UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AO PIANO: ESTUDO DAS
INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS
AULAS DE PIANO EM GRUPO

BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA

SÃO PAULO
2020

BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AO PIANO: ESTUDO DAS
INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS
AULAS DE PIANO EM GRUPO

Dissertação de Mestrado exigida como atividade obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA-USP).

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Cecília Maggioni Guglielmetti Sulpicio

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Silva, Bianca Viana Monteiro da
Processo de aprendizagem ao piano: estudo das interações
sociais entre crianças participantes das aulas de Piano em
Grupo / Bianca Viana Monteiro da Silva ; orientadora, Dra.
Elisana Cecília Maggioni Guglielmetti Sulpicio. -- São Paulo,
2020.
125 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música
- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Piano em Grupo; 2. Interação social; 3. Aprendizagem
musical; 4. Aprendizado em pares. I. Sulpicio, Dra. Elisana
Cecília Maggioni Guglielmetti II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Bianca Viana Monteiro da Silva

Processos de aprendizagem ao piano: estudo das interações sociais entre crianças participantes das aulas de Piano em Grupo

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Profa. Dra. Eliana Cecília Maggioni Guglielmetti Sulpicio Assinatura: _____

Instituição: Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Silvia Cordeiro Nassif Schroeder

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Joana de Jesus de Andrade

Assinatura: _____

Instituição: Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos apaixonados pelo ensino de Piano em Grupo, e aos que veem muito sentido na relação de música e educação, em especial na abordagem histórico-cultural.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Espiritualidade Amiga por tudo.

Agradeço à Ângela Borelli por ter sido uma base nos momentos que considerei mais difíceis. Ter tido o seu apoio foi essencial para manter o meu equilíbrio e me manter motivada na escrita da dissertação. Sou imensamente grata por ter sido a minha “mãezona” e por me ajudar a ter os meus propósitos mais claros.

Agradeço aos meus pais, que me incentivaram incessantemente por toda a trajetória percorrida. Agradeço o apoio, a abnegação, o amor, o companheirismo.

Agradeço à minha irmã pelo incentivo e pelo companheirismo.

Agradeço à minha orientadora, Eliana Cecília Maggioni Guglielmetti Sulpicio, por aceitar a minha transferência de orientação e por todos os ensinamentos que contribuíram para a minha formação acadêmica. Agradeço a dedicação tão primorosa que teve para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à professora Simone Gorete Machado, que me apresentou o ensino de Piano em Grupo (e tantas outras coisas!) e que foi uma inspiração para que o ensino de Piano em Grupo fosse apaixonante.

Agradeço ao Sanatório Espírita Vicente de Paulo pelo suporte espiritual, pelas vibrações positivas, pelos sábios ensinamentos e por ter sido uma grande escola a mim – isso tudo incitou na escrita.

Agradeço à Casa de Caridade Mãe Maria pelo acolhimento, suporte espiritual, conforto e conselhos. Sou imensamente grata! Agradeço especialmente ao Ademir e ao Leandro por terem me acolhido com tanto amor a essa Casa encantadora, capaz de renovar as energias – o que também muito encorajou para o desenvolvimento da dissertação.

Agradeço ao professor Marcos Câmara de Castro por ter sido o meu orientador a princípio, e pela oportunidade de eu melhor conhecer o seu campo de pesquisa.

Agradeço à professora Mariana Galon por ter me preparado para o ingresso à Universidade.

Agradeço por ter se tornado uma grande inspiradora nas minhas escolhas.

Agradeço aos meus amigos pelas alegrias, companheirismo e pelos momentos de escape do estresse.

Agradeço às crianças do Projeto Guri que participaram e que contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Sou especialmente grata a todas vocês.

Agradeço ao Projeto Guri por aceitar que a pesquisa fosse realizada em seu espaço, em especial à Juliana Damaris e à Angela Barretta.

Agradeço a todos os professores da Universidade que contribuíram para a minha formação, em especial os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP, na qual fiz as disciplinas do Mestrado.

Agradeço muito a solidariedade das professoras Silvia Cordeiro Nassif Schroeder e Joana de Jesus de Andrade em me orientar e corrigir a dissertação quando solicitado, sendo, também, acessíveis para conversas e reflexões, além de partilhar filmes, livros e artigos que foram pertinentes para a escrita da dissertação.

Agradeço à professora Elaine Sampaio Araújo por apresentar a Atividade Orientadora de Ensino e isso ter inspirado a seleção da atividade proposta na pesquisa. A professora Elaine também contribuiu com a história que foi produzida em uma das atividades, dando-me sugestões de como elaborá-la e conduzi-la. Agradeço, também, pelo convite para participar do seu grupo de pesquisa.

Agradeço à Nelinha Paterno por ter sido a minha inspiração para que eu começasse a tocar piano quando pequena.

Agradeço especialmente ao Julio Neto por muito contribuir com a pesquisa, partilhando diálogos, confrontando ideias e escritas, e sempre acessível para as correções de um texto confuso.

Agradeço ao Davi Emanuel de Oliveira Filho, ao Pedro Henrique Ramos de Oliveira Lima e ao Leonardo Nassar pelos olhares atentos na leitura da dissertação e pelas sugestões de escrita.

Agradeço ao Alexandre Aizawa por contribuir com indicações de leitura de artigos e pelo encorajamento com a discussão da apreensão dos dados.

Agradeço à minha aluna tão querida do Guri, Maria Tereza dos Anjos, que fez as ilustrações dos episódios interativos para que eu apresentasse nos congressos.

Agradeço ao Lucas Augusto Rosa pela contribuição na finalização da apresentação dos *slides*.

Agradeço à Semíramis Paterno por ter criado com tanto capricho e dedicação as ilustrações para esta dissertação.

Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo. O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua, mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. E nada de citar a “inspiração” para justificar a irresponsabilidade. A inspiração que ignora a vida e é ela mesma ignorada pela vida não é inspiração, mas obsessão. O sentido correto e não o falso de todas as questões antigas relativas à inter-relação de arte e vida, arte pura, etc., é o seu verdadeiro pathos apenas no sentido de que arte e vida desejam facilitar mutuamente a sua tarefa, eximir-se da sua responsabilidade, pois é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte. Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2013¹).

¹ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns dos fatores relevantes para os processos de aprendizagem em diferentes situações em aulas coletivas de piano. Com o pressuposto de que a interação social e o aprendizado em pares viabilizam o aprendizado, a nossa proposta busca organizar os dados desses fatores em função dos objetivos específicos propostos, que são: (1) identificar a relação de *um* e o *outro* nos processos de aprendizagem nas aulas do ensino de Piano em Grupo, (2) verificar a importância da fala e do movimento nos processos interacionais de aprendizagem. Esses objetivos de investigação foram se construindo ao longo do percurso da efetivação desta pesquisa. Para isso, destacamos os diferentes modos de Linguagem a partir do referencial teórico da abordagem histórico-cultural e dos trabalhos de Lev Semenovitch Vigotski e Mikhail Bakhtin, expressando os resultados sob a concepção da análise das interações sociais envolvidas nos processos de aprendizagem à luz da psicologia histórico-cultural. Para isso, foram analisadas as situações de ensino nas aulas de piano em contexto de grupo. Para tanto, foram realizadas cinco aulas de ensino coletivo que foram vídeo-gravadas e, a partir de um diário de campo, os dados foram construídos.

Palavras-chave: Piano em Grupo; interação social; aprendizagem musical; aprendizado em pares.

ABSTRACT

This dissertation presents some of relevant factors for the learning processes in different situations in collective piano lessons. Assuming that social interaction and learning in pairs make learning feasible, our proposal seeks to organize the data of these factors according to the specific objectives proposed, which are: (1) identify the relationship of one and the other in the processes of learning in piano teaching classes in groups, (2) verify the importance of speech and movement in interactional learning processes. These research objectives were built along the path of carrying out the research. For this, we highlight the different modes of Language from the theoretical framework of the historical-cultural approach and the works of Lev Semenovitch Vigotski and Mikhail Bakhtin, expressing the results under the conception of the analysis of social interactions involved in the learning processes in the light of psychology historical-cultural. Therefore, the teaching situations in the piano classes in a group context were analyzed. For this purpose, five collective teaching classes were held, which were video-recorded and from a field diary the data were constructed.

Keywords: Group Piano; social interaction; musical learning; peer learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: crianças na música. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.....	31
Figura 2: referencial teórico em: Vigotski e Bakhtin. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.....	37
Figura 3: os sujeitos da pesquisa: Projeto Guri. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.....	62
Figura 4: partitura e letra da música Pezinho, de Cacá Lima	71
Figura 5: representação das notas musicais pelo movimento dos pés. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.....	72
Figura 6: Piano em Grupo em: “Pezinho”. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.....	75

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: aprovação da Plataforma Brasil para realizar a pesquisa	119
Anexo 2: autorização do Projeto Guri para realizar a pesquisa em sua instituição	122
Anexo 3: termo de consentimento livre e esclarecido, para os responsáveis das crianças participantes.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PG: Piano em Grupo

PI: Piano Individual

USP: Universidade de São Paulo

ECA: Escola de Comunicações e Artes

FFCLRP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

DM: Departamento de Música

IA: Instituto de Artes

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

FPS: Funções Psicológicas Superiores

ZDP/ZPI: Zona de Desenvolvimento Proximal/ Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	22
INTRODUÇÃO.....	25
1. O ENSINO DE PIANO	30
1.1 Uma abordagem geral.....	31
1.2 Os formatos das aulas de Piano	34
2. FATORES INTERVENIENTES NA APRENDIZAGEM, SOB UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	36
2.1 A linguagem.....	38
2.1.1 Linguagem: a significação pela fala	40
2.1.2 Linguagem: a significação extraverbal	43
2.2 Interpretação da linguagem: o relacionamento com o outro.....	49
2.3 Música e gênero do discurso.....	57
2.3.1 Pensamento e linguagem: a criança na música.....	59
3. SUJEITOS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO	61
3.1 População do estudo: sujeitos da pesquisa	62
3.2 As crianças	63
3.3 Descrição do ambiente educacional.....	67

3.4 Atividades propostas.....	68
4. APREENSÃO DOS DADOS.....	74
4.1 Interação e construção do objeto de conhecimento: movimento, imitação e mediação.....	76
4.2 Interação e construção do objeto de conhecimento: melodia acompanhada	86
4.3 Interação e construção do objeto de conhecimento: construção da partitura	91
4.4 Diálogo com os sujeitos: o ensino de piano no ambiente coletivo	100
CONSIDERAÇÕES	104
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS.....	119

APRESENTAÇÃO

O ensino de Piano em Grupo (PG) se fez presente desde a minha graduação no Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Cursei a disciplina intitulada Piano Complementar – que é referente ao ensino de Piano em Grupo – e conheci essa modalidade que até então me era desconhecida. Gostei muito da professora que ministrou essa matéria, a Profa. Dra. Simone Gorete Machado, e expressei o meu desejo de desenvolvermos um projeto. Assim, durante a graduação, desenvolvemos trabalhos práticos e teóricos sobre o ensino de PG e a Educação Musical por meio de análises e produção de artigos, desenvolvendo pesquisas, ofertando oficina para as crianças e sendo monitora nas aulas de PG, realizando viagens, congressos e, ainda, houve a idealização de um livro sobre essa modalidade.

No entanto, ao ingressar no mestrado, a minha proposta inicial era uma pesquisa-ação com os professores de artes, em sua formação musical, uma vez que este foi meu tema do Trabalho de Conclusão de Curso (2016). Frequentando as aulas de artes nos estágios (minha escolha foram escolas do Estado), deparei-me com professores que não realizavam as atividades de música contidas no Caderno do Aluno (apostila que o Estado disponibiliza) ou nos PCN (orientações que o professor deve seguir para ministrar as aulas), por não saberem como conduzir tais atividades. Frente a esse incômodo, tive a intenção de escolher esse tema para dissertar no mestrado. A proposta era conviver com esses professores e, a partir de suas reais necessidades, colaborar com eles.

Porém, eu me deparava com uma postura que sempre se voltava ao PG: as ideias sempre eram sobre o ensino coletivo de piano e não sobre a ideia planejada para o mestrado. Dessa forma, decidi que iria trocar o tema e escrever sobre PG. O primeiro orientador concordou, então, era necessário delimitar a escolha do tema a ser dissertado. Considerando o pressuposto de que com mais interações, maior seria a possibilidade de apropriação da aprendizagem, nosso objeto de investigação se deteve a um estudo das interações sociais no ensino coletivo de piano.

A dissertação, logo, deteve-se a realizar um estudo das interações sociais em um formato de aula de piano em um ambiente coletivo, a fim de compreender alguns dos fatores possíveis que são constituintes da aprendizagem. Uma pesquisa que abordasse a aprendizagem na modalidade de PG se tornaria muito oportuna, visto que as formações de solistas, nas quais se enfatizam a técnica em uma aula de instrumento individual, resultam em uma prática na qual, provavelmente, os estudantes não terão onde atuar.

Ainda, durante o período da mudança da temática inicial da dissertação, foi o momento, também, em que fui selecionada como Educadora de Teclas do Projeto Guri, em São Simão, SP. Dessa forma, levando em conta a alteração da temática do estudo proposto, as crianças, as quais foram minhas discentes no Projeto, tornaram-se, também, as participantes da pesquisa.

No entanto, em um segundo momento, foi mais oportuna a transferência de orientador – e a Profa. Dra. Eliana Cecília Maggioni Guglielmetti Sulpicio assumiu a orientação, na intenção de colaborar com as práticas abordadas referentes à metodologia ativa e com as práticas de educação musical.

Ademais, neste processo, contei com duas professoras que muito ajudaram para a realização desta dissertação: Silvia Nassif Schroeder (IA-UNICAMP) e Joana de Jesus Andrade (FFCLRP-USP). São professoras com pesquisas na abordagem histórico-cultural e me redirecionaram para essa proposta. Elas, por todo o percurso da dissertação, solidariamente se dispuseram a ajudar e orientar quando solicitado. Júlio Neto, pesquisador da área da saúde e amigo querido, também me ajudou nessa transição de pesquisa, com diálogos e confrontos de ideias e escritas. Assim, surgiu um projeto de pesquisa com o qual eu mais me identificava: o aprendizado em pares nas aulas de PG, considerando a perspectiva histórico-cultural, referenciando os autores Bakhtin e Vigotski.

