativa que busca o desenvolvimento integral do ser humano, a musicalidade está imbricada e, assim, não pode ser ignorada. Tal discussão não é essencial para essa pesquisa, mas vale ser levantada, até porque, acabamos nos deparando com algumas situações que nos convidam a essa reflexão, já que, boa parte da pesquisa de campo se deu em um contexto de creche.

Voltando a atividade realizada, os bebês estão juntos tendo a oportunidade de expressarem sua musicalidade e de se comunicarem por meio da música. A música é arte e ferramenta cultural das emoções capaz de comunicar estados afetivos. Para Vigotski (1999, p. 308), a arte é uma “espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica social do sentimento”. E, por meio da arte, destacando aqui a música, é possível expressar e comunicar os sentimentos. E nisso, a música comunica e afeta. Cada pessoa é afetada esteticamente de um modo particular e único. A entrega intensa dos bebês nessa atividade, demonstra os indicadores desse aflorar dos sentimentos e de sua expressão por meio da vivência musical.

Nessa atividade, os bebês não se expressam somente por meio de suas vocalizações, mas também, por meio de suas expressões corporais, por meio de todo seu corpo, desenvolvendo uma entrega intensa na atividade realizada. Nisso, o corpo responde ritmicamente à música. O corpo segue a música. O corpo se organiza frente a estrutura musical. O corpo torna-se música e, nesse sentido, precisa ser ouvido, para além de ser visto. O corpo é música para ser ouvida e, nele, está a **expressão da musicalidade corporal**, permeada pelas **marcas das experiências anteriores**,

pela **memória musical que o corpo carrega em si**, sendo possível, portanto, sua expressão musical.

Os bebês organizam o comportamento corporal-musical e começam a se expressar por meio de gestos e da dança. “Isso nos remete à vivência musical a partir da experimentação sonora do corpo, das sensações e do movimento, que constituem fundamentos da música corporal enquanto prática educativo-musical” (AMORIM, 2017, p. 55).

Os bebês, em meio aos primeiros sons, aos primeiros gestos, as primeiras formas expressivas do corpo, começam a experimentar e expressar as sonoridades de seus corpos, de maneira musical, constituindo-se em “indicadores da intencionalidade do gesto em direção à expressão de sua musicalidade” (AMORIM, 2017, p. 43). E, a autora complementa:

Não podemos pensar que os movimentos expressos pelo bebê são fenômenos desligados ou mesmo automatizados, eles traduzem gestos. E os gestos, por sua vez, traduzem emoção, ou seja, se os movimentos dos gestos traduzem a emoção dos estados afetivos, e se a música é a arte e a ferramenta das emoções, então, o gesto que carrega os estados expressivos pode ser organizado em gesto musical traduzindo esses estados afetivos (AMORIM, 2017, p. 59).

Os movimentos realizados pelos bebês não estão desligados da realidade concreta, vimos anteriormente, a força das experiências para a constituição do repertório corporal-musical que, posteriormente, será utilizado pelos bebês em novas situações. Os bebês experienciam atividades que são internalizadas e, que, são utilizadas em novas elaborações de seu comportamento musical. Portanto, os movimentos dos bebês, ao longo de seu desenvolvimento, deixam de ser involuntários e tornam-se voluntários, sendo regidos segundo sua vontade, diante das novas experiências e atividades musicais que vivenciam. As manifestações corporais dos bebês, passam por um processo de constante desenvolvimento, advindas de uma maior acuidade visual, auditiva, motora, entre outras, que permite uma maior habilidade manual. Portanto, os movimentos voluntários, tornam-se **gestos musicais com intencionalidades de movimentos, se constituindo nos indicadores da atividade consciente corporal-musical**. Os gestos musicais, assim, são organizados musicalmente.

Vimos no segundo capítulo dessa pesquisa, que o gesto é uma das primeiras formas de comunicação utilizada pelos bebês. Os bebês se utilizam do gesto indicador, sendo este, o primeiro signo visual que eles se utilizam na tentativa de estabelecer uma comunicação com as demais pessoas de seu convívio social. O gesto indicador está na base do desenvolvimento da comunicação humana. E, aqui, vemos os bebês se utilizarem do gesto musical, expressando por meio de movimentos corporais, o ritmo e a melodia da música. O corpo é embalado pela música e, assim, comunica que está imerso na atividade musical. O gesto musical, portanto, traduz e comunica a estrutura em que a música está organizada.

Ainda em relação a expressão musical por meio do corpo, nos deparamos com os bebês observando a natureza, ouvindo e percebendo a paisagem sonora existente em meio à natureza que permeia a realidade concreta que existe a sua volta. Da escuta, para a percepção sonora, para a expressão musical. Os bebês ouvem o canto do pássaro. Voltando ao gesto indicador, Beatriz vê o pássaro, ouve o seu canto e aponta para cima, nos convidando a realizar o mesmo movimento da escuta e percepção sonora realizado por ela.

Assim como Beatriz, Francisco também vê e ouve o pássaro, mas ele, além de se utilizar do gesto indicador para anunciar que o pássaro está na árvore, ele tenta vocalizar o canto do pássaro com a orientação da professora. Ele está no colo da professora e ela fala: “É o canto do pássaro”. A professora chama atenção da criança para o som do pássaro e significa por meio da palavra, logo em seguida, começa a imitar o canto do pássaro e Francisco faz o mesmo. A professora significa para o bebê que o pássaro está cantando. E os dois começam a imitar o canto do pássaro. Os dois ficam por alguns minutos realizando essa atividade. Com isso, além da professora significar, ela orienta a atividade de imitação. Essa experiência possibilita a ampliação do repertório sonoro-musical, pois o bebê é provocado a realizar a atividade de percepção e expressão sonora. Assim, por meio da atividade, o bebê começa a desenvolver sua consciência acerca do mundo sonoro.

O bebê ouve o canto do pássaro e imita o seu som. Desenvolve a escuta, percepção sonora e a expressão sonora. O bebê que já chorou, balbuciou, ouviu outras pessoas cantando e tentou imitar por meio das vocalizações, agora, ao ouvir os diferentes sons da natureza, começa a regular o seu aparato vocal em relação aos sons da natureza.

A professora chama atenção e significa. A professora fala que o som que o pássaro realiza é um canto, assim, ela fala de música para os bebês. Além de significar a ação do pássaro, ela significa a atividade musical. A professora chama atenção do bebê para o som emitido pelo pássaro como canto, como música e, convida o bebê a imitá-lo de forma organizada. Com isso, a professora cria uma relação entre os sons da natureza e a música e, também, provoca a organização da musicalidade do bebê por meio da voz, por meio da **expressão vocal dos sons que escutam da natureza**. E, no ato de imitar o canto do pássaro, desenvolve o **canto organizado**. Nessa atividade, percebe-se que o bebê já consegue organizar seu próprio corpo de forma organizada, já consegue regular o corpo para se expressar musicalmente. E, isso, se constitui em desenvolvimento musical.

Neste sétimo mês, percebemos que os bebês são capazes de se organizar coletivamente, expressando sua musicalidade por meio de vocalizações, cantos e gestos musicais. E, que, estão atentos às sonoridades existentes na realidade concreta, desenvolvendo a escuta, percepção musical e expressão musical por meio do próprio corpo, ou seja, já conseguem regular o corpo e realizar novas elaborações de seu comportamento musical, evidenciando, assim, que estão se desenvolvendo musicalmente.

Nesse processo, ocorre a descoberta das possibilidades expressivas do próprio corpo e do comportamento musical por parte dos bebês e, assim, de suas possibilidades perceptivas, apreciativas, expressivas, imaginativas e criadoras, em relação ao mundo sonoro.

Mesmo não sendo esse o objetivo principal dessa pesquisa, é importante evidenciar a participação da professora nessas atividades, que demonstra estar atenta e sensível ao comportamento musical dos bebês, organizando o espaço social educativo com intencionalidade de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

Uma educação musical pensada nesse sentido pode contemplar, por meio de atividades musicais educativas, toda a inteireza do ser e possibilitar o compartilhamento das vivências musicais, estéticas e emocionais entre as pessoas, proporcionando-lhes a oportunidade de criarem e organizarem atividades musicais educativas por meio de suas próprias experiências com a liberdade de se respaldarem em outros sistemas de registro e fazeres musicais (GONÇALVES, 2017, p. 31).

Agora, pensando para além do espaço da creche, vale mencionar a importância da participação do outro da relação social, qualquer pessoa que faça parte das relações sociais dos bebês, nas atividades realizadas por eles, no sentido de orientar a atividade e significar o mundo dos seres humanos, para que, assim, os bebês possam desenvolver sua musicalidade em meio às atividades culturais.

6.8. Oitavo mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Palma, palma, palma

É mês de outubro. A chuva ainda não caiu. Perto dali tem queimada e o cerrado sofre com a seca. Em contraste ao cerrado com suas folhas secas e o sol escaldante, a professora está a cantar. Beatriz escuta, mas ela não fica só nisso. Logo começa a bater palmas acompanhando a canção entoada: “Palma, palma, palma. Pé, pé, pé. Palma, palma, palma. Caranguejo peixe é”. “Caranguejo peixe é?”. Parece até judiação, falar de peixe que lembra água, nessa secura que o cerrado encara. Mas liga não. Logo a chuva cairá com imensidão. O que interessa nesse momento, é que Beatriz bate palma e acompanha a canção.

**Imagem 39: Beatriz bate palmas
(Nesta foto Beatriz estava com 1 ano e 4 meses de idade)**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Olha a história, olha a canção, bate palma de emoção

É uma roda. Criançada reunida. Todos juntos para ouvir a história. É a história do beija-flor, que ao ver a queimada, não fugiu, mas tentou com suas gotinhas, apagar o fogo do cerrado e, assim, mobilizou a bicharada. Criançada sentadinha, ouve a história. Depois da história tem canção também. Tem música falando de água, para refrescar a vida que cresce em meio ao cerrado. Beatriz ouve a história e ouve a canção. Ela fica toda animada e começa a dançar e a bater palmas. Dança e bate palmas que acompanham a canção.

Imagem 40: Na roda, Beatriz bate palmas e dança



Fonte: Acervo da pesquisadora

Neste oitavo mês, mais uma vez, nos deparamos com o **comportamento musical expresso por meio do corpo**. Corpo que começa a ser regulado pelos próprios bebês, tornando-se capaz de **bater palmas no ritmo da música** que é entoada pela professora. Corpo que fica sentado para ouvir a história e, que, também, começa a se expressar quando ouve músicas que são entoadas na roda com outras crianças e com a professora.

Vimos ao longo desses meses de pesquisa de campo e das análises, que as manifestações sonoras dos bebês por meio do corpo, são consideradas, também, um

comportamento musical. Essas manifestações sonoro-corporais, que em princípio, expressam aspectos biológicos, tais como, o reflexo da laringe, por meio da expressão do choro ao sentir algum tipo de dor, ou do reflexo de sucção que suga para ser alimentado; se transformam e passam a ser compreendidas como uma manifestação sonora de caráter cultural, capaz de expressar um comportamento musical. A medida que os bebês se relacionam com os demais seres humanos, aprendem novos sons e como esses podem ser organizados e utilizados, como por exemplo, a fala humana e a música. Ambas se dão em meio às relações sociais entre os bebês e outras crianças e, entre os bebês e os adultos.

Nos primeiros meses de vida, os bebês apresentam alguns atos reflexos motores, semelhantes ao ato reflexo da laringe ou reflexo de sucção, de caráter essencialmente orgânico, tais como, reflexo de moro, em que o bebê ao sofrer algum tipo de estímulo repentino, estica os braços, pernas e dedos, arqueando as costas e jogando a cabeça para trás; reflexo de preensão, quando o bebê ao ser acariciado nas mãos, fecham fortemente dos dedos; reflexo de Babinski, quando o bebê ao ser acariciado no pé o estica, abrindo os dedos do pé em leque, virando o dedão para cima e virando o pé para dentro. Esses atos reflexos corporais são involuntários e começam a desaparecer nos primeiros meses de vida dos bebês. Aos poucos, os bebês começam a expressar movimentos voluntários, coordenados e que sofrem a ação da cultura. “O primeiro princípio “orgânico” de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 156).

Além dos atos reflexos, voltando no tempo, para o processo evolutivo do ser humano, percebe-se que o fato deste passar de animal quadrúpede para animal bípede, liberou suas mãos e braços, possibilitando utilizá-los das mais variadas maneiras e, também, contribuindo para o surgimento de uma variedade de movimentos corporais. “Desde que o homem conseguiu erguer-se e movimentar-se sobre duas pernas, liberando, dessa forma, o uso de suas mãos, inúmeras novas formas de utilização de seu próprio corpo, de relação com os objetos e com outros homens foram lhe possibilitadas” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 54). As autoras complementam:

A coordenação rítmica de grupos musculares também se fez necessária em todas as atividades físicas que solicitavam controle

rítmico para sua execução como, por exemplo, a dança (MITHEN, 2006a). A independência do torso, braços e pernas expandiram o potencial de comunicação do homem. Com a possibilidade de controle rítmico, criou-se a condição de possibilidade de novas formas de expressão musical (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 55).

O ser humano liberou suas mãos e todo seu corpo conquistou mais liberdade para se movimentar. Agora, é capaz de realizar uma infinidade de movimentos, de se expressar por meio do corpo, de se comunicar e expressar sua musicalidade. De movimentos aleatórios, passa a empregar movimentos intencionalmente organizados, tendo a cultura como orientadora de sua manifestação corporal, em meio às relações sociais.

Na primeira narrativa, observamos a professora cantar a música: *“Palma, palma, palma. Pé, pé, pé. Palma, palma, palma. Caranguejo peixe é”*. E Beatriz acompanha a música com seu corpo, batendo palmas no ritmo da música.

Bater palmas é um comportamento musical mais organizado, frente a uma estrutura rítmica, permitindo o ensaio do pulso. Beatriz organiza seu comportamento, seu gesto musical e, assim, se expressa de acordo com uma estrutura musical organizada. Trata-se de um comportamento mais complexo. Esse comportamento musical, **“diz respeito ao gesto musical, como gesto que faz vibrar o corpo musicalmente”** (AMORIM, 2017, p. 99, negritos da autora). O ato de bater palmas é um gesto musical. **“O gesto é a escrita no ar”** (AMORIM, 2017, p. 100). E o gesto musical é a escrita musical no ar e no corpo, que se materializa na vibração do som.

Além dessa situação, presenciamos os bebês experimentando diferentes possibilidades de manifestações sonoras a partir de diferentes fontes sonoras existentes no próprio corpo – bater palmas, pés, bater mão da perna, bater mão na barriga, bater mão na boca e na bochecha. Também, os bebês realizam diferentes sons com a boca, língua e lábios – tremores, estalos, beijos, entre outros. Essas são importantes manifestações sonoras que identificam as possibilidades de comportamento musical dos bebês. Formas de experimentar, expressar, sentir, tocar, imaginar e criar novos sons e novas possibilidades de organização do comportamento sonoro-musical. **“O toque ou o tocar, com intencionalidade musical envolve, fundamentalmente, a intencionalidade do movimento”** (AMORIM, 2017, p. 48, negritos da autora).

O corpo com seus movimentos, com suas manifestações motoras e expressões corporais primeiras, desempenha formas de expressões da musicalidade, isso, a partir

das relações sociais engendradas na vida humana. Modos de movimentar o corpo como forma de expressão musical são socialmente elaborados e, na vivência de experiências individuais, sociais e históricas, os bebês começam a incorporar tais comportamentos musicais. Pois, a atividade musical não é vivenciada apenas por meio da escuta, da percepção auditiva ou da expressão sonora. O corpo com seus movimentos e gestos, também expressa modos de vivenciar a musicalidade humana.

Mas a música não é simples o bastante para ser reduzida tão somente a uma questão de percepção auditiva ou de sua interiorização e reprodução mental. Ela é sentida, absorvida e realizada por todo o corpo. Transmitida por meio de um meio mecânico, as vibrações sonoras impactam não somente nossos ouvidos ou nosso sistema nervoso. Mas o corpo inteiro. Num certo sentido metafórico, não seria exagerado argumentar que fisicamente também respiramos música (!) ao inalarmos o ar levado para nossos pulmões (GONÇALVES, 2017, p. 70).

Na segunda narrativa, presenciamos um momento em que os bebês se juntam com as outras duas turmas da Educação Infantil, ou seja, com as turmas do jardim I e II. É uma terça-feira e, portanto, a atividade é realizada por uma professora do IPEArtes, que tem formação em geografia e meio ambiente. Como esclarecido anteriormente, nos dias em que a instituição funciona em horário integral, além das professoras e professores de cada turma, há as professoras e professores do IPEArtes que trabalham com Arte-educação, Práticas corporais e Sustentabilidade. Nesta atividade, a professora incorporou as três temáticas, pois contou uma história para as crianças, “A fábula do beija-flor”; cantou uma música de Milton Nascimento, “Benke”, em que ela substituiu a palavra “floresta” por “cerrado”; falou sobre o cerrado e sua preservação; fez uma mandala com folhas, sementes e frutos e; realizou atividades corporais ao dançar uma ciranda em volta da mandala.

Quadro 9: Música cantada pela professora do IPEArtes

Benke Milton Nascimento	
<p>Beija-flor me chamou: olha. Lua branca chegou na hora. O Beija-Mar me deu prova: Uma estrela bem nova Na luminária da mata Força que vem e renova.</p> <p>Beija-Flor de amor me leva, Como o vento levou a folha.</p> <p>Minha Mamãe soberana, Minha Floresta [meu cerrado] de joia, Tu que dás brilho na sombra, Brilha também lá na praia.</p>	<p>Beija-Flor me mandou embora, Trabalhar e abrir os olhos.</p> <p>Estrela d'Água me molha. Tudo que ama e chora. Some na curva do rio. Tudo é dentro e fora. Minha Floresta [meu cerrado] de joia.</p> <p>Tem a água, Tem a água, Tem aquela imensidão. Tem sombra da Floresta [cerrado] Tem a luz do coração.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 41: Crianças fazem mandala e dançam em sua volta.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esta professora, especificamente, enfatiza as questões ambientais e de sustentabilidade, apesar disso, sempre agrega atividades musicais e corporais, o que acaba contribuindo para ampliar o repertório de experiências corporais-musicais das crianças. No IPEArtes, há outra professora que também realiza atividades com as

crianças, na área de arte-educação, sendo que enfatiza as questões voltadas ao teatro e a música.