Dessa maneira, neste percurso desenvolvido com muitas mãos, a dissertação foi redirecionada para o aspecto da aprendizagem – referenciando a interação social – nas aulas de PG, a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Assim, com a finalidade de contribuir com a escrita desta dissertação, as disciplinas escolhidas para cumprimento dos créditos foram na FFCLRP, USP. As matérias ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação da FFCLRP contemplavam a abordagem histórico-cultural, e as abordagens de Vigotski e Bakhtin. Ademais,

participei de uma disciplina ministrada pela Profa. Dra. Silvia Nassif Schroeder, na Unicamp, IA, com uma disciplina, também, desta abordagem. Tais disciplinas colaboraram para o pensamento construído nesta dissertação: a consideração da linguagem nos processos de aprendizagem da música.

Assim, entre mudanças de projeto e de orientação, entre viagens para São Paulo e Campinas (considerando que resido em Ribeirão Preto), e com muito entusiasmo para conhecer, principalmente, o teórico que eu propus abordar, esta dissertação do mestrado foi construída.

O trabalho foi concluído, ainda, com ilustrações que retratam o conteúdo exposto, a fim de ilustrar o assunto de cada capítulo e identificar os sujeitos da pesquisa. As ilustrações foram feitas pela minha colega e ilustradora de Ribeirão Preto: Semíramis Paterno. Ela produziu as ilustrações a meu pedido, e estas foram realizadas especialmente para esta dissertação.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de um instrumento musical pode ser compreendida a partir de uma série de fatores: o contato com o instrumento desde a infância, passando pelo incentivo ao uso, à brincadeira, até o questionamento sobre habilidades inatas ou adquiridas. Entender como essa aprendizagem acontece pode, portanto, partir de diferentes pressupostos e, nesta dissertação, busca-se estudar tal processo em situações de aulas de Piano em Grupo (PG), com o intuito de identificar alguns dos fatores intervenientes para os processos de aprendizagem.

Considerando o ensino de piano, a dissertação, logo, teve-se a realizar um estudo das interações sociais em um formato de aula de piano em um ambiente coletivo, a fim de compreender alguns dos fatores possíveis que são constituintes para a aprendizagem. Uma pesquisa que aborde a aprendizagem na modalidade de PG se tornaria muito oportuna, visto que as formações de solistas, nas quais se enfatizam a técnica em uma aula de instrumento individual, resultam em uma prática na qual, provavelmente, os estudantes não terão onde atuar. Na aula de PG, no entanto, há uma dinâmica que não privilegia apenas a *performance* instrumental, mas, também, as questões interpessoais que perpassem as esferas professor-estudante, estudante-estudante, promovendo uma aprendizagem que um colabore com o outro.

Talvez o instrumento [piano é o] mais marcado por uma tradição europeia, o que torna bastante difícil qualquer mudança de atitude em relação a ele, o piano poderia se tornar um aliado extremamente importante do ensino. Assim, por exemplo, além da perseguida e quase inalcançável posição solística, ele poderia ser visto como um instrumento por excelência ideal para se tocar em grupos, assumindo várias funções (SCHROEDER, 2009, p. 49).

Nessa perspectiva, foram consideradas as linguagens nos processos de aprendizagem da música. A princípio, foram questionadas as teses inatistas, em que se afirma que “se nasce musical”, e que o fator biológico é mais alto, e que ainda este tem sido um pensamento que permeia o senso comum e, também, o campo musical (SCHROEDER, 2005). Quando se considera a perspectiva de Vigotski (2007), nós temos, além da função natural (biológica), a função cultural, e isso ocorre devido à plasticidade do cérebro humano, que permite uma modelagem pela ação de fatores externos. Por isso, há pelo menos um elemento que se pode chamar atenção na

aprendizagem – e que foi destaque nesta dissertação: a imersão de um indivíduo em uma determinada cultura. Como afirma Schroeder (2008), dependendo do tipo de cultura ou das atividades que são praticadas ou não no meio no qual se desenvolve, o indivíduo vai formar determinadas estruturas cerebrais e desenvolver determinadas capacidades e não outras. O desenvolvimento musical seria, portanto, de ordem cultural e não dependeria exclusivamente de fatores maturacionais do organismo, e estaria ligado ao tipo de atividade musical que se pratica em determinado grupo cultural. Sendo assim, o desenvolvimento musical acontece em seu contexto sociocultural e é incorporado ao indivíduo por meio das práticas sociais. “O contato com outros indivíduos e com as produções musicais existentes é condição para que possamos desenvolver qualquer competência musical” (SCHROEDER, 2008, n.p.). Essa afirmação nos leva a pensar também que, pela interação social é que ocorrem os processos da aprendizagem, sendo esta “o principal meio de transmissão cultural, para o desenvolvimento musical” (SCHROEDER, 2008, n.p.).

De acordo com Vigotski (2007), a relação com o outro é inerente ao processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, à aprendizagem. Segundo os seus preceitos, o desenvolvimento ocorre por meio da linguagem, que atua como mediadora no processo de interação. Oliveira et al. (2009) alegam: “eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo contribui para a construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 1); corroborando com esse pensamento, pode-se afirmar, então, que, na modalidade de PG, há a relação de “um” com o “outro”, seja do educador com educando, ou educando com educando.

Nessa perspectiva, vários pesquisadores (HUTCHERSON, 1995; ROGERS, 1974; DIEHL, 1980; CHIU, 2017) têm se dedicado a comparar o aprendizado nas aulas de Piano Individual (PI) e PG. Conclui-se que, com diferentes aprendizes – estudantes universitários, crianças, jovens e idosos – no ambiente coletivo, se obtém um nível igual ou superior comparado aos estudantes das aulas individuais. Pelos resultados encontrados, identificamos, também, que há pesquisas associadas com a nossa ideia, porém, pouco se fomenta sobre um estudo nas aulas de PG fundamentadas na abordagem histórico-cultural e nos trabalhos de Lev Semenovitch Vigotski (2007, 1997, 1989) e Mikhail Bakhtin (1926, 2000, 2006).

Ademais, nas pesquisas consultadas, todas investigaram o processo da apropriação das habilidades funcionais, sem investigar, especificamente, a questão da interação social no processo de aprendizagem. Em uma abordagem histórico-cultural, a mente é formada socialmente, e isso nos leva a pensar no sujeito como um personagem mediado culturalmente: o seu conhecimento é construído na interação “sujeito-objeto”, e essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Essas premissas teóricas nos instigam a pensar na relação de *um* com o *outro*, e o quanto isso se torna eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Vê-se que Vigotski dá um valor muito grande para a interação social. Como poderíamos, então, interpretar essa interação na aprendizagem musical? Apesar de ele dar significativa importância ao verbal, pressupomos que na aula de piano há outras linguagens que são relevantes para serem consideradas: o olhar, os gestos, e as comunicações nem sempre verbais. Segundo Vigotski (2007), o pensamento verbal não abrange todas as formas do pensamento, e as diferentes formas de representações não verbais podem auxiliar para que uma organização intelectual aconteça. Laburú et al. (2013) afirmam: “nem a mão nem o intelecto isoladamente prevalecem por si sós no caminhar da evolução da linguagem interiorizada e do pensamento conceitual, que algumas vezes caminham paralelamente e outras vezes se unem influenciando-se mutuamente” (LABURÚ; ZOMPERO; BARROS, 2013, p. 17).

A linguagem, assim, é pensada em uma dimensão mais abrangente, como sistema simbólico internamente articulado por regras compartilhadas por outras pessoas. Radford (2009), por exemplo, afirma que a atividade mental ocorre também por meio da coordenação entre fala, corpo, gestos, símbolos, ações e reações sobre o meio. Para ele, atividades do corpo têm relação com o pensamento. Pensando nessas múltiplas linguagens, para a análise e discussão dos resultados, contamos com uma análise desses multimodos de interagir nos processos de aprendizagem, sob uma concepção da psicologia histórico-cultural.

Foi proposto, então, realizar uma pesquisa participativa, que buscasse estudar diferentes situações em aulas de piano coletivas analisando as diferentes linguagens: verbal, gestual, corporal, escrita. Foi considerado, também, que na música é possível avaliar o processo de aprendizagem, pois temos a apropriação da técnica e da habilidade motora quase que instantaneamente, visto que o estudante realiza a sequência aprendida

naquele momento e em outros contextos. E, por meio da análise desses multimodos, em uma perspectiva histórico-cultural, buscou-se responder o pressuposto de que a interação social viabiliza o aprendizado.

Para tanto, colocou-se o objetivo geral como sendo “investigar diferentes situações de ensino nas aulas de PG, com o intuito de identificar quais são alguns possíveis fatores intervenientes para os processos de aprendizagem”. E como objetivos específicos: (1) identificar a relação de *um* e o *outro*² nos processos de aprendizagem nas aulas do ensino de PG, (2) verificar a importância da fala e do movimento nos processos interacionais de aprendizagem.

Um estudo que compare as realizações musicais de estudantes iniciantes em um ambiente de grupo pode ser valioso para pesquisas que investiguem as interações sociais no ensino-aprendizagem, por meio da abordagem histórico-cultural e à luz dos trabalhos de Vigotski e Bakhtin. A temática deste trabalho, assim, permite uma articulação coerente com o referencial, que enfatiza as relações sociais nos processos de aprendizagem. A originalidade do trabalho contempla, principalmente, a articulação do ensino de PG com o referencial proposto, olhando aspectos que muitas vezes não são considerados. A pesquisa se torna, então, uma contribuição para a educação musical, especialmente para o ensino coletivo de instrumento.

Para tanto, a dissertação foi organizada em quatro capítulos: (1) o primeiro capítulo, referente ao ensino de piano, apresenta uma abordagem geral e os formatos das aulas de piano; (2) o segundo capítulo aborda fatores intervenientes na aprendizagem, sob uma abordagem histórico-cultural, considerando a linguagem (verbal e extraverbal), a interpretação dessa linguagem e a música como discurso; (3) o terceiro capítulo trata dos sujeitos das pesquisas em um ambiente de aula coletiva de piano; e, por fim, (4) o quarto capítulo apresenta os dados e os resultados. Para cada capítulo apresentado há ilustrações que retratam o conteúdo exposto – “método de exposição” (PIMENTA; CARVALHO, 2008), apresentando a ilustração para exemplificar o assunto que é abordado no capítulo. As ilustrações foram feitas pela minha colega Semíramis Paterno³, a meu pedido, especialmente para esta dissertação.

² Relação de *um* e *outro*: seja o aluno-professor, aluno-aluno, aluno-alunos.

³ Semíramis Paterno, ou Semí, é ilustradora e arquiteta. Foi assistente de Zélio Alves Pinto e estagiária de Ziraldo. Trabalhou, também, como produtora gráfica. Atualmente atua com ilustração infantil, em

Ao final, há os anexos com a aprovação da Plataforma Brasil para efetivar a pesquisa, a aprovação do Projeto Guri para que a pesquisa fosse realizada em seu ambiente, e os termos de consentimentos livres e esclarecidos, pelos responsáveis das crianças e pelas crianças. Os termos assinados se encontram com a autora da pesquisa, pois foi combinado que não seriam divulgados os nomes dos participantes – por isso, cada integrante teve um nome fictício na presente pesquisa.

1. O ENSINO DE PIANO

Figura 1: crianças na música. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.

1.1 Uma abordagem geral

A aprendizagem de um instrumento musical pode ser compreendida a partir de uma série de fatores: o contato com o instrumento desde a infância, passando pelo incentivo ao uso, à brincadeira, até o questionamento sobre habilidades inatas ou adquiridas. Entender como essa aprendizagem acontece pode, portanto, partir de diferentes pressupostos e, nesta dissertação, busca-se estudar tal processo em situações de aulas de Piano em Grupo (PG), com o intuito de identificar alguns dos fatores intervenientes para os processos de aprendizagem.

No Brasil, o ensino de piano cresceu a partir do Segundo Império com a chegada de dois virtuosos: o português Arthur Napoleão dos Santos e o italiano Luigi Chiaffarelli, que atuaram no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente (AMATO, 2007). Nas últimas décadas do século XIX, a imigração europeia influenciou o Brasil com seus hábitos e cultura, e a prática pianística acabou se inserindo na cultura das classes dominantes. Segundo Amato (2007), o valor atribuído ao piano gerou o surgimento de: professores imigrantes particulares, recitais de piano, lojas de música e a criação de conservatórios de música, seguindo a tradição de ensinar piano no modelo de um estudante por vez, tendo como foco o repertório e a técnica – PI.

Por outro lado, o ensino de PG é caracterizado por dois ou mais educandos que recebem instruções simultaneamente, tendo como foco proporcionar o aprendizado da linguagem musical, desenvolvendo habilidades funcionais, e não apenas a execução no instrumento (RICHARDS, 1962). Teve início no século XIX, com sua primeira ocorrência em Dublin, Irlanda, por volta de 1815, pelo músico alemão Johann Bernhard Logier (1777-1846). Ele argumentou que essa modalidade era ideal para introduzir conceitos da teoria musical e aplicá-los posteriormente ao teclado, desenvolvendo também habilidades funcionais (desenvolvimento teórico musical, treinamento auditivo, técnica, leitura à primeira vista, harmonização, transposição, padrões de acompanhamento, redução de partituras, improvisação, composição, repertório solo e *ensemble*) (CERQUEIRA, 2006; CHUEKE, 2006; CORVISIER, 2008; REIS, 2013).