Voltando a atividade realizada, a professora contou “A fábula do beija-flor”. A contação de histórias é um momento riquíssimo em que é possível realizar sonorizações. Ao contar uma história para os bebês pode-se ir além da narrativa, realizando sonorizações para imitar sons da natureza, de animais, vozes diferentes, entre outras possibilidades. Nesta história, especificamente, é possível sonorizar o barulho do cerrado pegando fogo, o som dos animais, o som da água caindo no cerrado, entre outras possibilidades. E, também, convidar as crianças a tentarem expressar essas sonorizações.

A análise das informações [...] permitiu um olhar atento sobre a relação entre imaginação e realidade realizada pelas crianças e a reação estética provocada pelo conto de fadas [fábulas], gerando um apanhado de conhecimentos que colaboram para uma ampliação das contribuições deste gênero no desenvolvimento da infância (SILVA e VIEIRA, 2017, p. 86).

Silva e Vieira (2017) tratam dos contos de fadas, mas aqui, nos reportamos às fábulas e, até mesmo, a qualquer gênero literário que é compartilhado com as crianças. Como dito anteriormente, a contação de histórias, pode auxiliar no processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, proporcionando mecanismos para o processo de imaginação e criação sonoro-musical, por meio da imitação das sonoridades captadas da realidade concreta e na tentativa de expressá-las, como vimos nas análises dos meses anteriores dessa pesquisa.

Além da professora ter contado uma história para as crianças, ela cantou uma música e tocou violão. Ela solicitou que as crianças cantassem junto com ela. As crianças maiores cantaram. Os bebês ficaram mais na escuta. Beatriz, porém, participou da atividade movimentando todo seu corpo e, novamente, com batidas de palmas, acompanhando o ritmo da música.

O campo da expressão é o campo da ação, chamamos a atenção para o desenvolvimento do gesto musical que é guiado pela atividade. Percebemos o desenvolvimento das formas que o gesto musical vai assumindo nesse processo, dos balbucios, das expressões faciais e expressões motoras, de movimentos do tronco, dos membros superiores e inferiores [...]. Ou seja, o desenvolvimento é guiado pela atividade. Os bebês têm uma musicalidade e ela é expressa pelo gesto quando organizado (AMORIM, 2017, p. 126).

Beatriz, por meio de sua ação corporal, expressa sua musicalidade com todo seu corpo, com suas expressões faciais e expressões motoras, o corpo dança ao som da música, movimentando o tronco e membros superiores. Aqui, as batidas de palmas compreendem o gesto musical, pois além de acompanhar o ritmo da música, provoca vibrações e sonoridades com seu movimento corporal-musical. Os movimentos corporais são conduzidos pela atividade musical, pelo canto, pelo som do violão, pela música. O corpo, em toda sua inteireza, evidencia a musicalidade que se desenvolve em meio às atividades musicais vivenciadas pelos bebês.

Ao invés de ressaltar todo o corpo como fonte sonora e produtor de música, cria-se a superstição pela qual somente se faz música por meio de algum instrumento musical convencional [...]. Razão pela qual reverbera-se um discurso dominante na sociedade e mesmo entre os acadêmicos de que músico é quem toca algum instrumento musical ou quem realiza música por intermédio de qualquer coisa exterior ao próprio corpo. Como se o corpo não fosse filogeneticamente o primeiro instrumento musical do ser humano” (GONÇALVES, 2017, p. 21-22).

Neste oitavo mês de pesquisa, **o corpo** foi a instrumento musical por excelência. Foi **fonte sonora que fez vibrar e percutir os sons**. Apesar dos bebês não estarem com nenhum instrumento musical convencional em suas mãos, eles expressaram sua musicalidade e demonstraram seu desenvolvimento musical por meio do próprio corpo e de suas inúmeras possibilidades de expressão corporal-musical, em meio às relações sociais.

6.9. Nono mês de gestação da pesquisa

Primeira narrativa: Instrumentos encantados

Com o mês de novembro chegou a chuva que tanto o cerrado clamava, molhando plantas e molhando a terra, enchendo os rios de água, molhando e revigorando nossa vida. Com a chegada da chuva, chegou também, uma caixa mágica, cheia de instrumentos encantados. Instrumentos que exalam sonoridades. A curiosidade enche os olhos das crianças. Cada uma pega um instrumento e

experimenta seu som. Cada criança brinca com os sons dos instrumentos encantados, da caixa mágica, em dias de chuva.

Imagem 42: Instrumentos encantados.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 43: Francisco toca xilofone e Lays toca maraca.
(Nesta foto Francisco estava com 1 ano e 5 meses e Lays com um ano e um mês de idade).**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 44: Beatriz toca maraca e Lays toca pandeiro.
(Nesta foto Beatriz estava com 1 ano e 5 meses e Lays com um ano e um mês).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segunda narrativa: Mãe e filho, uma completa simbiose

Todos estão na roda e Francisco está nos embalos do colo de sua mãe. Ela trabalha e ele mama. Os dois em uma completa simbiose. Ela é professora e encanta as crianças pelo universo da música. Enquanto ela encanta as outras crianças com a música, Francisco é encantado de outro modo. Mesmo assim, ele participa e capta todas as sonoridades, cantos e encantos que encharcam todo esse contexto.

Imagem 45: Francisco sendo amamentado enquanto a mãe trabalha.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terceira narrativa: Acalantos gestuais

Em um canto qualquer, está Lays a embalar a boneca. Neste momento, a boneca é seu bebê. Lá fora a chuva cai e aqui, o bebê precisa dormir. Lays vira seu bebê para um lado e para o outro. Ela a olha. Ela a coloca no colo. Ela abraça. Ela bate com a mão em suas costas. Passa a mão delicadamente em sua cabeça. Tudo isso demonstra que Lays está a acalantar a boneca, que não é mais boneca, mas sim, o seu bebê.

Imagem 46: Lays acalanta a boneca.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste nono e último mês de gestação da pesquisa empírica, entre outras, nos deparamos com essas situações que foram narradas. São narrativas que demonstram a beleza e os encantos que permeiam o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, repletos de sutileza que para um olhar e uma escuta desatentos podem deixar passar despercebido **toda essa plenitude de vivacidade de comportamentos que**

expressam a musicalidade que transborda entre os bebês, não de modo natural, mas em meio as inúmeras e diversas experiências musicais engendradas na vida humana.

É fato, que partindo da análise do percurso filogenético, todos os seres humanos já nascem com um aparato biológico constituído que o permite desenvolver sua musicalidade. Isso não é um “dom” para alguns seres iluminados ao acaso pela natureza, isso é um “dom” para todos os seres humanos (PEDERIVA e TUNES, 2013). Mas, destacamos, que é sob a ação da cultura que o desenvolvimento da musicalidade se concretiza.

Nesse sentido, na primeira narrativa, presenciamos os bebês em contato com uma caixa repleta de instrumentos musicais convencionais, alguns são brinquedos, mas a maioria são os próprios instrumentos utilizados pelos adultos. A professora que disponibilizou esses objetos para as crianças observarem e manipularem é do IPEArtes, que atua como arte-educadora, enfatizando a música e o teatro. A professora em questão, possui formação em Artes Cênicas, toca sanfona e canta em um grupo musical intitulado “Forró de saia”. Essa mesma professora é a mãe do Francisco, um dos bebês participantes de nossa pesquisa.

Para a realização da atividade, juntaram as turmas da creche e do jardim I. A turma do jardim II estava realizando outra atividade. Além da professora do IPEArtes, as professoras das respectivas turmas estavam presentes e participaram o tempo todo. A professora do IPEArtes levou uma caixa com os instrumentos musicais, entregou um instrumento para cada criança, as deixou manipularem durante um bom período de tempo e, depois, pediu para cada criança tocar seu instrumento para que as outras pudessem observar e ouvir sua sonoridade, momento em que ela informou qual era o nome dos respectivos instrumentos. A professora juntou as crianças que estavam com os mesmos instrumentos musicais e pediu para cada grupo tocar conjuntamente – um grupo de cada vez e depois todos juntos. Em seguida, cantou uma música e pediu para as crianças acompanharem com seus instrumentos. A música cantada foi “Onça”, de José Dias, mais conhecido como Juca do Bolo. Essa música já foi interpretada pelo grupo musical Barbatuques em um de seus trabalhos.

Quadro 10: Música cantada pela professora de Arte-educação: Música e Teatro

Onça Juca do Bolo	
Eu vi uma onça gemer Na mata do arvoredo. Eu vi uma onça gemer Na mata do arvoredo.	Oh, lelê, São João, Me vale a São Pedro, De onça eu tenho medo
Oh, lelê, São João, Me vale a São Pedro, De onça eu tenho medo.	Ô de onça eu tenho medo! Ô de onça eu tenho medo!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Depois desse momento, a professora do IPEArtes perguntou se as crianças desejavam trocar os instrumentos entre elas. Algumas trocaram e ficaram experimentando as possibilidades sonoras do novo instrumento musical, que agora, estavam manipulando. Logo em seguida, apresentou o xilofone e passou na roda para que cada criança pudesse tocá-lo. Neste momento, Francisco se empolga e fica por um bom tempo tocando o instrumento. Anteriormente, ele havia tocado o tambor. Ao longo da atividade, Beatriz toca uma maraca. Já, Lays, toca um chocalho, em seguida, pega o pandeiro que estava com sua irmã Maysa e, por fim, fica tocando duas maracas, uma em cada mão.

É importante destacar esse momento de educação musical em que os bebês participam, pois em muitos contextos educativos, tem-se a compreensão que é difícil trabalhar música com os bebês. Nesta atividade, percebemos as inúmeras possibilidades de trabalho educativo musical. Atividades que possibilitam a escuta de diferentes timbres de diferentes materiais existentes em diferentes instrumentos musicais; a manipulação e experimentação sonora dos objetos; a expressão, imaginação e criação musical; a prática de tocar junto; a prática de tocar acompanhando uma canção; entre muitas outras possibilidades de atividades musicais que podem ser disponibilizadas entre os bebês e realizadas com eles.

Especificamente no campo da educação musical e fundamentalmente, considerarmos aspectos ligados ao desenvolvimento da musicalidade do bebê. Isso porque, nele encontramos um ser em pleno processo de desenvolvimento e simultaneamente em pleno processo de experiências sensitivas (AMORIM, 2017, p. 40).

Destaca-se que, nesta atividade, a intencionalidade central da professora e arte-educadora, que atua principalmente com música e teatro, é de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade das crianças. Todo esse momento foi planejado e concretizado com essa intenção. Diferentemente da professora da turma da creche, que trabalha atividades musicais permeadas por diferentes intencionalidades educativas. São propostas de trabalho educativo que se diferenciam, mas ambas, podem contribuir para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

É importante mencionar, também, que mesmo tendo uma professora ou professor na instituição educativa que trabalha com educação musical, isso não impede a professora ou professor pedagogo, de ter um olhar sensível para o desenvolvimento dos bebês acerca dos mais diversos conhecimentos, entre eles, o próprio desenvolvimento da musicalidade. Pois, os bebês não são compartimentados em caixinhas, que ora está disponível para desenvolver um determinado conhecimento e ora está disponível para outro. Os bebês se constituem em unidade – afeto-intelecto, corpo-mente, indivíduo-social – em que múltiplos conhecimentos estão operando simultaneamente, por meio de inúmeras experiências que são vivenciadas, internalizadas e, que, acabam provocando novas elaborações do comportamento, em sua totalidade.

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 acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível. Esses objetivos gerais também determinam os caminhos da educação estética [...]. Por isso, quando se fala em educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Nenhum conhecimento é superior a outro. Nenhum conhecimento precisa ser negligenciado em detrimento de outro. Todos são importantes no processo de constituição humana. Vigotski (2003) nos convida a uma educação que possa ampliar ao máximo a experiência individual da criança, para que ela possa ter acesso a experiência social e histórica constituída pela humanidade, isso, em relação a todo

tipo de conhecimento elaborado culturalmente. É certo que o autor demarca o espaço das artes e da educação estética, mas tal postura se dá a partir da compreensão de que elas não possuem seu devido lugar em muitos contextos educativos. O autor destaca a “incorporação da criança à experiência estética da humanidade” (VIGOTSKI, 2003, p. 238). Nesse sentido, é preciso pensar sobre tal necessidade e observar sensivelmente a unidade que expressa a constituição humana da criança, sendo que o desenvolvimento de sua musicalidade, é uma das facetas que compõe essa totalidade.

Ainda em meio a essa discussão, mesmo quando a professora ou professor, que atua em áreas específicas, está desenvolvendo seu trabalho educativo com os bebês, é imprescindível que ocorra constantes diálogos com a professora ou professor da turma e, que ambos, possam realizar um trabalho conjunto, com um olhar sensível para a totalidade que envolve os bebês e seu desenvolvimento humano.

Voltando a atividade realizada, mais uma vez, é perceptível **o envolvimento dos bebês no processo de experimentação e expressão sonoro-musical por meio de objetos** que, aqui no caso, são instrumentos musicais convencionais. Momento em que ocorre uma **explosão de manifestações sonoro-musicais, com liberação de intensa energia que se traduz em expressão musical**. Os bebês ouvem as sonoridades, desenvolvem o processo de percepção sonoro-musical, experimentam os diferentes timbres e ritmos, organizam os sons, realizam improvisações e composições musicais. Os bebês, no ato de manusear os objetos, experimentam suas possibilidades sonoras e começam a realizar sequencias de sons repetidamente e, assim, começam a criar suas composições musicais.

Todo esse processo de manusear os instrumentos musicais convencionais acontece em meio às relações que se estabelecem com os objetos sociais, que carregam em si, modos de comportamentos musicais socialmente elaborados. Além disso, os bebês vivenciam, internalizam e realizam novas elaborações. Tudo isso permeado pelas relações sociais, as trocas e compartilhamentos com as outras crianças e com os adultos.

Refletindo, ainda, acerca de práticas educativas, como já elucidado em páginas anteriores, isso não ocorre apenas em instituições educativas como a creche, mas sim, em toda e qualquer situação em que os bebês estejam presentes e que estejam participando de compartilhamentos de experiências e atividades culturais.

Na segunda narrativa, nos deparamos com uma situação em que Francisco é amamentado enquanto sua mãe trabalha. Como dito antes, sua mãe é professora e trabalha com artes, mais precisamente com música e teatro. Apesar dos dois estarem no contexto da escola, é possível ampliar o campo de visão e olhar para além da sala de aula, percebendo esta situação como um momento da vida social de Francisco, para além da creche. Não focar na aparência do momento, mas na essência das experiências musicais vivenciadas por Francisco. Os dois estão em uma completa simbiose, permeada pelo toque, pelo cheiro, pelo olhar, pela vibração e pelos sons que embalam esse contexto. Aqui, Francisco experiencia um contexto educativo-musical enquanto sua mãe o amamenta. Ela amamenta o filho e ao mesmo tempo trabalha. A atividade educativo-musical não é direcionada para Francisco, mas indiretamente, ele participa, sente e vivencia o momento. Ao conversar com a mãe de Francisco, ela esclarece que isso acontece em vários momentos, pois quando ela sai para tocar com a banda da qual faz parte, ele a acompanha; em sua casa, há vários instrumentos musicais que a mãe toca e que Francisco experiencia e, também, os amigos costumam se reunir para tocar e cantar juntos; enquanto o amamenta, independentemente do contexto, ela costuma acalantá-lo. Ou seja, a música e a atividade musical estão presentes na vida de Francisco de uma forma muito intensa e, isso, acaba se expressando em sua relação com o mundo sonoro-musical, no modo como lida com os sons de seu próprio corpo e com as sonoridades dos mais diversos objetos.

Comumente falam tanto do voo livre da imaginação, dos superpoderes do gênio [...] que se esquecem das condições sociológicas (sem falar das outras) das quais dependem a cada passo. Por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social. Nesse sentido, nenhuma invenção será estritamente pessoal, já que sempre envolve algo de colaboração anônima (RIBOT apud VIGOTSKI, 2009, p. 42).

A relação intensa de Francisco com o universo sonoro-musical não é fruto de um “dom” inato ou como sinaliza Ribot, não se trata de um “voo livre da imaginação, dos superpoderes do gênio”. Não se trata de uma genialidade para alguns, que surge ao acaso, de forma idealizada, mas sim, de uma genialidade que todo e qualquer ser humano pode desenvolver em meio suas experiências individuais e as experiências sociais e históricas que são compartilhadas.

Se essa questão não pode ser considerada resolvida em forma definitiva e geral, pode sê-lo já agora na aplicação prática a questões de educação geral. Isso porque a tarefa da educação estética, como de qualquer educação criadora, em todos os casos normais deve partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. O talento se torna também uma tarefa da educação, enquanto na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato dessa educação. Em nenhum outro campo da psicologia essa ideia encontra confirmação tão nítida quanto na arte. A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um de nós existem um Shakespeare e um Beethoven (VIGOTSKI, 2010a, p. 362-363).

Vigotski (2010a, p. 363) discorre sobre “um alto talento da natureza humana”, ou seja, todo e qualquer ser humano possui talento e, também, potencial para desenvolvê-lo. Isso não ocorre de forma idealizada, mas permeado pelas práticas educativas, sendo que esta extrapola os muros escolares. Em meio à educação, é preciso olhar o ser humano como um manancial de possibilidades, considerando que todos são capazes de se desenvolver nas mais diversas áreas e, aqui, destacamos o desenvolvimento da musicalidade, pois “em cada um de nós existe um Beethoven”. A relação com os sons, a organização das mais diversas sonoridades, a experimentação e expressão sonoro-musical, o processo de imaginação e criação musical, todas essas possibilidades de trabalho com o universo sonoro-musical se dão em meio às atividades culturais engendradas na vida humana, que os bebês já podem vivenciar como seres capazes nesse processo educativo-musical.

As atividades culturais que possibilitam esse trabalho educativo-musical, são as mais diversas. Na terceira narrativa, nos deparamos com Lays brincando com uma boneca, em que ela imita o ato de acalantar. Trata-se de uma brincadeira de faz de conta, em que ela começa um processo de elaborar novos comportamentos sonoro-musicais a partir de suas experiências precedentes.

Nos meses anteriores, presenciamos em alguns momentos, a relação da mãe da Lays com ela, seja na hora da amamentação ou para colocá-la para dormir, entre outras situações. Nas imagens abaixo, que ocorreram no mês de setembro, encontra-se um desses momentos, em que a mãe está com Lays na sala da creche no tapete emborrachado. A intenção era amamentar Lays e colocá-la para dormir, mas como

ela não dormia, a mãe começou a brincar com Lays, com gestos, canções e conversas, entrelaçados por comportamentos carregados de estados afetivos.