Calvin Bernard Cady – educador e precursor do ensino de PG dos Estados Unidos – também foi um dos fomentadores dessa prática, escrevendo artigos e defendendo essa modalidade (FISHER, 2010). Cady estabeleceu critérios para uma aula

viável de piano em formato de grupo. Montandon (1992) disserta sobre, na qual, segundo ele, para uma aula de PG bem-sucedida é necessário “o desenvolvimento das ideias musicais, o desenvolvimento da capacidade de expressar tais ideias e a experiência musical em si – ou seja, o pensamento musical governando as ações” (MONTANDON, 1992, p. 9). Os integrantes da aula seriam encorajados a fazer comentários críticos da *performance* de cada um, pressupondo uma audição ativa e a participação de todos. Dessa forma, desenvolveriam seus próprios conceitos musicais sob questionamentos conduzidos pelo professor. Goade afirma que a posição de Cady era de que era mais interessante o aluno apresentar vontade de aprender e o professor ter subsídios para conduzir o ensino musical, do que torná-lo em um virtuose (GOADE apud MONTANDON, 1992, p. 9) – este era um critério para o estudo da música: a apropriação da música ao invés de seu “adestramento”. Os Estados Unidos foram, desde então, o país que mais disseminou o ensino coletivo de piano, que, embora não seja uma modalidade tão popular, tem as vantagens de reunir mais estudantes por horário e acaba sendo um meio de aumentar a renda do professor (CHIU, 2017).

[...] O “estilo lancasteriano de ensino” encontrou nos EUA um terreno fértil para se desenvolver e transformar-se no que hoje conhecemos como Piano em Grupo, mesmo que, inicialmente, as dificuldades e controvérsias estivessem presentes também na América do Norte. Houve oposição à implementação dessa metodologia nas escolas públicas, espaço em que, sem muita demora histórica, ela foi adotada em larga escala, mais do que em escolas de músicas (MACHADO, 2016, p. 137).

Nesta perspectiva, as escolas regulares aderiram ao PG e surgiram pesquisas e livros dessa metodologia. Por outro lado, programas nacionais contribuíram para a efetivação do PG. O *National Bureau for the Advancement of Education e Music Supervisor National Conference* (1924) financiaram cursos e divulgaram materiais de PG; o *National Group Piano Symposium* (1980) trouxe maior reconhecimento ao PG no campo da pedagogia do piano; os programas da Universidade de Oklahoma e Universidade do Texas foram estabelecidos para a formação do professor de PG (1980) e o *National Group Piano and Piano Pedagogy Forum (GP3)* foi criado a fim de promover pesquisas (2000).

No século XX, educadores participantes dessa metodologia pensaram o ensino coletivo de piano em diferentes perspectivas. Robert Pace propôs um método semanal

com uma lição em pares e uma lição em um grupo maior. James Lyke, por outro lado, propôs o ensino com quatro educandos por turma com dois encontros semanalmente, sendo um dia para repertório e técnica e outro para formação musical. Richard Chronister defendeu somente aulas em grupo sem lições individuais, já Guy Duckworth defendeu lições em grupo sem instruções individuais para o educando avançado. Outros proponentes foram Frances Clark, que criou um método que combinava aulas em grupo e individuais para o estudante iniciante, e Louise Bianchi, que defendeu ministrar duas aulas em grupo por semana para iniciantes, progredindo para uma rotina de uma hora de aula em grupo e meia hora individual semanalmente (FISHER, 2010).

No Brasil, a primeira ocorrência que temos do PG foi em 1973 pela estadunidense Marion Verhaalen, que no período que visitou o Brasil, durante dezessete anos, apresentou a proposta de PG de Robert Pace: *Método Pace*.

É interessante notar que, embora a ocorrência do PG tenha surgido há mais de 200 anos (e com isso uma literatura significativa dessa modalidade foi gerada), e no Brasil há cerca de 45 anos, a oferta dessa prática ainda é baixa fora do ensino superior. Uma razão pela relutância de ensinar PG pode estar relacionada à falta de treinamento em estratégias de ensino em grupo (CHIU, 2017). Richards (apud MONTANDON, 1992) afirma que o êxito da aula de PG é exatamente o procedimento adotado na aula de PG. Ahearn (1929) alega que uma das maiores disfunções referentes à atuação do professor de PG é “que deveria combinar conhecimento da linguagem musical e compreensão da pedagogia do piano com o conhecimento dos princípios educacionais e procedimentos em grupo” (AHEARN, 1929, p. 51). Assim, faz-se necessária uma capacitação para professores para que o ensino de PG seja mais bem efetivado, para que não sejam realizadas aulas de PG de modo individual e, ainda, para que tal professor possa ter melhores estratégias em suas aulas. A ausência de tal treinamento, possivelmente, acarreta maior resistência para que o ensino de PG seja difundido.

Machado (2016) investigou sobre a presença do PG em instituições de ensino superior no Brasil, e constatou que 67,3% aderiram, de certa forma, a essa modalidade nas aulas com os estudantes. Todavia, não há registros de nenhuma universidade que ofereça uma formação específica para os discentes dos cursos de graduação e pós-graduação em música sobre como proceder com a dinâmica das aulas de PG. Schons (2005) afirma:

Cursos de pedagogia de piano e organização profissional devem proporcionar aos alunos e professores uma base sólida na instrução de aula em grupo, e familiaridade com seus benefícios educacionais e financeiros. Embora a maioria dos programas de graduação e pós-graduação abordem o ensino em grupo [nos EUA, cerca de 44% aborda essa questão], não está claro quanto esses programas estão ajudando os alunos a encontrar maneiras práticas de transferir conhecimento de grupo de ensino para a criação de um *home studio*, onde muitos professores provavelmente realizarão suas instruções (SCHONS, 2005, p. 113).

Referente a eventos específicos sobre PG no Brasil, recentemente ocorreram oficinas de curta duração nos encontros do ENECIM organizados bienalmente por uma universidade que sedia o evento e o “Encontro de Piano em Grupo”, o qual já ocorreu em duas edições, uma na Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, e outra na Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Ademais, o décimo terceiro “Encontro de Educação Musical da Unicamp” abordou essa temática especificamente nesta edição.

Nessa perspectiva, o intuito da presente dissertação é realizar um estudo das interações sociais das aulas de piano em um ambiente coletivo, a fim de compreender alguns dos fatores possíveis que são constituintes para a aprendizagem. Uma pesquisa que aborde a aprendizagem na modalidade de PG se torna apropriado, visto que “tocar em conjunto” é parte do processo de ensino de música, e começar a tocar em grupo seria o ideal. A dinâmica da aula de PG, ainda, “promove o desenvolvimento de competências no aluno não só para a *performance* instrumental, mas também competências interpessoais importantes no relacionamento com os outros, encorajando e apoiando cada aluno na sua aprendizagem” (ROCHA, 2012, p. 12).

Se, por outro lado, no estudo do piano ou qualquer instrumento, a ênfase sair um pouco dos aspectos puramente técnicos e passar para as formas de enunciação musical, para os sentidos musicais que se produzem, para o nível discursivo da música, talvez haja maiores chances de que execuções musicalmente mais consistentes aconteçam (SCHROEDER, 2009, p. 49).

1.2 Os formatos das aulas de Piano

Robert Pace afirma que há cinco modalidades de aula de piano (PACE, 1978, p. 2):

(1) PI: aulas tradicionais de piano, as quais consistem no ensino de um estudante por vez;

(2) *Master class*: um encontro no qual a *performance* dos estudantes é analisada/criticada por um professor;

(3) Instruções nas classes de piano: estudantes se encontram regularmente sob a orientação de um instrutor com o propósito de praticar determinado repertório. É uma prática realizada em conjunto, devido à dificuldade em cobrir a tarefa com muitos estudantes. Na instrução de "classe", não se espera a integração ou as críticas entre os educandos. Em vez disso, eles praticam a peça de acordo com o que for solicitado pelo instrutor;

(4) Experiência ao piano: teclado usado como um recurso tátil e audiovisual. Não são feitas tarefas fora da classe, prática em casa e nenhuma técnica ou repertório ao piano é experimentado. Essa modalidade oferece oportunidades para os educandos aprenderem os fundamentos da música abrangente em programas de música na escola;

(5) PG: denota de uma situação de aprendizagem em que dois ou mais estudantes interajam sob a orientação de um professor em uma dinâmica mais complexa. Cada pessoa do grupo é constantemente envolvida, seja na *performance*, análise auditiva e visual, ou crítica construtiva de si e de seus pares. Cada membro sente uma responsabilidade para com os outros e todos têm um senso de envolvimento pessoal.

Nesta pesquisa, a modalidade de aula utilizada foi PG.

2. FATORES INTERVENIENTES NA APRENDIZAGEM, SOB UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Figura 2: referencial teórico em: Vigotski e Bakhtin. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.

Considerando o processo educativo nas aulas de piano para crianças, pode haver fatores intervenientes que ajudam na aprendizagem, dentre eles: o contato com o instrumento desde a infância, passando pelo incentivo ao uso, à brincadeira, até o questionamento sobre habilidades inatas ou adquiridas. É necessário investigar quais desses fatores são os mais efetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda hoje, há a crença de que a apropriação do conhecimento musical seja inata, ou seja, pautada no “talento”. Assim, não adiantaria qualquer esforço para o desenvolvimento musical, pois o “dom musical”, nessa perspectiva, seria dado a priori.

No entanto, Schroeder (2005) nos aponta em seu estudo que os músicos que tiveram um ambiente musical de maneira intensiva, seja por meio de familiares ou no meio social, apresentam apropriação da música de forma considerável. Isso nos faz considerar que vivências musicais são uma condição para desenvolver qualquer competência musical, e que a ausência de práticas musicais provavelmente resultaria em indivíduos não musicais.

Para isso, apontamos uma das premissas da abordagem histórico-cultural: o desenvolvimento cultural do indivíduo. Nessa abordagem, o funcionamento psíquico se constitui, além do desenvolvimento biológico, do desenvolvimento cultural. Isso quer dizer que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) – aquelas que nos diferenciam dos animais: atenção, memória, emoção, percepção, raciocínio lógico e linguagem – são construídas na relação com outros indivíduos que vivem em sociedade e partilham uma cultura. Assim, as principais funções cerebrais se formam a partir da imersão do indivíduo em uma determinada cultura. Como afirma Pino (2000, p. 46): uma vez enunciada por Vigotski a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. Isso nos leva a pensar, segundo Schroeder (2005), na aprendizagem como meio de transmissão cultural para o desenvolvimento musical.

A aprendizagem, para Vigotski, é quem ativa o desenvolvimento. Sem a interferência da mediação cultural de outros indivíduos, o desenvolvimento ficaria restrito aos processos de maturação do organismo. Isso condiz que, na música, “mesmo

que um indivíduo possua todos os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento de uma musicalidade, sem algum tipo de aprendizagem não há como ativar os mecanismos biológicos exigidos para esse fim” (SCHROEDER, 2008, n.p.).

É válido ressaltar que os processos de aprendizagem do ser humano começam no momento em que ele nasce, não sendo necessário considerar aprendizado apenas a instrução formal. Assim, o contato com o instrumento desde a infância, passando pelo incentivo ao uso, à brincadeira, seriam válidos para considerarmos os fatores que intervêm na aprendizagem.

Dessa forma, consideramos que um dos fatores que intervêm na aprendizagem seja o contato de *um* com o *outro*, em um processo de interação, mediado pela linguagem. Neste sentido, há pelo menos uma categoria que pode ser observada no processo de ensino-aprendizagem: a *Linguagem*.

2.1 A linguagem

A base teórica para a compreensão da *Linguagem* no processo de ensino-aprendizagem existe nos trabalhos de Lev Semyonovich Vigotski e Mikhail Bakhtin. Neles, encontram-se abordagens para a compreensão da relação do *eu* e do *outro*. Para eles, o homem é construído *na* e *pela* linguagem ao dar compreensões de sentido ao mundo por meio de uma relação dialogal entre as significações que se quer trocar ou adquirir (BARONAS et al., 2013), e isso o leva a constituir a sua singularidade; e é por meio dos diálogos e das trocas de significações que se constitui o mundo e dá sentido a ele. Por isso, o homem, em suas relações de comunicação, concebe novas formas de agir, pensar, compreender e interagir. Assim, é pressuposto que os integrantes das aulas de PG se educam no encontro com o outro e se constituem como indivíduos no convívio com os outros.

Para Vigotski, a linguagem é o grande marco para o desenvolvimento. Para ele, a aquisição da linguagem pela criança modifica as suas funções mentais superiores, dá forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Assim, a linguagem sistematiza a experiência direta da criança e, por isso, adquire uma função central no seu desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos em desenvolvimento. Tal concepção difere do que postulava Piaget, em que o pensamento aparece antes da linguagem, que lhe é

subordinada e apenas uma das suas formas de expressão. Para Vigotski (2007), a formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensórios motores, o que só ocorre depois de a criança ter alcançado um determinado nível de habilidades mentais, que pode mobilizar na formação de conceitos (VIGOTSKI, 2007).

Nessa perspectiva, Vigotski (2007) aponta dois tipos de mediadores externos importantes na linguagem: instrumentos e signos internos. O instrumento é o material, ele é orientado para regular as ações sobre os objetos, e o signo é orientado para regular as ações sobre o psiquismo. O pão e o vinho, por exemplo, tinham apenas uma função, porém, para os cristãos, adquiriram sentido ideológico e se tornaram um signo: o signo refletiu uma realidade originada das interações por meio da linguagem, ligando a uma “avaliação ideológica”, pois “tudo o que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2006, p. 23). Assim, tudo o que é ideológico faz parte de uma realidade e remete a algo que se encontra no mundo exterior, cujo significado se constitui ao refletir e refratar outra realidade. Portanto, sendo o signo um fenômeno do mundo exterior, ele materializa os efeitos de sentidos ideológicos adquiridos ao longo das relações sociais na história dos sujeitos.

Para compreensão do signo, é necessário que o sujeito tenha consciência do que aproxima um signo de outro signo, por meio de uma formação com material semiótico, e no qual é composto no processo de interação social. Isso é constituído por um fator ideológico que está situado entre os indivíduos (no processo de interação) e é utilizado por eles como meio de comunicação. Por isso, a consciência de cada um é de caráter socioideológico, e os signos fazem sentido quando os indivíduos os constituem quando estão socialmente organizados. Para Bakhtin (2006), “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (p. 26). Assim, é na linguagem que os sujeitos têm a possibilidade de interagir e significar, em seu contexto social.