**Imagem 47: Tirinha da mãe brincando com Lays.
(Nesta foto Lays estava com 11 meses de idade).**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além disso, no segundo mês da pesquisa empírica, observamos Maysa, irmã de Lays, também acalantando a boneca. Na época, Maysa ainda fazia parte da turma, mas assim que completou seus três anos de idade foi transferida para a turma do jardim I. Ao conversarmos com a professora da creche, essa informou que Maysa tinha o hábito de brincar de acalantar a boneca. Na atividade que presenciamos, Maysa embalava a boneca em seus braços e entoava canções para ela. O que percebemos é que a prática do acalanto acontece nos lares dos bebês, na creche, nas relações que se estabelecem com os adultos e, assim, essa atividade acaba inserida em suas brincadeiras de faz de conta, em diferentes momentos e situações.

Neste nono mês da pesquisa empírica, Lays brinca com a boneca. E a professora se refere à atividade como um ato de acalantar a boneca. Ou seja, a professora significa a atividade realizada por Lays, associando à prática do acalanto e, assim, atribui uma significação musical para a atividade. “Destacamos que os momentos de brincadeira, especialmente os espontâneos, merecem uma observação especial e cuidadosa por parte dos profissionais da educação” (MIETO, SANTOS e

TELLES, 2016, p. 142). As autoras e o autor destacam, “a capacidade de simbolização aí presente, também em desenvolvimento, rumo ao aprimoramento dos processos mentais superiores” (MIETO, SANTOS e TELLES, 2016, p. 142). Portanto, além das pessoas que fazem parte do convívio dos bebês, aqui, no caso, a professora, estar atenta ao que os bebês estão realizando, por meio da palavra atribui significado à atividade e, nesse processo, significa a realidade que permeia a vida dos bebês. O que faz toda diferença frente ao desenvolvimento, quando a professora ou professor olham para esses comportamentos dos bebês como comportamentos musicais, contribuindo para o processo de compreensão da realidade e das atividades culturais. Assim, desse a mais tenra infância, os bebês começam a internalizar a realidade e a desenvolver a capacidade de simbolização por meio da brincadeira de faz de conta, em meio as suas relações sociais.

Imagem 48: Maysa acalanta a boneca.
(Nesta foto Maysa estava com 2 anos e 11 meses de idade).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mais uma vez, percebemos o movimento cíclico das atividades que permeiam a vida humana. A mãe que embala e acalanta suas filhas. As filhas que embalam e

acalantam suas “filhas bonecas”. São atividades que se assemelham, mas que não se repetem, pois se estruturam com base em novas elaborações do comportamento humano. Lays e Maysa vivenciam e internalizam a atividade do acalanto expressa na relação com sua mãe e, a partir daí, **elaboram um novo comportamento sonoro-musical por meio de suas brincadeiras**. “É em seu brincar que as crianças “modelam” os propósitos e motivos da atividade humana e as normas das relações humanas” (ELKONIN, 2012, p. 158). Vimos anteriormente, que a criança, em tempos remotos, vivia intensamente com os adultos entre as mesmas atividades. Com a complexificação dos meios de produção e as mudanças nas relações de trabalho, o lugar da criança na sociedade se altera.

A posição da criança na sociedade tem se modificado no curso da história, mas em todas as épocas e lugares as crianças têm sido parte da sociedade. Nos estágios primevos do desenvolvimento da humanidade, a ligação entre a criança e a sociedade era direta e imediata – a partir de seus primeiríssimos anos, crianças viviam uma vida em comum com adultos. O desenvolvimento da criança com essa vida comum foi um processo integral e unificado. A criança constituía uma parte orgânica das forças produtivas combinadas da sociedade e sua participação nela foi limitada apenas por suas capacidades físicas. Conforme os meios de produção e as relações sociais se complexificaram, a ligação entre a criança e a sociedade mudou: essa ligação, previamente direta, agora se tornou mediada pela educação e normas de criação (ELKONIN, 2012, p. 159).

A brincadeira, nesse sentido, começa a se constituir em uma atividade essencial para a criança compreender o meio a sua volta. Elkonin (2012) esclarece, ainda, que a brincadeira de faz de conta é a terceira atividade guia que opera qualitativamente no desenvolvimento da criança, na sua relação com o mundo constituído pelos seres humanos.

Os trabalhos de Vygotsky, Leontiev e outros estabeleceram firmemente para a psicologia soviética o fato de que a atividade pré-escolar dominante [guia] é o brincar, em sua forma mais expandida (jogo de papéis) [brincadeira de faz de conta]. 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. (ELKONIN, 2012, p. 164).

Elkonin (2012) se reporta aos estudos dos pesquisadores da perspectiva histórico-cultural, tais como, Vigotski e Leontiev, para discorrer sobre a brincadeira de faz de conta como atividade guia. E esclarece que, por meio dessa atividade, a criança realiza novas leituras e interpretações da realidade concreta que percebe a sua volta. A brincadeira de faz de conta, surge das observações e, assim, a criança começa a imitar o que percebe do seu meio circundante. Mas a criança não imita da mesma forma que captou da realidade, ela realiza novas combinações, dando início ao processo imaginativo e criativo. “Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 13). Vigotski (2009) trata da atividade criadora que sustenta a brincadeira de faz de conta, que parte do processo de imaginação, sendo que, inicialmente, se dá por meio da internalização das experiências anteriores, de elementos da realidade concreta vivida.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. 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. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança é criar a imaginação na atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Lays, assim como sua irmã, Maysa, brincam. Em meio à brincadeira se imaginam a mãe que tem uma filha e que a acalanta. Como vimos anteriormente, o acalanto é uma prática cultural que carrega em si, o toque, o gesto, o embalo, as canções e o afeto. O acalanto é carregado de traços históricos e culturais, com elementos da identidade do grupo social, que se traduz em uma atividade musical. Ao brincar de acalantar a boneca, traços identitários de seu grupo social estão sendo empregados e, assim, estão realizando uma atividade musical que contribui para o desenvolvimento de sua musicalidade.

Maysa em sua brincadeira de faz de conta, canta para sua “filha boneca”. Lays não canta, mas todo o seu comportamento corporal indica que está realizando o acalanto, assim como sinalizou a professora. A forma como olha para a boneca, como a toca, como a pega, como a embala e envolve em seus braços. Todo o seu corpo traduz o gesto musical que permeia essa atividade. “O gesto musical em nosso contexto se refere à experimentação, criação, organização e expressão da musicalidade” (AMORIM, 2017, p. 105). Na brincadeira de faz de conta, Maysa e Lays, experimentam, imaginam, criam, organizam e expressam sua musicalidade.

Na realidade, ao longo dos nove meses de gestação da pesquisa, em praticamente todas as atividades realizadas pelos bebês, suas atividades estavam permeadas por **processos de imitação da realidade** e por **processos de imaginação e criação entre as brincadeiras** que realizavam, possibilitando uma nova elaboração do comportamento musical, entre as relações sociais com as outras pessoas e com os objetos que constituem a realidade concreta dos seres humanos. Pois, parafraseando Schafer (2011), a mais vital composição musical está sendo executada no palco da vida.

Neste último mês de gestação da pesquisa, nos deparamos com uma professora que organiza o espaço social educativo com a intencionalidade de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade das crianças e, **os bebês, participam intensamente dessa atividade educativa, manipulando, experimentando e se expressando musicalmente** por meio dos instrumentos musicais convencionais, **improvisando, realizando sequências de sons e, assim, criando suas composições musicais**. E, também, que **os bebês estão em meio as inúmeras atividades culturais** que os seres humanos realizam, como por exemplo, acompanhar a mãe em sua aula de educação musical; acompanhá-la quando vai tocar; presenciar amigos da família que se reunirem para cantar e tocar juntos; entre outras atividades que compreendem a vida social humana, que estão carregadas de musicalidade e, que, os bebês participam, direta ou indiretamente. E, por fim, presenciamos o movimento cíclico entre as atividades realizadas por uma mãe e, que, suas filhas **imitam, imaginam, criam e realizam novas elaborações por meio da atividade da brincadeira de faz de conta**, realizando o acalanto, uma atividade cultural, carregada de identidade do grupo social e, que possibilita uma vivência musical.

6.10. Pré-parto: Síntese das análises

Ao longo desses nove meses de gestação da pesquisa, imersa na realidade empírica com os bebês, foi possível perceber as sutis, mas profundas transformações que ocorrem no comportamento sonoro-musical dos bebês, que constituem as primícias e a gênese da musicalidade humana, expressas em cada manifestação sonoro-musical. Sendo que todo esse processo se dá em meio a ação da cultura, entre as relações sociais, com o outro da relação, sendo crianças ou adultos, com os objetos sociais e em meio as brincadeiras de faz de conta, mediadas pela palavra e as ferramentas culturais.

Então, no primeiro mês de gestação da pesquisa, discutimos que os bebês já nascem com um aparato biológico que os permite ouvir as sonoridades existentes, que, pouco a pouco, se intensifica nas relações sociais, pois, como esclarecido anteriormente, a relação social estabelecida entre os seres humanos, é a primeira atividade guia que contribui para o processo de desenvolvimento dos bebês. Nas relações sociais, as pessoas se utilizam das palavras para se comunicar com os bebês. Os bebês demonstram estar atentos à essas vozes. E, nesse sentido, a voz humana já compreende uma atividade musical, ao expressar contornos melódicos e rítmicos, trabalhando com a intensidade (forte e fraco), duração (curto e longo), altura (agudo e grave) e, também, o timbre, pois cada voz possui um timbre específico. Sendo assim, a escuta e a percepção sonora se evidenciam em meio aos demais comportamentos sonoro-musicais expressos pelos bebês. 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.