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falantes e os ouvintes, bem como o próprio som, no ambiente social. Pois é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É necessário ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio só é possível nesse terreno

determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja. Desse modo, *a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo* são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psicofisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua-discurso (linguagem) (BAKHTIN, 2017, p. 145).

A aquisição da linguagem permite transformar funções elementares (origem natural) em funções superiores (origem sociocultural), e ocorre quando os signos são incorporados à ação prática (VIGOTSKI, 2007). Entende-se que a criança já nasce inserida no *discurso do outro*. Ela é *sujeito* de ações significantes para o outro, com sentido e valor ideológico, pois, como afirma Bakhtin, a significação não está na palavra, mas no efeito da interlocução. Assim, a linguagem assume uma função mediadora nos processos inter-intrapsíquicos⁴, pois é na relação com o outro que construímos significações. A significação é, desta forma, “o elemento que circula nos registros diferentes do agir, do falar e do pensar, permitindo sua articulação” (PINO, 2000, p. 43), sendo possível significar, então, pela linguagem verbal e não verbal. No entanto, para que haja tal significação, é necessário “fazer sentido” para os sujeitos envolvidos, estar dentro de um contexto – o que só é possível em uma construção social.

2.1.1 Linguagem: a significação pela fala

Segundo Bakhtin (2006), a palavra é carregada de sentido ideológico. A significação de um enunciado está determinada pela interação de vozes dos outros, representações de diferentes posições sociais. Por isso, todo discurso é ideológico, precisa estar em um contexto, e é conflituoso, pois, à medida que me relaciono com meus signos interiores e exteriores, pode haver conflitos ou compreensões, e isso, no entanto, leva à transformação.

Nessa perspectiva, no encontro com o outro, interagindo e significando, destacamos a *palavra* como uma das manifestações ideológicas da linguagem: “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p. 26), pois, além de ser o ponto de partida para a compreensão da interação linguagem e sujeitos, quando os grupos sociais a circulam, estão constituindo direcionamentos ideológicos. A palavra,

⁴ Interpsíquico: partilhados entre pessoas, nas atividades coletivas, nas atividades sociais; intrapsíquico: atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança (VIGOTSKI et al., 1988, p. 114).

por si só, é necessária à consciência para formar um signo interior, visto que “a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 28). Dessa forma, por meio das interações dialógicas, a palavra deixa a consciência interior e passa a circular como signo no ambiente social dos sujeitos e nas práticas discursivas em que estão inseridos (BARONAS et al., 2013).

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Nisso, é visto que a palavra vive pela interação dialógica de pelo menos dois sujeitos, ambos definindo a si mesmos e aos outros por meio do movimento dialógico. Assim, um sentido, ideologicamente constituído em uma palavra, por exemplo, é compreendido ao ser engendrado, dialogicamente, com outros sentidos, num processo ativo de compreensão dos sujeitos (BARONAS et al., 2013, p. 30).

Para tanto, ressalta-se o desenvolvimento da fala para Vigotski.

Vigotski aponta a fala em junção à inteligência prática, pois possibilita ao homem a capacidade de resolver problemas usando instrumentos (material) e sua própria ação. A caça, por exemplo, é um abandono do estado de natureza e entrada no estado de cultura, pois ela requer a criação e o uso de instrumentos, a identificação das pistas deixadas pelos animais, a cooperação social e a organização das ações em um sistema de comunicação (MOSCOVICI apud PINO, 2000).

A criança, de início, é independente da fala ou de qualquer atividade utilizadora de signos – o que é comum com os macacos. Ao buscar uma solução prática para seus problemas, a criança cria uma elaboração mental mais complexa, pois o uso de fala e signos é incorporado na ação, e ela o faz com planejamento. “Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 12). Quando usada como instrumento, a fala torna-se organizadora e controladora do comportamento.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e considera a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

Nessa perspectiva, pela fala, temos uma transformação de atividade prática: (1) a fala independe da atividade prática; (2) a fala acompanha a atividade prática; (3) a fala antecede/planeja a atividade prática.

Quando a fala acompanha a atividade prática, temos a *fala egocêntrica*⁵: uma fala integrada na ação. Essa etapa consiste na descrição e na análise durante a solução de um problema – transição entre fala exterior e fala interior, e, quanto maior a sua complexidade, a intensidade dessa fala aumenta. Para Vigotski, a fala egocêntrica é a base para a fala interior e que na forma externa ela é incluída na fala comunicativa. Aos poucos, adquire-se o “planejamento” como um dos possíveis caminhos para sanar as dificuldades, e, finalmente, a fala passa a ser incluída como parte da solução.

Vigotski (2007) conclui que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. A unidade de percepção, fala e ação, que provoca a internalização do campo visual, constitui a análise da origem das formas humanas de comportamento.

Assim, a internalização da fala passa a ter uma função interpessoal (comunicação) e do seu uso intrapessoal (pensamento), um processo que reproduz o que acontece com todas as funções psicológicas e permite a constituição do intelecto e de todas as outras FPS.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando eles organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 37).

⁵ Termo inicialmente conceituado por Piaget, e que Vigotski, identificando a importância da “fala egocêntrica”, reconhece, porém, discorda da interpretação de Piaget. Segundo Piaget (1989), a fala egocêntrica é uma forma intermediária entre o pensamento autístico (atividade mental para dentro) e o pensamento dirigido (uso consciente da linguagem), contemplando apenas o contexto de fala privada, isto é, dirigida para si mesmo; e, para Vigotski, a fala egocêntrica da criança faz parte do processo de internalização da linguagem, e deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior: “funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto em sua forma externa está incluída na fala comunicativa” (VIGOTSKI, 2007, p. 15).

2.1.2 Linguagem: a significação extraverbal ⁶

A teoria de Vigotski valoriza a interação social, isso é confirmado quando ele escreve sobre a mediação cultural na construção do psiquismo na relação com o outro. No entanto, como podemos interpretá-la em um estudo comparativo nas aulas de PG? A análise discursiva seria um modo, porém, em uma aula de música, a comunicação não implica apenas em falas. Dá-se uma notória importância ao olhar, ao gesto, ao toque, e às comunicações nem sempre verbais. Nessa perspectiva, questões relativas aos gestos – diferente de movimento, pois este viabiliza a ação, e gestos são como amputação do movimento (CLOT, 2006) – e olhares em situações interativas nas aulas de PG são muito importantes e nos dizem muito.

Vigotski (2007, p. 74), ao falar da internalização como uma reconstrução interna de uma operação externa, apresenta o desenvolvimento do “gesto apontar”: “a criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimento que lembram o pegar” (VIGOTSKI, 2007, p. 74) – o apontar indica apenas um gesto da criança.

“Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente” (VIGOTSKI, 2007, p. 74) – o *apontar* torna-se um *gesto para os outros*. A tentativa mal sucedida da criança gera uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de uma outra pessoa*. O gesto “apontar”, então, foi construído na relação mãe e criança, e tem uma função intencional e funcional.

Para ele, o apontar – essa linguagem não verbal – ilustra um processo de internalização que consiste em uma série de transformações: (1) *uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente*. É valorosa a transformação da atividade para o desenvolvimento das FPS, ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória; (2) *um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal*. As funções no desenvolvimento aparecem primeiro no social, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no nível individual, no interior (intrapicológica). As FPS

⁶ Fala de linguagens não verbais (gesto) e elementos não verbais da linguagem verbal (entonação).

– estudo mais enfatizado, ainda, por Alexander Romanovich Luria⁷ (1902-1977) – desenvolvidas são atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. Todas essas funções originam-se das relações reais entre indivíduos humanos; (3) *a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento*. O processo, sendo transformado, continua mudando como uma forma externa por um longo período de tempo antes de internalizar-se definitivamente. “Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 75). Outras, segundo Vigotski (2007), vão além do seu desenvolvimento e se tornam funções interiores – resultados de um desenvolvimento prolongado.

Dessa forma, é clara a importância que Vigotski dá para o gesto, ele sendo socialmente significado e sendo uma internalização das funções superiores. Assim, fica evidente na obra de Vigotski que a linguagem verbal não esgota os processos de produção de significação (ou seja: no campo da semiótica). Nessa perspectiva, consideramos significativo analisar o gesto junto a outras formas de interação no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a fim de inferir sobre os processos de aprendizagem ocorridos nas aulas de PG, contamos, nas análises dos episódios, com uma linguagem que vai além do discurso verbal. Para analisar os multimodos dos episódios, foi considerada a estrutura a partir da ideia de que a comunicação se dá por meio de vários recursos semióticos (BARBOSA et al., 2016, p. 625), ou seja, não nos comunicamos apenas verbalmente, e que os gestos, olhares, e outros vários modos de comunicação são fundamentais. Isso nos faz considerar os signos ideológicos nas interações, ou seja, a consciência, a ideologia e a linguagem construídas nas relações sociais.

Para tanto, ressalta-se, além do gesto, a *Motricidade e a cognição*. Partindo da premissa de Vigotski (2007) em que as crianças solucionam suas tarefas práticas com o auxílio da fala, dos olhos e das mãos, e, ainda, que a unidade de percepção, fala e ação

⁷ “Os pressupostos ontológicos e psicológicos de Vigotski acerca do funcionamento cerebral, apesar de pouco explorados/desenvolvidos em seus trabalhos (...) surgem com mais ênfase nos trabalhos do médico, psicólogo e pedagogo Alexander Romanovich Luria (1902-1977)” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 700).

provoca a internalização do campo visual, temos que esses princípios constituem a análise da origem das formas humanas de comportamento.

Os movimentos, os quais podem se relacionar com os gestos desde que se considere o “processo do gesto”, são reações externas aos pensamentos. Todo pensamento, vinculado ao movimento, gera esforço prévio da musculatura, indicando uma tendência que realizará movimento, e, “se ele permanecer apenas como pensamento isso se deve ao fato de que o movimento não chegou ao fim, não foi plenamente revelado e permanece em forma latente, embora inteiramente perceptível e eficaz” (VIGOTSKI, 2010, p. 214). E, ainda, “todo pensamento se realiza de uma forma ou de outra nas tensões musculares e sem elas não existe pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 216).

Ainda, é válido ressaltar que a emoção provoca alterações no organismo: víscera, secreção de hormônios, musculatura, etc.. Emoção e cognição, assim, estão articuladas – daí o movimento ligado ao pensamento. Bonini (1996) afirma que a emoção “está ligada aos processos percepto-motrízes, pois o recém-nascido se manifesta através de descargas motoras provocadas por suas necessidades, como demonstrou Wallon, citado por Martinet (1981)” (BONIN, 1996, p. 234).

Nessa perspectiva, quanto mais forte e intenso o pensamento for, mais clara e complexa é a sua natureza motora. Para Vigotski (2010), o homem que pensa também se expressa: mexe os lábios, às vezes sussurra, às vezes fala em voz alta consigo mesmo. Nas crianças, por exemplo, quanto mais difícil for uma tarefa para elas solucionarem, os lábios as ajudam com o pensamento, e, logo, bochechas, testa e língua assumem uma participação ativa. “Os autores sabem bem que justificar psicologicamente um monólogo significa representar previamente uma cena de reflexão profunda e intensa. Nesse caso a própria reflexão se resolve de forma imperceptível na fala alta” (VIGOTSKI, 2010, p. 216).

A musculatura, as articulações, os tendões, e quase todos os tecidos, são

“(...) perpassados nas camadas interiores mais profundas por finíssimas ramificações nervosas que comunicam o movimento e a posição dos órgãos com a mesma nitidez precisa com que os órgãos externos nos comunicam a posição e o movimento dos objetos do mundo exterior” (VIGOTSKI, 2010, p. 219).

Assim, as vivências e os estímulos que estão relacionados aos movimentos de um ou outro órgão humano estão em um campo proprioceptivo – sensação cinética. E isto demonstra o momento mais importante do nosso pensamento.

Para Vigotski (2010), as sensações cinéticas são o momento mais importante no nosso pensamento. Para realizar um movimento, é necessário que tenha existido na consciência uma imagem ou lembrança dos estímulos vinculados a esses movimentos. “Todo movimento voluntário deve acontecer inicialmente de forma involuntária para que possa provocar a respectiva reação cinética, ou seja, o respectivo estímulo interno”.

A existência de momentos cinéticos em todo movimento consciente é confirmada pelos experimentos de Ber⁸, que ensinou os seus experimentandos a movimentarem as orelhas e realizarem outros movimentos (habitualmente involuntários) pondo mecanicamente em movimento o órgão após o qual se suscitava a reação cinética que permitia realizar posteriormente essa ação já por iniciativa e vontade próprias (VIGOTSKI, 2010, p. 220).

Para Vigotski (2010), se imaginássemos a paralisia de toda a musculatura, a conclusão seria uma interrupção de todo o pensamento.

Um destaque importante que Vigotski (2010) dá à cognição e ao movimento são as reações motoras da fala. Estes são movimentos do aparelho motor da fala não localizados “constituídos de complexos elementos das reações respiratórias, musculares e sonoras que formam no seu conjunto a base de todo o pensamento de um homem culto, base essa corretamente denominada sistema do discurso interior ou do discurso mudo” (VIGOTSKI, 2010, p. 221).

Outra questão das reações é que, ao desempenhar o papel do movimento apenas interno, essa reação perde o sentido de reação como movimento orientado para fora e ganha um significado novo de organizador interno do comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 225). Pelo fato da reação se resolver inteiramente dentro do organizado, ela ganha significado e papel de estímulo interior de novas reações.

Os pensamentos parecem organizar um comportamento; ser um organizador prévio do comportamento.

Se eu primeiro penso e depois faço isso não significa outra coisa a não ser uma duplicação e complexificação do comportamento em que as reações

⁸ Karl Maksímovitc Ber (1792-1876): naturalista russo, criador da embriologia.

internas do pensamento primeiro prepararam e adaptaram o organismo e depois as reações externas realizaram o que foi antecipadamente estabelecido e preparado no pensamento (VIGOTSKI, 2010, p. 226).

Vigotski (apud BONIN, 1996) nota que, apesar de ter sido notado o fenômeno entre a emoção e os processos percepto-motrízes, não foi desenvolvida uma metodologia para o estudo das ligações interfuncionais dos sistemas psicológicos, no decorrer da ontogênese (BONIN, 1996, p. 234).

Nessa perspectiva, aponta-se também os *Fenômenos da linguagem*, por Bakhtin (1926). De acordo com o autor, o discurso está relacionado intrinsecamente com o social. E, para ele, considerar o discurso apenas como verbal não é suficiente. Precisamos, assim, do extraverbal, ou seja, considerar o físico e os horizontes sociais compartilhados, pois o discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser separado dela sem perder sua significação. Seria incoerente reduzir o diálogo apenas aos encontros “face a face”.

O contexto extraverbal de um enunciado abrange três fatores: (1) horizonte espacial comum dos interlocutores (o visível: a sala, a janela, entre outros), (2) conhecimento e compreensão comum da situação por parte dos interlocutores (se não tiver um horizonte comum entre os participantes de um diálogo, é preciso “negociar”), (3) avaliação dessa situação (BAKHTIN, 1926, p. 5).

Ao analisarmos um discurso é necessário considerar todo o contexto extraverbal. Temos um episódio claro na obra *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), na qual apenas foi dito a palavra “bem” entre dois personagens. Este episódio faz a representação da necessidade de compreendermos um todo para ser analisado o seu sentido e o seu significado:

No momento em que o colóquio acontecia, ambos os interlocutores olhavam para a janela e viam que começava a nevar; ambos sabiam que já era maio e que já era hora de chegar a primavera; finalmente, ambos estavam enjoados e cansados do prolongado inverno – ambos estavam esperando ansiosamente pela primavera e ambos estavam amargamente desapontados pela neve recente. É deste “conjuntamente visto” (flocos de neve do outro lado da janela), “conjuntamente sabido” (a época do ano – maio) e “unanimente avaliado” (cansaço do inverno, desejo da primavera) – é disso tudo que o enunciado depende diretamente, tudo isto é captado na sua real, viva implicação – tudo isto lhe dá sustentação. E, no entanto, tudo isto permanece sem articulação ou especificação verbal (BAKHTIN, 1926, p. 5).

Os flocos de neve – horizonte espacial – permanecem do lado de fora da janela; a data, na folha do calendário; a avaliação, na psique do falante; e, não obstante, tudo isto está presumido na palavra “bem”. Foi considerado o horizonte social compartilhado em comum e a atribuição de sentidos, não reduzidas apenas a uma análise oral. A situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.

Ademais, ao falar “bem” é considerada a entoação: um movimento entoacional, que estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer (BAKHTIN, 1926).

A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação, sobretudo, que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – *a entoação é social por excelência*. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (BAKHTIN, 1926, p. 7, grifo nosso).

Outro fenômeno importante da linguagem é o que Bakhtin (1926) chama de “metáfora”, e a denomina em três vertentes: metáfora entoacional, metáfora semântica e metáfora gesticulatória. Elas estão presentes quando o sujeito está em discurso – por isso, a importância de não considerar apenas o “verbal oral” em uma análise de dados.

A *metáfora entoacional* se refere a uma entoação na condição de reprovar ou culpar. No episódio acima, a entoação do enunciado “bem” faz a palavra soar como se ela estivesse reprovando o culpado vivo da neve tardia de inverno. A *metáfora semântica*, por outro lado, aborda o enunciado quase neutro, como “batata da perna” – uma palavra que só tem no português, usada para designar a panturrilha. E, a *metáfora gesticulatória*, que é referente a um sentido mais amplo, seja um gesto, um olhar: ela inclui a mímica como gesticulação facial. “O gesto sempre tem latente dentro de si o germe do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, com o contemplador ou ouvinte relegados ao papel de aliados ou testemunhas” (BAKHTIN, 1926, p. 9).

O significado e a importância de um enunciado não coincidem com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de apreciação de valor no discurso. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um

enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal (BAKHTIN, 1926).

A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de *julgamentos de valor essencialmente sociais*, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível (BAKHTIN, 1926, p. 10).

Nessa perspectiva, é necessário analisar a forma, o conteúdo e o material para compreender o discurso, ou seja, olhar o todo de um discurso para compreender uma análise discursiva. “Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte (...) como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles” (BAKHTIN, 1926, p. 10).

2.2 Interpretação da linguagem: o relacionamento com o outro

Pode-se supor que os russos privilegiam a comunicação oral. É tanto que os russos fazem prova oral antes da prova dissertativa, na crença de que quando articulam conteúdos na linguagem verbal, o exercício cognitivo é maior (BORISSEVITCH, 2019⁹). Apesar de Vigotski não ter feito uma análise detalhada do signo linguístico, seus leitores tentam interpretar o que seria o signo linguístico para ele. Nisto, destaca-se a *palavra*, nos elementos de significante, referente e significado, fazendo do *significado* a unidade de análise do processo de significação. Tal escolha tem seu valor metodológico e é coerente com a ideia de análise “microgenética” – essa análise permite reconstituir o percurso da criança no seu acesso ao universo da significação (PINO, 1993).

No entanto, estudos mostram que cerca de 70% da comunicação é não-verbal. Segundo Albert Mehrabian (PEASE, 2005, p. 17), pioneiro da pesquisa da linguagem corporal, “na década de 1950, apurou que em toda comunicação interpessoal cerca de 7% da mensagem é verbal (somente palavras), 38% é vocal incluindo tom de voz, inflexão e outros sons e 55% é não-verbal”. Bakhtin, filósofo da linguagem, considera o diálogo – no sentido de palavra – o mais importante, no entanto, afirma que é somente uma das formas de interação discursiva – como já foi ressaltado. Aponta que o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo, não apenas como a comunicação direta

⁹ Em comunicação no I Encontro de Pesquisador@s da Abordagem Histórico-Cultural, 2019.

em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (BAKHTIN, 2006, p. 219). Por isso: por que não interpretarmos outras linguagens, atributos da significação, no relacionamento com outros sujeitos que não as não-verbais?

No documentário *Quando o corpo fala*¹⁰ (2017) são relatados estudos sobre a linguagem corporal por especialistas do assunto, tais como David Matsumoto, professor de psicologia da *San Francisco State University*, que estuda as expressões faciais; Joe Navarro, agente do *Federal Bureau of Investigation*/Departamento Federal de Investigação (FBI), especialista em decifrar a linguagem corporal; Lilian Glass, especialista em comunicação e linguagem corporal; Lauren Stover, segurança pública do aeroporto, que analisa gestos, em especial as mãos; Stephen Porter, professor e psicólogo forense da Universidade da Colúmbia Britânica, que estuda como as pessoas interagem e as diferentes formas com que enganamos os outros; Amy Cuddy, psicóloga do TED (*Technology, Entertainment, Design*) – uma série de conferências – e professora da Harvard, que trabalha com “poses de poder”. Todos desenvolveram trabalhos que estudam a importância da análise corporal quando estamos em contato com o outro.

Ademais, o significado que é atribuído à palavra depende, também, da característica da emissão dos sons da fala, como o acento e a entonação. Uma mesma frase pode ter diferentes significações dependendo de como é expressa, por exemplo, facialmente, podendo significar realmente o sentido real ou com ironia. Assim, a forma como enunciamos é carregada de valor e apreciação valorativa (BAKHTIN, 2017). Isso é construído pelo discurso interior, cujas imagens e entonações passam pela expressão. Desse modo, trata-se de palavras, entonações, gestos intraverbais, que passam pela expressão exterior em uma escala social maior ou menor, que foram socialmente amoldados e polidos pelas relações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social (BAKHTIN, 2017, p. 216).

Considerando que as significações dadas pelas interações sociais são mais do que diálogos verbais, foi realizada uma análise não apenas pelo discurso verbal, mas, também, considerando os vários tipos de linguagem presentes na relação com o outro, pensando nos processos de significação que são feitos além da palavra

¹⁰ *Body language decoded.*

O diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (BAKHTIN, 2017, p. 219).

O relacionamento com o outro permite essa significação quando há a articulação do falar, agir e pensar. Isso esclarece a natureza das funções psicológicas, seu conteúdo, sua forma e sua origem social, quando se está em um coletivo. Bakhtin (2012) destaca que nós já nascemos no social, e as vozes, o auditório social no qual transitamos, é que nos constituem. Mello (2007, p. 96) salienta:

No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança – isto é, aquela através da qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve – é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela. Impossibilitada, nessa idade, de se comunicar através de palavras, a comunicação acontece pelo olhar e o movimento corporal, percebendo emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar (MELLO, 2007, p. 96).

Assim, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais, ou seja: considerar a conversão das relações sociais em funções mentais, em pessoal (VIGOTSKI, 1989, p. 61), sem tirar ao indivíduo sua singularidade. Esse mecanismo é a mediação semiótica, que permite explicar a internalização – internalizamos o significado do mundo e não ele mesmo.

Assim sendo, a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dela a condição do desenvolvimento (PINO, 2000). Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos – o desenvolvimento em si, para os outros e para si:

(1) O desenvolvimento em si é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura;

(2) O estágio “para os outros” é aquele em que o “dado” em si adquire *significação para os outros* (para os humanos, em sentido de coletividade ou gênero). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência;

(3) O desenvolvimento para si é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, por meio do outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva – o mundo cultural (PINO, 2000).

Portanto, “[...] o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica” (PINO, 2000, p. 66).

De acordo com Vigotski (1998), o signo é essencialmente sociocultural, uma vez que, a princípio, o signo é sempre um meio de relação social e, depois, quando internalizado, torna-se um modo de relação consigo mesmo. Todo signo nasce no interior de uma cultura, como resultado de uma convenção social. No processo de apropriação dos sistemas semióticos, suas significações são inicialmente, para o indivíduo que com eles se depara, tomadas das significações coletivamente predominantes (SCHROEDER, 2006). À medida que esses signos vão sendo internalizados, as significações “dos outros” vão se convertendo em significações próprias (PINO, 1995), “ou seja, os indivíduos vão dialogando aqueles sentidos sociais com as suas próprias referências, criando, dentro de certos limites, um modo pessoal de entender o mundo” (SCHROEDER, 2006, p. 72).

Na relação social com o outro é possível estabelecer novos signos – é no partilhar de significações que nos constituímos como sujeitos. Como Vigotski, Bakhtin (2017) afirma que todo signo, até mesmo o da individualidade, é social. Ele afirma que a personalidade de um indivíduo é inteiramente produto das inter-relações sociais, e que o território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior. Assim, todo caminho entre a vivência interior (o que é expresso) e sua objetivação exterior (o enunciado) percorre o território social.

Nesse sentido, a significação para Bakhtin (2006) se realiza apenas em um processo de compreensão ativa e responsiva. Ela é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um conjunto sonoro, ou seja, há a conexão de um com o outro pela palavra, e o outro me responde pela compreensão ativa e responsiva (palavra: mediação semiótica). O que falamos, então, é carregado de apreciação valorativa.

Assim, a construção do sujeito é um efeito da interação. A aprendizagem se dá, dessa forma, primeiro na interação e é, então, internalizada, trazendo para o interior o movimento do exterior. Ademais, uma questão metodológica da nossa pesquisa é que nosso campo é o ensino coletivo, e isso privilegia o discurso musical com “realizações musicais muito mais interessantes e bem acabadas” (SCHROEDER, 2009, p. 49) por ter, também, múltiplos modos para significar, em um exercício do diálogo musical.

A meu ver mais importante, os grupos são os lugares por excelência do exercício do diálogo musical. É onde aprendemos a ouvir, saber a hora de “falar”, a hora de nos colocarmos em segundo plano, de ficar em silêncio, etc., onde vamos formando nossa individualidade musical, adquirindo nosso próprio “sotaque” (como diria Swanwick). De acordo com Bakhtin (2002), a linguagem é essencialmente dialógica, tanto na sua constituição, quanto no seu uso. Isso significa que sempre que um locutor profere um enunciado, está de algum modo dialogando com outros enunciados proferidos anteriormente. São esses enunciados anteriores que de algum modo significam os atuais. Analogamente, é no diálogo com outros enunciados musicais que os enunciados dos alunos vão fazendo sentido. Quando esses outros enunciados acontecem em interações em sala de aula, mais rica fica essa relação dialógica. Além disso, no grupo é possível também conversar verbalmente sobre possíveis escolhas para interpretação (andamento, dinâmica, etc.), argumentar a favor ou contra um modo específico de conceber a música, exercitar, enfim, a reflexão sobre a prática (SCHROEDER, 2009, p. 49).

Dessa forma, é considerado que os integrantes se educam na coletividade por meio da interação e se constituem no convívio com os outros: “o homem é constituído na e pela linguagem ao dar compreensões de sentido ao mundo, a si e aos outros homens, por meio de uma relação dialogal entre as significações que se quer trocar, adquirir ou pôr em circulação” (BARONAS et al., 2013, p. 27).

Diante dos vários modos de inferência de um sujeito significar, destaca-se o discurso extraverbal: como as pessoas se comunicam e interagem umas com as outras, não considerando apenas um modo de comunicação, mas considerando também os gestos, o olhar e as formas visuais (KRESS; LEEUWEN, 2001). Kress (1996) enfatiza que as pessoas se comunicam de várias maneiras, e que, para entender completamente alguém, os muitos modos de interagir devem ser observados e reconhecidos. Essa abordagem de ensino e pesquisa em educação considera os signos ideológicos nas interações, ou seja, considera a consciência, a ideologia e a linguagem construídas na relação de *um* com o *outro*.