No mês seguinte, os bebês vivenciaram sua musicalidade por meio de todo o corpo. Os bebês brincaram com os sons. Da percepção da paisagem sonora, começam a realizar balbucios, vocalizações, tremores e estalos de lábios e língua, imitando os sons existentes na realidade concreta. Não somente imitando, mas imaginando e criando novas sonoridades, dando vazão ao ato criador. Além de experimentarem as sonoridades por meio da boca, todo o corpo se expressa

musicalmente, por meio das danças e brincadeiras de roda, constituindo a vivência da musicalidade por meio da corporeidade. O compartilhamento das experiências individuais, sociais e históricas contribuem nesse processo, pois os bebês internalizam e se utilizam dessas experiências para realizar novas elaborações de seu comportamento musical. Portanto, a colaboração e a orientação do outro da relação social torna-se essencial, atuando na zona de desenvolvimento iminente, dirigindo a atenção dos bebês por meio da palavra.

No terceiro mês, os bebês continuaram a expressar sua musicalidade por meio de sua expressão corporal, permeado por seus movimentos e gestos, pois a unidade corpo-mente, pense e expressa-se musicalmente. O corpo é fonte sonora e dele jorra um manancial de comportamentos musicais, sendo que isso acontece em meio às trocas e compartilhamentos existentes nas mais diversas atividades humanas. Cada experiência musical vivenciada, deixa suas marcas e tornam-se material para possíveis novos comportamentos musicais. Os bebês começam a perceber que os sons, os movimentos e os gestos podem ser organizados, de tal maneira, que traduzem estados afetivos, elaborados socialmente entre os seres humanos.

Dando continuidade, no mês seguinte, elucidamos que o primeiro choro é um reflexo da laringe e é compreendido como a primeira expressão sonoro-musical. Do choro, os bebês começam a se utilizar de seu aparato vocal para expressar novas sonoridades. Da função essencialmente biológica, para uma função cultural do uso das sonoridades, em contato com as atividades que permeiam a vida humana, desencadeada por novas necessidades culturais que emergem entre os bebês, que expressa a relação dialética existente com o mundo da cultura humana. Os bebês observam, ouvem, percebem, sentem e expressam suas primeiras sonoridades. Os bebês começam a imitar o que ouvem, imaginando e criando e, começam a empregar os sons que produzem. As primeiras expressões sonoro-musicais indicam a gênese do comportamento musical, ou seja, a gênese da vivência da musicalidade.

No quinto mês, uma nova realidade se descortinou perante nossos olhos e ouvidos de pesquisador. Adentramos os lares dos bebês. Esse convívio direto na casa dos bebês foi essencial para compreendermos o desenvolvimento de sua musicalidade. Cada família se constitui em um grupo social, que carrega em si, traços identitários de sua história de vida, isso, também, em relação a identidade musical. Além disso, são permeadas por vínculos afetivo-musical, que proporcionam uma relação afetiva intensa. A prática do acalanto se fez presente, bem como, a expressão

corporal, a dança e o canto e, também, o uso de ferramentas culturais, tais como, a televisão, caixa de som e instrumentos musicais. O que possibilitou a improvisação e o ato de tocar junto, desencadeando em uma comunicação musical. O que possibilitou, também, a percepção, experimentação, imaginação e criação musical. As experiências vivenciadas neste contexto social pelos bebês, contribuem para a constituição de seu comportamento musical.

Continuando, no mês seguinte, voltamos ao contexto da creche e, percebemos o movimento cíclico existente nas atividades, pois algumas experiências vivenciadas pelos bebês em seus lares, se assemelham as que são vivenciadas na creche, mas lembramos que, não são idênticas, cada atividade se constitui com os traços que permeiam cada contexto social. A vida não se repete, mas passa por novas elaborações, constantemente, apesar de existirem similaridades. Neste mês, os bebês vivenciaram sua musicalidade por meio da experimentação das propriedades sonoro-musicais dos mais diversos objetos existentes na realidade concreta. Os objetos são sociais, pois a relação com eles e sua utilização está associada a modos socialmente elaborados entre os seres humanos. Ressaltamos que a relação com os objetos sociais, se constitui na segunda atividade guia que contribui para o desenvolvimento dos bebês. Na relação com os objetos sociais, os bebês começam a experimentar as possibilidades sonoras e começam a perceber a variedades dos timbres existentes, pois dependendo dos materiais, tamanhos, formatos e o modo de experimentação de suas propriedades sonoras, os timbres se diferenciam.

No sétimo mês, os bebês deram continuidade ao processo de desenvolvimento de sua musicalidade, expressando vocalizações, cantos, movimentos e gestos musicais, expressando-se por meio do próprio corpo. Os bebês descobrem suas possibilidades perceptivas, expressivas, apreciativas, imaginativas e criadoras. A importância do outro da relação social continua essencial nesse processo de descoberta dos bebês do mundo sonoro.

No penúltimo mês, os bebês expressaram sua musicalidade por meio do próprio corpo, que se constituiu em instrumento musical. Os bebês ouvem e percebem as sonoridades existentes ao seu redor. Com esse material sonoro percebido da realidade, o corpo, mais uma vez, se revela como fonte sonora nas atividades de experimentação e criação musical, nas atividades culturais, em meio às relações sociais.

No último mês de gestação da pesquisa, ou seja, no nono mês, evidenciou-se a organização do espaço social educativo com a intencionalidade de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Os bebês participam intensamente das atividades musicais, manipulando e experimentando as sonoridades e os timbres dos instrumentos musicais. E, percebemos que a vida social dos bebês é permeada por atividades musicais vivenciadas entre as relações sociais, das mais variadas formas. E, não somente neste mês, mas em vários momentos ao longo da pesquisa, percebeu-se que os bebês realizam suas observações da realidade concreta e, que, a partir da internalização da realidade, imaginam e criam novos comportamentos musicais por meio da brincadeira de faz de conta, sendo esta, a terceira atividade guia que corrobora para o desenvolvimento dos bebês em meio à vida humana.

Com isso, a gestação da pesquisa chega ao fim, emergindo, portanto, a hora do parto...

HORA DO PARTO... NÃO É O FIM, MAS APENAS O COMEÇO!

“E tudo isso aos olhos de uma criança”
Emicida (2013)

O encontro... Do encontro, a primeira célula, o zigoto. Do zigoto, as inúmeras multiplicações, até que surge o embrião. Do embrião, a cada mês uma mudança que dá origem ao feto. Do feto, a constituição do novo ser. Assim, se concretiza a gestação. E chega a hora do parto...

A tese aqui apresentada inicia sua gestação com um encontro. Encontro com Lev Semionovich Vigotski e a perspectiva histórico-cultural. Do encontro, emergem os primeiros conflitos, que se multiplicam em meio à realidade que se desenha a nossa volta.

O primeiro encontro com esse pesquisador russo, socialista, monista e materialista-dialético, nos causa certo estranhamento, provocando alguns conflitos internos. Esse encontro nos afeta e nos convida a realizar um olhar mais sensível para o ser humano. Vigotski nos convida a olhar e perceber o ser humano como um ser de possibilidades, diante de todo o conhecimento criado e desenvolvido pelos próprios seres humanos. Olhar para além da aparência imposta na sociedade, que insiste em nos fragmentar. Olhar para a essência, para a unidade que nos constitui – afeto-intelecto, mente-corpo, pessoa-meio. A unidade constitui nossa inteireza de ser humano.

Olhar além...

Esse é o convite!!!

Convite para olhar os bebês para além de seres indefesos e incapazes, olhá-los como seres de possibilidades, como seres que se constituem em unidade e que se desenvolvem nas relações sociais em meio à cultura. Olhar os bebês para além de um futuro próximo ou “tão, tão distante” e, compreender que o presente se desenha no agora, em cada experiência vivenciada pelos bebês. Isso, em relação a todo e qualquer conhecimento culturalmente constituído pelos seres humanos, aqui, compreendendo, também, o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

Entre as contradições da vida, em alguns contextos sociais, são perceptíveis os discursos de que a musicalidade é destino de raros seres que possuem o “talento” inato, o que reforça a ideologia do “dom”. Atribuindo, portanto, o desenvolvimento da musicalidade ao acaso de uma escolha natural imposta por uma ordem biológica. Nessa lógica, poucos seres humanos e, conseqüentemente, poucos bebês são seres de possibilidades. O que fortalece o surgimento e a proliferação de preconceitos acerca do que o outro é capaz e do modo que expressa sua musicalidade (PEDERIVA, 2009). Corroborando, Gonçalves elucida:

Em toda a vivência que tive com a música nas instituições formais de ensino, percebi que tanto teórica quanto praticamente, imperava e ainda hoje vige uma educação musical focada em aspectos biologizantes, cognitivos e etapistas do desenvolvimento musical amparados pelo determinismo biológico que, de acordo com Gould (1991), possui um princípio ético e filosófico muito claro, a saber: que existem pessoas melhores do que as outras de acordo com um padrão culturalmente estabelecido que repercute em algum tipo de exclusão social do ponto de vista da estética, da etnia, da cognição, da raça, do gênero, do estado físico-mental, etc. (GONÇALVES, 2017, p. 19-20).