Norris (apud MORATO et al., 2012) ressalta os processos não verbais presentes nas práticas discursivas, como os gestos, o olhar, a voz (entre risadas, ruídos), a prosódia, os movimentos da cabeça e das mãos, a postura, a posição das pessoas, umas em relação às outras, no desenvolvimento da interação. “Essa abordagem admite que é possível encontrar nas práticas discursivas e interacionais uma dimensão ‘multimodal’ de construção do sentido que não despoja os elementos não verbais de especificidade semiológica” (MORATO et al., 2012, p. 719).

Dessa forma, entendemos – em uma questão metodológica – que uma interpretação de dados que considere os vários modos de significar se dá a partir da produção e interpretação do significado nos diferentes meios semióticos. O significado dos gestos é interativo e representado, realizado pela função interpessoal dos modos de comunicação (gestos, olhares, sinais). Essa abordagem compreende, assim, a descrição do que acontece na interação por meio da análise da *expressão* e da *reação* dos envolvidos da aula. Porém, “a intenção, os sentimentos e os pensamentos dos indivíduos não fazem parte dos pressupostos da análise por serem considerados subjetivos e extremamente complexos” (NOVELLINO, 2016, p.106).

Assim, a adoção das análises em seus discursos verbais e não verbais é essencial para as análises, por considerar o sentido em que está sendo construído – como diz Bakhtin (1926), o “contexto extraverbal”. Seria desprovido de sentido tomar de maneira descontextualizada e alheia as práticas comunicacionais e socialmente significadas: “essa abordagem admite que é possível encontrar nas práticas discursivas e interacionais uma dimensão “multimodal” de construção do sentido que não despoja os elementos não verbais de especificidade semiológica” (MORATO et al., 2012, p. 719).

Para Bakhtin (2006), a relação com o outro é estabelecida por enunciações, por meio da compreensão ativa e responsiva, com valor social e ideológico. Segundo Bakhtin (2006, p. 30), “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”, ou seja, a ideologia é sempre construída nas relações sociais. Assim, a enunciação será nosso objeto de estudo: como o outro acolhe o que diz o meu gesto, o meu olhar, ou o que eu digo? (reação); como isso interfere quando toco piano? (expressão).

Nessa perspectiva, a apreensão dos dados considerou uma descrição dos recursos corporais e verbais investigados no processo da aprendizagem. Os recursos de multimodos estão presentes na interação dos sujeitos com o ambiente que os cercam.

Observamos as falas, os olhares e as ações em uma configuração sistemática para analisar o nosso objeto de investigação (JEWITT; KRESS, 2003, p. 107). As interações dos sujeitos são mediadas pelos meios semióticos. A fala, apesar de ser o centro ou o principal modo semiótico, é usada em conjunto com os demais modos. No documentário *Quando o corpo fala*¹¹ (2017), o autor afirma que se pode captar mensagens simplesmente olhando, e que a linguagem corporal é inerente ao ser vivo – o que nos faz levar em conta uma interpretação também subjetiva, devido à experiência e à sensibilidade de percepção do professor. Como afirma Bakhtin, “quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua *existência social*” (BAKHTIN, 1926, p. 9, grifo nosso). Eon (2017) afirma que algumas expressões estão atreladas a expressões corporais, sendo necessário considerar uma análise que não isole gestos de expressões.

David Matsumoto, professor de psicologia da *San Francisco State University*, afirma que “não verbal” está atrelado em nossa história evolutiva para nos ajudar a nos comunicar a respeito das razões e necessidades básicas (2017; 2008). Ele realizou um mapeamento das expressões, contando com 5000 participantes em 32 países, a fim de inferir as expressões e as emoções em situações “dentro” e “fora” do grupo (2008). A expressão do medo, por exemplo, em que se arregalam os olhos para ver melhor, ou da raiva, em que se encolhe o olho para ver o alvo, segundo o autor, são expressões faciais que têm configurações musculares específicas e que se dão por uma razão. Quando o nervo dispara, a mente alerta que se trata de emoções, o cérebro nos manda disparar um pacote de componentes. Parte deles tem a ver com a fisiologia, outra parte tem a ver com a cognição, e a outra tem a ver com o nosso comportamento (mãos, rosto e tudo mais). Ou seja: o que passou pelo nervo facial se manifesta no rosto.

Matsumoto afirma que, sempre que alguém move o rosto por qualquer motivo, um “observador treinado” pode aprender a identificar qual músculo está criando a mudança de aparência. A felicidade, por exemplo, ativa o músculo ao redor do olho, as bochechas saltam e ganham brilho. Quando Matsumoto fez um teste sobre as expressões faciais na Paraolimpíada, observou que os cegos tiveram as mesmas expressões faciais

¹¹ EON, Geoff. *Body language decoded* (“quando o corpo fala”). Philos. Documentário online (112 min.), inglês. Canadá: Philos.tv, 2017.

julgadas como “felicidades”. Ele ressalta que foi interessante, pois eles não aprenderam a produzir (eram deficientes visuais desde nascença), então, a explicação é de que nascemos com a capacidade de produzi-las.

Outro estudo de Matsumoto é referente à gesticulação. Para ele (2017), antes de falarmos o que pensamos, há o controle das mãos, ou seja, quando verbalizamos um pensamento, movemos as mãos. Por isso, gestos não têm valor apenas comunicativo, não são somente sinais: eles nos ajudam a pensar.

Em “A expressão das emoções no homem e nos animais”, de Darwin, há o conceito de que às vezes sentimos tantas emoções que, apesar do esforço para controlá-las, elas “escapam”: torna-se um cabo de guerra neural com o controle da face. Em sua teoria naturalista, as emoções no homem são resíduos (não realizados) das reações de luta/fuga nos animais. “Seriam versões pálidas das emoções nos animais. As emoções no homem tendem a desaparecer, como vestígios, órgãos residuais” (ANDRADE, 2011, p. 44).

Assim, a apreensão de dados foi pensada de modo a realizar uma sistematização considerando todo o contexto, entre falas e gestos. Foi proposto identificar quais as falas recorrentes e os gestos para sistematizá-los na análise. Foi investigado como essa interação foi produzida e interpretada nas aulas de PG.

A partir dessas análises, foi pensado nas nuances, em que contexto a criança está falando e qual significado poderia se inferir a partir do que ela expressou. Ressaltamos, porém, a necessidade de considerar as nuances em todas as expressões, senão, seria visto como um “sinal”, ou seja, como já posto o seu significado – como um sinal de trânsito. Foi pensado, então, no seu sentido, no “signo”. Buscou-se a percepção psicofisiológica do signo físico, o reconhecimento do signo, a compreensão de sua significação em dado contexto, a compreensão dialógica ativa a partir da interação entre sujeitos e o uso da linguagem, entre outros fatores. Em outros termos, diríamos que um sentido, ideologicamente constituído em uma palavra, por exemplo, é compreendido ao ser engendrado, dialogicamente, com outros sentidos, num processo ativo de compreensão dos sujeitos (BARONAS et al., 2013, p. 30).

A gravação e a descrição densa dos dados mostraram se a interação teve o efeito de promover a aprendizagem, considerando que em um grupo com mais indivíduos

(aula de PG) a aprendizagem pode se tornar ou não mais eficaz por ter maiores interações.

2.3 Música e gênero do discurso

Um norteador para o desenvolvimento das atividades desta pesquisa e da compreensão da aprendizagem musical foi considerar a música como uma forma de discurso – por isso a semântica na intitulação “gênero música”. Fundamentando-se em Bakhtin (2006), que considera que a língua só existe em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta, entendemos a música como “um acontecimento vivo e dinâmico, que se atualiza a cada realização, e não como um sistema fechado e inerte, sujeito a regras fixas e imutáveis” (SCHROEDER, 2011, p. 107). Sendo a música esse acontecimento vivo, é levado em consideração que o seu processo de aprendizagem não é dominar regras e sistemas, mas, sim, estar inserido no meio musical, sendo capaz de fazer um “uso pessoal, autoral, próprio, dos sistemas e regras musicais (que obviamente existem, mas não constituem a totalidade da linguagem musical)”.

Fazendo analogia com o enunciado linguístico, é pensado no “enunciado musical”, o que considera também o “contexto situacional”, além da materialização do som. É entendido que uma mesma realização musical pode ter significados diferentes em outros contextos. Isso, no entanto, não significa que não haja “pontos de estabilidade no discurso musical”. “Assim como na linguagem verbal, diferentes contextos culturais vão cristalizando determinadas formas de organização sonora e dando origem ao que Bakhtin (2000) denomina ‘gêneros do discurso’” (SCHROEDER, 2011, p. 107). Assim sendo, qualquer realização musical é única, irrepetível, e junta a um gênero discursivo qualquer. Essa forma de conceber a música afeta quando refletimos sobre a aprendizagem musical, pois se mostra necessário considerar, além da realização musical em si, um movimento de aproximação em relação à música, incluídas aí também as situações informais nas quais a música se faz presente ou ainda os equívocos musicais cometidos pelas crianças (SCHROEDER, 2011).

Ademais, pensar na música como um discurso nos faz dar primazia para a significação. “Aprender música é se apropriar de uma forma de linguagem, de um modo de se expressar, de se comunicar, de compartilhar sentidos”. Isso dá a possibilidade da “compreensão ativa” – proposta por Bakhtin (2006). Como afirma Schroeder (2011),

isso significa que a formulação de respostas a enunciados musicais depende de alguma forma do entendimento do que se ouviu; e isso leva às respostas de: emoção, palavra, desenho, brincadeira ou a composição de outra obra musical. As respostas (no sentido bakhtiniano de “compreensão ativa”) possíveis à música, dessa forma, são quase ilimitadas. É considerado, além do “fazer musical”, a vivência, seja representando a música dançando, fazendo gestos, imitando ou brincando.

Nessa concepção, consideramos o processo de aprendizagem marcado por evoluções, revoluções, involuções, não sendo regular, contínuo ou homogêneo. Tudo faz parte de um processo. “A entrada das crianças no fluxo discursivo, na cadeia de enunciados musicais, não se dá de uma vez e nem definitivamente. Ela tem altos e baixos, vaivens, acontece e desaparece como que por encanto, e depois retorna” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 116).

Essa complexidade faz com que precisemos estabelecer outros critérios de avaliação das situações de aula, visto que uma mesma atividade pode ser realizada com êxito algumas vezes e fracassar em outras. Mesmo os êxitos ou fracassos constantes numa certa atividade proposta podem não advir de um mesmo e único motivo a cada vez que ocorrem. Essa observação concorda com pelo menos dois fatores: 1) com o fato de vários autores conceberem a aprendizagem como um processo contínuo e ininterrupto, desde o nascimento até a morte, e não apenas na infância; e 2) com o fato de que a situação em que as atividades acontecem é tão importante (ou mais), como constituidora dos êxitos ou fracassos, quanto às pessoas que dela participam e quanto seus conteúdos (SCHROEDER, 2011, p. 106).

Considerando que antes mesmo de absorver a música em si as crianças absorvem o seu valor social, a relação construída entre elas e a música não é direta, mas mediada por outras pessoas. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de abordar a música junto a outras linguagens. É necessário considerar diversos contextos, os quais incluem diversas formas de linguagem, no processo de apropriação da linguagem musical. As crianças aprendem música também brincando, desenhando, dançando, etc.. Nesse sentido, incluir essas atividades não seria apenas um recurso a fim de tornar a aula mais palatável e dinâmica, e sim uma necessidade ao levar-se em consideração tanto as peculiaridades da música quanto do desenvolvimento infantil. “É através do contato intensivo com universos musicais esteticamente constituídos que os alunos vão absorvendo a gramática, percebendo o que é possível ou não dentro da linguagem” (SCHROEDER, 2009, p. 48), e, ainda, a “necessidade de se privilegiar educacionalmente

a dimensão discursivo-musical, fornecendo amplas referências estéticas e colocando em segundo plano os aspectos sintáticos e fonológicos, sobretudo na fase inicial da aprendizagem” (SCHROEDER, 2009, p. 52).

2.3.1 Pensamento e linguagem: a criança na música

Schroeder (2005) afirma que só pelo fato da criança estar inserida no meio musical (sendo de maneira formal ou informal), alguns processos com a música já acontecem, tais como: (1) o manuseio livre com o som – não tem significado, é o prazer de uma descoberta; (2) a música como linguagem simbólica – por meio de interações sociais a criança é que distingue sons (do latido de um cachorro com o canto, por exemplo), e isso acontece por meio de vivências espontâneas diversas.

Outros processos com a música são possíveis quando há a mediação. A instrução formal (na qual há uma intencionalidade pedagógica) ou informal (por meio da imersão em um meio social no qual a música é uma presença muito forte) é uma forma de a criança internalizar a música como signo: “o nível discursivo, os enunciados musicais, as músicas esteticamente constituídas em relações sempre dialógicas, são o ponto de partida privilegiado” (SCHROEDER, 2009, p. 46). Dessa forma, há a construção de um “pensamento musical”. Com isso, é possível um domínio das formas de organização sociais dos sons – habilidades específicas. Esse tipo de instrução é importante e inerente ao aprendizado. “Os sistemas sintático e fonológico só serão absorvidos quando percebidos em função de propósitos estético-musicais e não como entidades autônomas, preparatórias para uma compreensão musical posterior propriamente dita” (SCHROEDER, 2009, p. 46).

Quando uma criança se apropria de alguma linguagem, o faz justamente a partir do contato com a língua na sua concretude, ou do nível discursivo. “São os sentidos e os valores linguísticos que lhe são transmitidos pelos outros falantes daquela língua através de enunciados concretos que possibilitarão a absorção do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico)” (SCHROEDER, 2009).

É necessário, então, um ensino de música que estabeleça: (1) manuseio livre, tendo a linguagem musical como um panorama, (2) comunicação e expressão por meio do som, sendo necessário que as vivências procedam aos conteúdos musicais, (3)

domínio consciente dos elementos, da sintaxe e das semânticas musicais (pensamento musical). Nessa etapa é esperado que as crianças já tivessem tido vivências musicais.

É válido ressaltar que não há o “musicalizar” antes de alguma linguagem musical. Não se ensina, por exemplo, o som da língua para depois ensinar uma palavra. Primeiro a criança fala, ainda que errado, ouve, e depois se ensina a gramática.

3. SUJEITOS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO

Figura 3: os sujeitos da pesquisa: Projeto Guri. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.

Este trabalho é de natureza qualitativa e participante, em que a autora foi a professora. Foi privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BOKLEN, 1994, p. 16), e, inserida em um contexto de ensino formal de PG, foram registrados o que foi ouvido e observado, conforme descrito por Ezpeleta; Rockwell (1986, p. 83).

3.1 População do estudo: sujeitos da pesquisa

Foram incluídas crianças de nove a doze anos de idade, do sexo feminino, que estavam matriculadas em alguma escola do ensino básico, classificadas com conhecimento prévio musical no nível básico (com menos de um ano de aula – conhecimentos prévios descritos abaixo).

As aulas de PG foram realizadas aproveitando as aulas do Projeto Guri na cidade de São Simão-SP. Esse é um projeto com iniciativa da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e tem a pretensão de promover a prática coletiva da música para crianças e jovens de seis a dezoito anos. As aulas têm duração de uma hora e são oferecidas duas vezes por semana.

Quando realizada a pesquisa, elas contavam com aulas de teclado/piano no Projeto Guri por sete meses sob minha mediação, e o conteúdo programático – exigido pelo Projeto Guri – nesse percurso abordou: alongamentos e relaxamentos básicos de membros superiores e inferiores; sensibilização da consciência corporal e do equilíbrio muscular; postura corporal; memória; movimentos corporais; notação não convencional (gráficos, pontos, curvas, etc.) relacionada com a exploração sonora, improvisação e composição; leitura e escrita convencional como meio de representação da música; leitura à primeira vista de obras ou fragmentos simples de obras do repertório em execução; improvisação; composição, a partir da utilização de materiais presentes nas aulas; repertório popular, folclórico e erudito do Brasil e de outros países; execução de músicas a duas, três e quatro vozes, baseadas nas texturas de pergunta e resposta, estrutura homofônica, heterofônica, polifônica, cânones a três ou quatro vozes.

Nessas condições, foram realizadas cinco aulas de ensino coletivo (com uma hora de duração para cada aula) que foram vídeo-gravadas. A pesquisa realizou-se

inspirada nos moldes de um trabalho qualitativo e participante, no qual a interpretação dos processos educativos ocorreu mediante trabalho de atuação direta e observação participante com o grupo envolvido na pesquisa. Para além do registro e descrição dos dados, o enfoque envolveu, também, o compromisso com a interpretação teórica, metodológica e intersubjetiva dos dados registrados e reconstruídos na pesquisa. Os registros dos dados ocorreram por meio de diário de campo e vídeo-gravações transcritas, e os dados foram apreendidos e fundamentados nos estudos sobre educação vinculados à perspectiva histórico-cultural e à música.

Vigotski (2007) propõe que estudemos os processos e não produtos ou objetos, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 2007 p. 74). Isso envolve que os pesquisadores façam o acompanhamento minucioso da formação de um processo interativo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, em situações sociais. Ilari (2007, p. 37), à luz da pesquisa qualitativa, afirma que nessa metodologia a abordagem sistemática deve ser um eixo, cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto.

A análise dos episódios interativos e específicos configura o modo de pesquisar dos processos do desenvolvimento humano que conseguimos identificar. Consideramos a singularidade de cada sujeito participante, o modo que aprenderam e os modos de funcionamento cultural que definem o que é e como acontecem os atos de aprender, “leva-nos a considerar a inter-constituição entre o processo teórico e empírico de investigação deste trabalho e o que podemos definir como percurso metodológico de pesquisa” (ANDRADE, 2008, p. 83).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, Plataforma Brasil, pelo registro 97098518.7.0000.5390.

3.2 As crianças

São apresentadas, a seguir, as quatro meninas da turma de PG que fizeram parte da pesquisa: Yuja, Nina, Clara e Chiquinha. As especificações apresentadas foram de anotações do diário de campo e das relações percebidas no decorrer das aulas.

Ressaltamos que a turma de PG contava com o transporte disponibilizado pela prefeitura para irem ao Guri, sem custos. Em geral, parte das crianças participantes do

Projeto era de escolas públicas, e o ônibus passava nos pontos das escolas para buscá-las, ou, então, em pontos centrais da cidade, no horário combinado. As crianças que tinham interesse em ir para o Guri de ônibus informavam à coordenação o ponto de seu interesse, e o motorista, então, era ciente de quais crianças deveria buscar em cada ponto.

Yuja (12 anos) chegava ao Projeto Guri com sua mãe. Ela a levava, e, quando voltava para buscar Yuja, o seu irmão estava junto, pois ele tinha aula de Percussão no horário seguinte ao dela. Yuja estava tendo aulas comigo há sete meses. Antes, ela teve apenas uma aula com um professor do Projeto Guri, o qual precisou sair e então eu assumi suas aulas.

Na época da pesquisa, Yuja estudava em uma escola da rede particular da cidade, estava no sétimo ano e tinha 12 anos – era a mais velha da turma.

Ela tinha um teclado no qual estudava e “tirava de ouvido” algumas músicas de seu interesse.

Em nosso grupo, Yuja era participativa, muito comunicativa, expressiva e extrovertida. Entre as meninas, era a que compreendia mais rápido as lições passadas, porém, era a que mais alternava o sistema de atenção. Sua postura ao piano era relaxada, e sua forma de mão era a mais correta entre as meninas: mão arredondada e dedos relaxados. Ademais, ela tinha consciência corporal. Nas atividades de criação, no entanto, hesitava em improvisar, afirmando que não tinha muita habilidade para isso.

Yuja, apesar de adorar conversar, gostava que, quando eu falasse, todas prestassem atenção, e que não tocassem piano junto com as minhas falas. Ela pedia – às vezes pelo olhar – pelo silêncio.

Nina (9 anos) chegava ao Projeto Guri com o ônibus da Prefeitura. Nina estava tendo aulas comigo há sete meses. Antes, ela teve apenas uma aula com um professor do Projeto Guri, o qual precisou sair e então eu assumi suas aulas.

Na época da pesquisa, Nina estudava em uma escola da rede pública da cidade, estava no quarto ano e tinha 9 anos. Contava que gostava muito de matemática, e adorava compartilhar com a turma as espertezas da sua irmã – que era um bebê.

Em nosso grupo, Nina se mostrava muito participativa, ativa, gostava de explorar ao piano com frequência, tinha muita atenção e uma boa habilidade para realizar o proposto. Yuja costumava dizer “não vou olhar muito porque, quando eu tiver minha filha, ela não ser igual”, ressaltando a expressão ativa de Nina, de sempre querer comunicar e tocar piano a todo momento. Nina gostava muito de criar ao piano, e gostava muito de mostrar para a turma as suas criações. Sua postura era ativa, e sua forma da mão estava sendo construída – mãos arredondadas, mas ainda quebrava a falange ao tocar.

Clara (10 anos) chegava ao Guri com o ônibus da prefeitura. Na turma, foi a única que experienciou ter aulas de piano com outro professor por mais tempo. Antes de eu assumir as aulas do Guri, ela teve aulas por seis meses com outra professora do Projeto Guri.

Na época da pesquisa, Clara estudava em uma escola da rede pública da cidade, estava no quinto ano, e tinha 10 anos. Sua irmã também fazia teclado no Projeto Guri, no horário seguinte ao de Clara.

Em nosso grupo, Clara se mostrava atenciosa, prestativa e era a “menos falante”. Apesar de ter tido aulas antes, e as outras meninas não, ela era a que tinha mais dificuldades de associação. Não era de seu conhecimento leituras relativas e na pauta, não se lembrava muito das figuras e tempos, mas sabia dedilhado e tocava a melodia da música Ode to joy, de Beethoven, ao piano. Sua postura ao piano era menos ativa, e sua forma de mão tinha a cabeça do metacarpo afundada – não é considerado o ideal, pois é uma posição que dificilmente fortalecerá a mão.

Clara era muito comprometida com as aulas, e não faltava na aula como a sua irmã.

Chiquinha (10 anos) chegava ao Guri com o ônibus da prefeitura. Ela estava tendo aulas comigo há sete meses. *Chiquinha*, no entanto, não permaneceu no Projeto Guri, e na última atividade proposta da pesquisa ela não participou. Suas irmãs, mais velhas, também participavam do Guri: uma fazia violão, a outra, percussão.

Na época da pesquisa, *Chiquinha* estudava em uma escola da rede pública da cidade, estava no quinto ano, e tinha dez anos. Sua irmã tinha um livro de poesia, e algumas vezes ela pedia para levar para a aula para ler um pouco para nós.

Em nosso grupo, ela era muito participativa, gostava de propor atividades, gostava de lembrar das atividades passadas em aulas anteriores, e era muito amorosa. Em toda aula eu recebia uma cartinha. *Chiquinha* gostava muito de criar ao piano, e sempre gostava de nos apresentar as suas novas criações. Sua forma de mão estava sendo construída: às vezes quebrava a falange e tinha tensão nos dedos polegar e mindinho ao tocar.

3.3 Descrição do ambiente educacional

As aulas de PG foram realizadas na sala de aula equipada com dois teclados Yamaha DGX-230, Hamamatsu-JA e dois teclados Yamaha PSR-E203, Hamamatsu-JA, um para cada criança. A sala era arejada, tinha espaço para as estudantes fazerem atividades com movimentos e havia, também, uma lousa e mesa. A decoração era composta por móveis de piano, feitos pelas crianças, e figuras relativas à música, feitas pela professora.

3.4 Atividades propostas

Ao elaborar as atividades da pesquisa, buscou-se inserir as crianças no discurso da música. Schroeder (2011) nos aponta o confronto entre “transmissão de conhecimento” e “apropriação da música”. A apropriação considera que a aprendizagem seja incorporada ao indivíduo por meio das práticas sociais – relação *eu* e *outro*, levando em conta, primordialmente, a imersão do indivíduo para que haja o desenvolvimento musical; além de atentar que a aprendizagem musical não se dá de uma vez e nem definitivamente: ela tem altos e baixos, vaivéns.

A ideia da transmissão do conhecimento é sustentada por uma concepção da música como sendo um conjunto homogêneo, único, fixo e imutável de informações, conceitos, procedimentos e práticas que, exterior aos músicos ou aos praticantes, precisa ser “ensinado”, “transmitido” de um a outro sem alterações. Essa visão corresponde ao que Bakhtin (2009), falando a respeito da linguagem verbal, chama criticamente de “objetivismo abstrato”. Segundo o autor, essa tendência define a língua como “um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (BAKHTIN, 2009, p. 85 apud SCHROEDER, 2011, p. 113).

Inspirando-se na Atividade Orientadora de Ensino¹² (AOE), as atividades foram organizadas em “ações de ensino e de estudo, permitindo aos sujeitos *atuarem* com o *problema fundamental* que levou a humanidade à produção de um determinado conhecimento” (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2019, 686). Entende-se que “este problema deve ser capaz de sintetizar a necessidade histórica que levou a humanidade à produção do conhecimento que se quer ensinar” (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2019, 681). Ou seja: por que a humanidade sentiu necessidade de produzir determinado conhecimento? Na música, por exemplo, por que foi necessário ter o registro em notas na pauta?

¹² AOE: foi proposta por Moura (1996, 2000, 2016); como fundamento teórico-metodológico apresentam-se interpretações didáticas sobre a tese vigotskiana. Assim, ela é um “instrumento que possibilita a professores e pesquisadores sistematizarem para si os elementos centrais para a organização de um ensino promotor do desenvolvimento dos sujeitos” (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2019, 680). Em nosso trabalho, foi considerada apenas uma inspiração na AOE. Manifestamos, ainda, todo o reconhecimento do trabalho muito profundo e primoroso desenvolvido pelo Prof. Moura ao propor a AOE, e, ainda, à Profa. Dra. Elaine Sampaio Araujo, a qual também é pertencente dessa área de pesquisa.

Busca-se, com ele [o problema], desencadear a necessidade pessoal de recriar para si a atividade humana encarnada no conceito, gerando um processo no qual o significado social do conhecimento possa coincidir com o conhecimento pessoalmente significativo para o sujeito (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2019, p.681).

Assim, as atividades foram organizadas na tentativa de contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos envolvidos, incitando-os a atuarem com o *problema* que levou a humanidade a produzir determinado conhecimento.

Compreende-se que um conhecimento sintetiza logicamente a relação histórica entre um problema real enfrentado pela humanidade e os modos específicos que foram permitindo a sua solução, processo denominado por Kopnin (1978) de “movimento lógico-histórico do conceito” (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2019, p.681).

As aulas de PG, então, foram organizadas a partir de uma atividade com quatro etapas:

- (1) História contada da música “Pezinho”, de Cacá Lima;
- (2) Experimentação com a música;
- (3) Melodia acompanhada;
- (4) Montagem da partitura.

A *primeira etapa* foi contar uma história, participando da realidade das crianças. Contamos com o auxílio da Profa. Dra. Elaine Sampaio Araujo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto, para a elaboração dessa história, a fim de propor uma atividade em que as crianças se apropriassem da música com uma mediação intencional. Contar essa história seria uma forma das crianças serem motivadas pelas suas próprias intenções a agir, produzindo um *Motivo* para a realização da atividade: a indicação para onde a ação foi dirigida (o objetivo) junto ao que a incitou a agir (o motivo) (MOURA et al., 2016).

Nessa perspectiva, foi pensada a aprendizagem baseada no interesse da criança. “Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o educador interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças” (VIGOTSKI, 2010, p. 163), assim, para a criança, o seu “motivo” para realizar a atividade seria revelado como “certa expectativa da atividade a ser desenvolvida” (VIGOTSKI, 2010, p. 163).

Haverá um concurso de música na cidade Orff e várias crianças irão participar.

Cacá, quando soube da notícia, pensou logo em se inscrever!