A tese aqui levantada, contraria essa lógica e caminha em conexão com os estudos da perspectiva histórico-cultural. Sendo assim, a **tese** defendida nessa pesquisa é que **o comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê.**

Para demonstrar a tese, o primeiro capítulo contribuiu no sentido de esboçar um panorama acerca de algumas pesquisas que tem discutido a atividade musical e sua relação com os bebês, em que foi possível perceber que não há pesquisas que discutem o desenvolvimento da musicalidade dos bebês sob a ação da cultura, tendo a lente teórica da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Os três próximos capítulos sustentam a tese por meio dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural. Sendo que, no segundo capítulo, discutiu-se que as crianças e, mais precisamente, os bebês, se desenvolvem em meio à cultura, constituindo-se indivíduos-sociais ao vivenciar e internalizar as atividades culturais e realizar novas elaborações de seu comportamento humano. O desenvolvimento se constitui da totalidade que envolve múltiplas determinações, compreendendo um processo dialético em que mudanças qualitativas operam no comportamento humano.

O terceiro capítulo corroborou com a tese aqui defendida, ao trazer o percurso filogenético do desenvolvimento humano e elucidar que o ser humano nasce provido de um aparato biológico que o permite se desenvolver entre os humanos, mas é a ação da cultura que determina esse desenvolvimento.

O quarto capítulo enfatizou que os bebês já nascem providos de um aparato biológico que os permite desenvolver sua musicalidade. Isso é uma possibilidade para todos os seres humanos, pois já no percurso filogenético, percebe-se a constituição dessa musicalidade. Todavia, é sob ação da cultura que a musicalidade humana se desenvolve. Vimos, portanto, que já na mais tenra infância, os bebês podem vivenciar sua musicalidade e, conforme se relacionam com os demais seres humanos, desenvolvem e elaboram novos comportamentos sonoro-musicais.

Para continuar a demonstração da tese, além dos pressupostos teóricos, realizamos uma pesquisa empírica, o que possibilitou a gestação da tese aqui discutida. Portanto, o quinto capítulo trouxe a metodologia da pesquisa e como se consolidou o percurso metodológico.

No sexto e último capítulo, encontram-se as análises da pesquisa, que aconteceram ao longo de nove meses, com um grupo de bebês, em uma creche da zona rural do município de Alto Paraíso de Goiás. Esses nove meses compreenderam a gestação da pesquisa. E, em cada mês, emergiram novas percepções acerca do desenvolvimento da musicalidade dos bebês, em meio a ação da cultura.

Nossa intenção não foi realizar nenhuma atividade interventiva com a finalidade de provocar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, mas sim, partir de elementos observáveis da própria realidade concreta da vida dos bebês, com o olhar e a escuta atentos ao que os bebês vivenciam em suas relações sociais, nos contextos culturais que costumam frequentar e, assim, buscar por indícios da gênese de sua musicalidade. Neste caso, a creche e seus lares, tornaram-se espaços fundamentais para a realização dessa pesquisa.

Ao longo dos nove meses de gestação da pesquisa, cada balbúcio, cada vocalização, cada gesto, cada movimento, cada expressão sonora, foram compreendidos como indicadores da gênese do comportamento musical dos bebês. Portanto, as manifestações sonoro-musicais dos bebês frente às relações sociais, revelaram o campo de musicalidade iminente dos bebês. Ou seja, que está na iminência de acontecer, mas que, isso só se concretiza sob ação da cultura, mediante às atividades guias – relação social com o outro e com os objetos e a brincadeira de

faz de conta – e, também, entre às práticas educativas engendradas na vida humana. As percepções, experimentações e expressões sonoro-musicais realizadas pelos bebês, seja com o próprio corpo ou com objetos, são indícios de suas possibilidades musicais, que não ocorrem de modo idealizado, partindo de concepções biologizantes, mas sim, da relação dos bebês com o mundo da cultura dos seres humanos, o que constitui a ontogênese da musicalidade humana.

Em meio aos processos educativos que se dão na própria vida, que se constituem em instrumentos psicológicos, que são vivenciados e internalizados pelos bebês, que educam e propiciam a compreensão do universo sonoro-musical, bem como, a elaboração e criação de novos comportamentos musicais, criam-se condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade. Lembrando que os bebês, são indivíduos-sociais, o seu desenvolvimento musical é fruto das relações sociais estabelecidas e das experiências que foram compartilhadas anteriormente. Entre as relações sociais, que compreendem a unidade afeto-intelecto, os bebês percebem a realidade, internalizam e começam a desenvolver o processo de imitação da realidade, até que, passam a desenvolver o processo de imaginação e criação, do que viram e ouviram. No caso das experiências sonoro-musicais, essas compõem o acervo sonoro-musical dos bebês, que eles internalizam e se apropriam, dando novos rumos para o seu fazer musical. Os processos educativos engendrados na vida humana, se correlacionam com os processos criativos que surgem dos próprios bebês como indivíduos-sociais. Ou seja, em seu comportamento musical, os bebês trazem as marcas das experiências sociais e históricas e das atividades culturais que vivenciaram. Sendo assim, o desenvolvimento da musicalidade dos bebês se dá em meio a ação da cultura, o que confirma e demonstra a tese dessa pesquisa.

Os bebês já nascem em um meio cultural constituído pelas mãos humanas repleto de sonoridades que agem diretamente no desenvolvimento de sua musicalidade. São ruídos, sons, vibrações, músicas que os próprios seres humanos criam e realizam em suas atividades culturais. As manifestações sonoro-musicais são apresentadas, compartilhadas e significadas pelos seres humanos. É o contato e a relação com os outros seres humanos que permite aos bebês observarem, perceberem e compreenderem o mundo sonoro-musical que os rodeia, possibilitando uma experiência e uma vivência musical.

Gonçalves (2017) traz o pensamento de Swanwick, acerca do desenvolvimento musical humano, que diz, “para se ter uma ideia, ainda não se sabe completamente

como as pessoas se desenvolvem musicalmente ou como é possível promover esse tipo específico de desenvolvimento artístico (SWANWICK apud GONÇALVES, 2017, p. 15). Partindo de nossa tese, é possível afirmar que o desenvolvimento da musicalidade dos bebês se dá na cultura, entre as relações sociais e as atividades culturais. Nesse sentido, caso se queira criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical, é preciso partir do pensamento de que todos os bebês são seres de possibilidades e, a partir daí, compreender que toda e qualquer atividade humana sonoro-musical, pode contribuir com esse processo, em meio às atividades culturais que se dão na vida humana.

O encontro com Lev Semionovich Vigotski e a perspectiva histórico-cultural, anunciado há pouco, não ocorreu há nove meses, mas sim, esse encontro e essa relação teve início no ano de 2010, quando me aventurei em realizar a Especialização em Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Sendo que esse encontro foi duplo, pois conheci o Vigotski russo, socialista, monista, materialista-dialético e, tão diferente do que eu conhecia, por intermédio de Patrícia Pederiva, que, desde sempre, tornou-se minha orientadora nesta caminhada que intenta romper com a lógica fragmentada e individualista de ver o ser humano. Somos unidade que revela a totalidade de múltiplas determinações que constitui o ser humano. Somos seres indivíduos-sociais, que só em sociedade constitui a própria personalidade.

O encontro com Patrícia Pederiva e com Vigotski, proporcionou o início de uma relação, que provocou, além do convite em ver o ser humano com outros olhos, o convite em olhar para a atividade musical e o desenvolvimento da musicalidade humana com uma possibilidade para todos nós. Somos seres de possibilidades. Somos seres musicais.

Do encontro à relação. Da relação à gestação. Da gestação à “hora do parto”. Esse momento não é o fim, mas apenas o começo. Revelando-se aqui, o movimento cíclico, pois é o fim de um ciclo que dá origem a um novo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Roberto Ricardo Santos. **Batucadeiros**: Educação musical por meio da percussão corporal. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2016.
- AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca Bebê**: A educação do gesto musical. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Daniela Pontes Silva. **Educação, Resistências e Tradição Oral**: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**: Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- CARNEIRO, Aline Nunes. **Desenvolvimento Musical e Sensório-Motor da Criança de 0 a 2 anos**: Conexões Teóricas e Implicações Pedagógicas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Música, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, 2006.
- CORREA, Aruana Noal. **Bebês produzem música?** O brincar musical de bebês em berçário. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2013.
- DAREZZO, Margareth. **Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche**: Música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2004.
- DE PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- ELKONIN, Daniil Borissovitch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- _____. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.

EMICIDA. **Aos olhos de uma criança**. Trilha sonora do filme O menino e o mundo. Brasil. 2013.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global editora e distribuidora, 1986.

FIGUEIREDO, Gislayne Cristina; PINTO, José Marcelino de Resende. Acampamento e assentamento: participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n.3, v. 26, p. 562-571, 2014.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. **O canto espontâneo da criança de 3 a 6 anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Música, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, 2005.

_____. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de 2 a 6 anos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Apresentação à segunda edição brasileira. In: SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p. IX-XII.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Apresentação à primeira edição brasileira. In: SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p. XIII-XVI.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. “Uma borboleta nas teclas do piano”: significado e desenvolvimento musicais. In: ILLARI, Beatriz e BROOCK, Angelita. **Música e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 11-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: A unidade educação-música**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

HARGREAVES, David. **The developmental psychology of music**. Londres: Cambridge Press, 1986.

ILLICH, Ivan. A alternativa para a escolaridade. In: MARIN, Peter; STANLEY, Vincent; MARIN, Kathryn (org.). **Os limites da educação escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1984, p. 119-139.

_____. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. Na ilha do alfabeto. In: ILLICH, Ivan; BORGHI, Lamberto; VACCARO, Salvo; BARTOLOMEIS, Francesco de; BERNARDI, Marcello; PAPI, Andrea; LODI, Mario; OLIVA, Carlo; PILUDU, Ferro; KOVEN, David. **Educação e liberdade**. São Paulo: Editora Imaginário, 1990, p. 11-35.

_____. **En el viñedo del texto.** Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor. México: FCE, 2002.

KNOX, Jane. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (VYGOTSKY); LURIA, Aleksander Romanovitch. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 17-49.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAVTSOV, Elena. **Entrevista:** Elena Kravtsov. Correio Braziliense, out. 2012. Entrevista concedida a Bruna Sensêve.

KRUPSKAIA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da Pedagogia Socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LARANJEIRA, Nina Paula; GASPARINI, Carla Beatris; CÂMARA, Cintia Barros (org.). **Assentamento Silvio Rodrigues & Cidade da Fraternidade:** Alto Paraíso de Goiás. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros, 2012. (Coleção Riquezas da Chapada dos Veadeiros. v. 1).

LASNIK, Marie-Christine; PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Quando a voz falha. **Mente & Cérebro**, 3ª ed., v. 4, p. 60-67, abril. 2011.

LEITE, Cristina Aparecida; EHLERS, Francinéia Alves. A ciranda e o professor: Um aflorar dos sentidos. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins Pederiva; DE PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes; NASCIMENTO, Daniela Lobato (orgs). **O ato estético:** Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 13-22.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia, personalidad.** Habana: Pueblo y Educacion, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar:** A escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2008.

_____. Música, pesquisa e infância: Cantorias do repente. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n. 27, p. 31-42, jan./jun. 2012.

LURIA, Aleksander Romanovitch. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch.

Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Centauro, 2005, p. 107-125.

MARIANO, Fabiana Leite Rabello. **Música no berçário:** Formação de professores e a Teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, 2015.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Concepções de professores de educação infantil acerca da atividade musical.** Monografia de Especialização em Educação Infantil. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2012.

_____. **O que é, o que é?** Princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2013.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Eu fico com a pureza da resposta das crianças:** A atividade musical na infância. Curitiba: Editora CRV, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858/Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **O capital:** Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** Feuerbach, a contradição entre as cosmologias materialistas e idealista. São Paulo: Editora Martin Claret. 2005.

MIETO, Gabriela; SANTOS, Paulo França; TELLES, Stela. Letramento de crianças pequenas: brincar, jogar, incluir. In: BARBATO, Silvine; CAVATON, Maria Fernanda Farah. **Desenvolvimento humano e educação:** Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju: Edunit, 2016, p. 139-154.

OLIVEIRA, Célio Alan Kardec. **Movimento da Fraternidade,** 1998.

PAUL, Annie Murphy. **Origens:** Como os nove meses anteriores ao nascimento moldam a nossa vida. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2009.

_____. Comunicação pessoal. Em 14 de março de 2016.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica.** Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

PEQUENO, Saulo Nogueira Florencio. **Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares**: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2015.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Maria Cristina de campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância**: música? Percussão? Barulho? Ruído? Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-UEC, 2006.

PRESTES, Zoia. Todas são crianças, todas são crianças brasileiras. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 57-58, junho, 2008.

_____. Guita Lvovna Vigotskaia (1925-2010), Filha de Vigotski: Entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, set./dez. 2010.

_____. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: TUNES, Elizabeth. **Sem escola sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 85-96.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Entrevista. **Revista Zero a seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, jul./dez. 2014.

_____. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, mai./ago. 2013.

RANIRO, Juliane. **Compartilhando um ambiente musical**: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2008.

REIMER, Everett. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1983.

RÊSES, Erlando da Silva. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados/Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014, p. 153-174.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

SCHUNEMANN, Aneliese Thönnigs. **Música e histórias infantis**: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2010.

SENSÊVE, Bruna. A embaixatriz de Vigotski. **Correio Braziliense**, Brasília, 30 out. 2012. Caderno Ciência, p. 24.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, Kátia Oliveira; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. A bela e a fera: a expressão da emocionalidade. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins Pederiva; DE PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes; NASCIMENTO, Daniela Lobato (orgs). **O ato estético**: Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 85-96.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. **A música na educação infantil**: o movimento dos bebês em ambiente musical. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás-UFG, 2007.

STAHLSMIDT, Ana Paula Melchiors. **A canção do desejo**: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2002.

STIFFT, Kelly. **A Construção do conhecimento musical no Bebê**: Um olhar a partir das suas relações interpessoais. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2008.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855-878, set./dez. 2014.

TORMIN, Malba Cunha. **Dubabi Du**: Uma proposta de formação intervenção musical na creche. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, 2014.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 9-12.

_____. Comunicação pessoal. Em 19 de maio de 2016.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas II**: Incluye Pensamiento y Lenguaje/Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-10, jan.-dez. 2005b.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010b.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas III** – Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012a.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas IV**: Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012b.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Libros, 2012c.

_____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012d.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas I** – El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 2013.

_____. (VIGOTSKII). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016, p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (VYGOTSKY); LURIA, Aleksander Romanovitch. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DIRETORA DA INSTITUIÇÃO)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, com o título "Infâncias Musicais: O desenvolvimento da musicalidade de bebês". E gostaríamos de contar com sua colaboração, permitindo nossa entrada na Escola Conveniada Educandário Humberto de Campos, para realizarmos a observação das crianças de 0 a 2 anos de idade em relação a seu desenvolvimento musical. Esclarecemos que esses momentos serão gravados em áudio ou vídeo e, também, realizaremos anotações. Concordando com a realização da pesquisa nesta instituição, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Sua colaboração é de extrema importância para acompanharmos e compreendermos o desenvolvimento da musicalidade da criança na primeira infância e, refletirmos acerca de quais implicações podem ter para a realização da prática educativa. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá os devidos cuidados que regem a ética acadêmica relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Doutoranda Andréia Pereira de Araújo Martinez

Matrícula UnB: 150050763

andreiamartinez4@gmail.com

Nome: _____

Função na instituição: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORA DA TURMA)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, com o título "Infâncias Musicais: O desenvolvimento da musicalidade de bebês", na Escola Conveniada Educandário Humberto de Campos. E gostaríamos de contar com sua colaboração, permitindo nossa entrada na turma em que atua para realizarmos a observação das crianças de 0 a 2 anos de idade em relação ao desenvolvimento da musicalidade e, também, participando dos momentos de realização das atividades sonoro-musicais com as crianças. Esclarecemos que esses momentos serão gravados em áudio ou vídeo e, também, realizaremos anotações. Concordando com a realização da pesquisa na turma em que atua profissionalmente, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Sua colaboração é de extrema importância para acompanharmos e compreendermos o desenvolvimento da musicalidade da criança na primeira infância e, refletirmos acerca de quais implicações podem ter para a realização da prática educativa. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá os devidos cuidados que regem a ética acadêmica relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Doutoranda Andréia Pereira de Araújo Martinez

Matrícula UnB: 150050763

andreiamartinez4@gmail.com

Nome: _____

Função na instituição: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, com o título provisório "Infâncias Musicais: O desenvolvimento da musicalidade de bebês", na Escola Conveniada Educandário Humberto de Campos. E gostaríamos de contar com sua colaboração, permitindo a participação de seu(ua) filho(a). Durante a pesquisa, realizaremos observações, esses momentos serão gravados em áudio ou vídeo e, também, realizaremos anotações. Concordando com a participação de seu(ua) filho(a) na pesquisa, por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

Sua colaboração é de extrema importância para acompanharmos e compreendermos o desenvolvimento da musicalidade da criança na primeira infância e, refletirmos acerca de quais implicações podem ter para a realização da prática educativa. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá os devidos cuidados que regem a ética acadêmica relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Doutoranda Andréia Pereira de Araújo Martinez

Matrícula UnB: 150050763

andreiamartinez4@gmail.com

Nome: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Nome de seu(ua) filho(a): _____

Assinatura

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DA FAMÍLIA
(RESPONSÁVEIS PELOS BEBÊS)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, com o título provisório "Infâncias Musicais: O desenvolvimento da musicalidade de bebês", na Escola Conveniada Educandário Humberto de Campos. E gostaríamos de contar com sua colaboração, respondendo a este breve questionário sobre a realidade sociocultural familiar da criança que é atendida nesta instituição.

A sua colaboração é de extrema importância para acompanharmos e compreendermos o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Ressaltamos, ainda, que a pesquisa manterá os devidos cuidados que regem a ética acadêmica relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Doutoranda Andréia Pereira de Araújo Martinez

Matrícula UnB: 150050763

andreiamartinez4@gmail.com

Nome: _____

Endereço eletrônico: _____

(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Nome de seu(ua) filho(a): _____

Assinatura:

1. Onde moram?

2. Quantas e quais são as pessoas que moram nesta residência com o bebê?

3. Como e com quem o bebê vai para a creche?

4. Qual a rotina do bebê (o que ele faz) antes de ir para a creche e quando ele chega da creche?

5. Com quem o bebê fica quando ele volta da creche?

6. Nos finais de semana, quais são as atividades que o bebê realiza, onde e com quem?

7. A família realiza alguma atividade musical com o bebê? Qual? Como? Quando? Onde? Quem realiza?