Enquanto pensava em quais recursos poderia usar para escrever a sua música, ele vê as crianças saindo da escola. Viu que umas iam de carro, outras de ônibus, outras a pé... e, andando de um lado para o outro, vendo os seus pezinhos, ele pensou: por que não fazer uma música sobre como eu vou para a casa quando saio da escola?

E logo se pôs a cantar:

“Como eu vou?

Para casa, eu vou

Chegar lá? Meus pés vão me levar

Como eu vou, para casa eu vou

Vou fazendo assim: plim, plim (plim, plim = marcar o passo com o pé).

Figura 4: partitura e letra da música Pezinho, de Cacá Lima¹³.

Intervenção da professora: nesta etapa, foi cantada a música e representada cada nota da melodia (Dó, Ré, Mi, Sol e Lá) com os movimentos dos pés, sendo: Dó: pés juntos, Ré: pés na diagonal, com pouco afastamento; Mi: pés paralelos, com pouco afastamento; Sol: pés na diagonal, mas mais afastados; Lá: pés paralelos bem afastados.

¹³ Cacá Lima é músico, violonista e compositor, licenciando e bacharelando em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É formado no *San Francisco International Orff Course* (EUA), e, também, integrante da “Orquestra do corpo”, grupo de música corporal coordenado por Fernando Barba (Barbatuques) e Stenio Mendes. Lançou seu primeiro CD autoral, com dez faixas para violão solo, intitulado “Entre Janelas”.

Essa proposta de atividade com as crianças participantes desta pesquisa foi advinda de um curso ministrado pelo professor Cacá Lima, no Encontro de Educadores Musicais da Unicamp (2018), baseado em Carl Orff – na qual Lima possui formação especializada. A proposta é que a musicalidade seja desenvolvida por meio da dança e do movimento.

Figura 5: representação das notas musicais (pentatônica) pelo movimento dos pés. Fonte: ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.

Satisfeito com a música que compôs, pensou em mostrar para o seu avô: um grande músico que o ensinou a tocar piano!

Porém, seu avô morava em outra cidade. Não tinha internet, não tinha telefone, não tinha como gravar e mandar, porque o avô não usava essas coisas de tecnologia.

Como poderia mostrar a melodia que ele inventara? Assim, foi instigado que as crianças pensassem na escrita musical.

Buscou-se, na “história contada”, envolver as crianças com o lúdico, para que o elemento musical de todo o percurso contemplasse um universo de significações: “um mundo imaginário é mobilizado e entra em funcionamento” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 111).

Após, iniciou-se a ***etapa dois***: experienciar a música:

Propôs-se que as crianças cantassem e caminhassem de acordo com a marcação da música, marcando a pulsação. Depois, que cantassem as notas da música e fizessem o movimento com os pés (“Como eu vou”, em “Dó, Ré, Dó” – seguido do movimento dos pés).

Souto e Saito (2017) ressaltam a importância de trabalhar o movimento nas propostas de ensino-aprendizagem: ao se movimentar o indivíduo trabalha todo o seu corpo e assim se relaciona com tudo e todos que se encontram ao seu redor. A partir disso, defende-se a ideia de que o desenvolvimento motor propicia a origem de diferentes Funções Psicológicas Superiores (FPS) como a atenção, o raciocínio, a memória, a linguagem, dentre outras (SOUTO; SAITO, 2017, n.p.).

Após cantarem e sentirem com o corpo o movimento da música, foi introduzida a ***etapa três***: melodia acompanhada. Foi proposto que as crianças tocassem ao piano o que foi realizado com o movimento dos pés (melodia), além de acrescentar o acorde, em uma condução simultânea de melodia e harmonia. Foi estabelecido, então: a melodia (organizada em pentatônica) na mão direita e a harmonia, acorde de Dó, na mão esquerda.

Feita esta atividade, iniciou-se a ***etapa quatro***: montagem da partitura – partitura que Cacá enviaria para o seu avô.

Após a exploração corporal, atividades lúdicas, repertório por imitação, e atividades que permitiram o desenvolvimento de uma musicalização em todo o percurso da aula de piano, as crianças foram apresentadas à notação musical, desenvolvendo a

habilidade de leitura e escrita como meio de representação da música. Foi proposta essa atividade inspirada na AOE: por que a humanidade sentiu necessidade de produzir determinado conhecimento? Na música, por que foi necessário ter o registro em notas na pauta? Assim, a próxima atividade envolveu recortes da partitura trabalhada, *Pezinho*, sendo que cada recorte representava um compasso da peça.

A proposta era que as crianças colocassem as notas com seu tempo/valor na ordem. Alguns compassos estariam incompletos, e foi proposto que as crianças escrevessem qual figura com sua respectiva nota seria no local faltante. Assim, foi necessária a internalização da música, a fim de identificar a ordem sequencial.

Neste percurso, foi considerado satisfatório o *processo* de aprendizagem de toda aula, entre tocar, criar e interpretar o que foi proposto. É válido ressaltar que consideramos que todo processo de aprendizado é marcado por evoluções, revoluções e involuções: tudo fez parte de um processo.

4. APREENSÃO DOS DADOS

Figura 6: Piano em Grupo em: “Pezinho”. Ilustração da Semíramis Paterno (2020), feita especialmente para esta dissertação.

Os dados foram expressos por meio de gravações de vídeos com uma câmera na sala de aula, e, a partir de um diário de campo e visualização posterior do vídeo, foram vistos os pontos de divergências e analisados os episódios interativos. Os itens considerados para realizar a comparação foram: (1) identificar os gestos recorrentes dos educandos nas aulas do ensino de PG por meio da observação das vídeo-gravações; (2) analisar episódios interativos em que possam ser ressaltados música e fala; (3) analisar episódios interativos em que possam ser ressaltados movimentos e música.

Foram analisados os gestos, os olhares, os diálogos e os sinais representados pelos participantes, e interpretadas essas ações a partir do meu ponto de vista (significado interativo e representado), visto que a linguagem não é representada apenas verbalmente (BAKHTIN, 2017; VIGOTSKI, 2007).

Nessa perspectiva, além da adoção das análises em seus discursos verbais e não verbais, foi considerado o sentido em que os episódios foram construídos – assim como considera Bakhtin (1926), foi levado em conta o “contexto extraverbal”. Seria desprovido de sentido tomar de maneira descontextualizada e alheia as práticas comunicacionais e socialmente significadas: “essa abordagem admite que é possível encontrar nas práticas discursivas e interacionais uma dimensão multimodal de construção do sentido que não despoja os elementos não verbais de especificidade semiológica” (MORATO et al., 2012, p. 719).

Ademais, apesar de privilegiar o singular, não se abandonou a ideia de totalidade, pois esse modelo epistemológico buscou a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINSZBURG, 1989, p. 177), que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade.

Os dados foram sistematizados qualitativamente e analisados em uma perspectiva histórico-cultural. Vigotski (2007), na concepção do materialismo dialético – na qual a abordagem histórico-cultural está inserida –, afirma que um ponto central para desenvolver o método é considerar que todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e em mudança, assim, é necessário considerar as nuances e em que contexto as crianças estão inseridas.

Ademais, ao apreender os dados, destacamos a importância de inserir as crianças no discurso da música, em um contexto de apropriação, distanciando-se, assim, do “ensino tradicional” de música.

Nesta perspectiva, este trabalho tem a finalidade de promover o aperfeiçoamento da aprendizagem de música nas aulas de PG, por construir uma interpretação sobre alguns dos fatores intervenientes para os processos de aprendizagem. No âmbito das pesquisas, ela se torna valorosa para quem investiga a efetivação da interação social no ensino-aprendizagem.

4.1 Interação e construção do objeto de conhecimento: movimento, imitação e mediação

As atividades propostas para apreensão dos dados para a pesquisa foram formuladas, primeiro, com uma “história contada” do personagem Cacá, a fim de envolver as meninas em um ambiente lúdico. Na tentativa de um mundo imaginário, a escolha atenciosa dessa etapa foi para provocar, intencionalmente, um *sentido* para as meninas realizarem as próximas atividades e, assim, despertar motivação em sua realização (mas, claro, cada uma poderia se sentir motivada à atividade ou não). Na história contada, Cacá criou uma música pensando nos movimentos dos seus pés, e essa criação seria entregue ao seu avô por meio de uma correspondência. Para isso, as crianças, após envolvimento com a história do Cacá, sentiram espontaneamente a música *Pezinho* – música criada pelo personagem da história, por meio de movimentos livres, cada uma à sua maneira. Depois, a proposta era fazer as notas da canção do Cacá com os movimentos dos pés (figura 5 deste trabalho).

No entanto, enquanto a professora/pesquisadora Bianca se preparava para começar uma das atividades finais, ocorreu um episódio que se pode destacar, visto que foi significativo e está dentro do contexto que buscamos analisar.

Episódio 1: enquanto Bianca está preparando a próxima atividade, Nina, Yuja e Clara estão ao piano. Enquanto aguardam, Nina e Clara estão tocando ao piano a música *I love coffee*, arranjo de Berbard e Carolyn Shaak, música do repertório do semestre, e Yuja as observa.

1. Nina e Clara tocam a música *I love coffee* ao piano.
2. Yuja faz afirmação com a cabeça referenciando ao que Clara tocou ao piano.
3. Yuja olha para Nina, pois ela não fez a última frase da parte A da música.
4. Nina: estava esquecendo (referindo-se à última frase da parte A da música).
5. Yuja: Nina, olha aqui! (Aponta para o piano referindo-se ao registro da última frase que ela tocou). Você tocou esse aqui (e toca ao piano a última parte que ela tocou). Aí, na hora que acabou, é aqui, ó (e toca ao piano a parte que Nina havia esquecido).
6. Nina toca o que a Yuja mostrou para ela.
7. Yuja: você fez assim, ó (e toca o que Nina tocou anteriormente). Você pulou e já veio (e toca o que Nina havia tocado anteriormente).
8. Nina observa e toca conforme Yuja a ensinou.

Em referência a esse dia, Nina havia faltado na aula anterior, e Yuja, que estava presente nesta, ouviu a Nina tocar *I love coffee* e identificou que não estava completa. Ela, então, sem que a professora solicitasse, auxiliou Nina a tocar a parte faltante – a própria música foi mediada nos processos de aprendizagem, por imitação.

Considerando que o sujeito é histórico e constituído culturalmente, e o objeto – a música – é social, mediado pelo outro por meio da interação cultural, consideramos esse processo de aprendizagem uma construção cultural. A música, nossa mediação semiótica, se interpôs entre dois sujeitos: Yuja e Nina. O que mediou a linguagem entre elas foi a música, com signos construídos socialmente, ou seja, para a internalização destes signos elas estavam inseridas no meio musical. Assim, a constituição da aprendizagem foi *armazenada*, *processada*, e *construída* no acontecimento das apropriações das práticas socioculturais (ANDRADE; SMOLKA, 2012).

A internalização da música *I love coffee*, pela mediação da Yuja, foi uma operação externa que começou a acontecer internamente com Nina. Yuja, nesse episódio, instrumentalizou e formou signos para que Nina lembrasse da última frase da parte A. Isso se deu, certamente, por estarem inseridas no universo discursivo da música (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011). Três vias estavam presentes para que a mediação por imitação fosse efetiva: visual, auditiva e cinestésica (sendo esta relacionada ao movimento, ao gesto pianístico) (REIS; BOTELHO, 2019).

De acordo com Reis e Botelho (2019), há alguns elementos que permitem o ensino por imitação da música. Considerando a Yuja como mediadora, destacamos sete elementos: (1) *apreciação*: Yuja apresenta a peça para Nina no turno 5; Nina ouve, sente e vê; (2) *comentários e apreciação orientada*: nos turnos 5 e 7, em que Yuja comenta sobre a frase faltante e orienta Nina; (3) *identificação da macroestrutura* (forma), e das *microestruturas* (frase, padrões, elementos musicais): Nina aponta no turno 4 o esquecimento que teve da última frase da parte A, e Yuja, no turno 7, identifica a frase faltante. Destaca-se que a memória de ambas foi por fraseados; (4) *verbalização*: Yuja narra o que aconteceu na música, tanto no que Nina tocou, quanto de como é a música; (5) *performance fluente*: presente nos turnos 6 e 8; (6) *recapitulação das seções aprendidas*: Yuja recapitula como Nina havia feito, no turno 7, e aponta como Nina fez e como é no turno 5; (7) *performance fluente da obra toda*: presente nos turnos 6 e 7.

Aproveitando o próximo tópico de análise, apresenta-se o episódio 2 da apreensão dos dados, realizado após a história contada:

Episódio 2: na aula de PG, Yuja, Nina, Clara e Chiquinha estão em pé uma ao lado da outra, em uma distância que dê para se movimentar, longe dos pianos, e Bianca está na frente delas.

1. Bianca: agora vamos fazer cada notinha [da música *Pezinho*] sendo representada pelo movimento do pé.

2. Bianca: então vai ser: Dó (*pés fechados*), Ré (*ponta do pé aberta e calcanhar continua junto*), Mi (*pés um pouco afastados*).

3. *As meninas fazem junto, por imitação.*

4. Bianca: isso, todo mundo de novo!

5. Bianca: *com os movimentos dos pés e falando as notas, simultaneamente – e as meninas fazem junto*: Dó (*pés fechados*), Ré (*ponta do pé aberta e calcanhar continua junto*), Mi (*pés um pouco afastados*). Aí depois vem o Sol (*pontas dos pés abertas, como o Ré, mas com os pés mais afastados*), e o Lá (*pés como o Mi, mas mais afastados ainda*).

6. Clara: e o Fá?

7. Bianca: e Fá, muito bem! Não tem.

8. Nina: e o Si?
9. Bianca: também não... Repararam então: não vai ter Fá e nem Si. Depois a gente vai falar o que isso vai formar.
10. Bianca: vamos ver então quantas notas foram.
11. *Bianca enumera pelos dedos enquanto Nina, Chiquinha e Clara falam Dó, Ré, Mi, e, em Sol e Lá, Yuja fala também, junto com as meninas.*
12. Nina, Chiquinha e Clara: Dó, Ré, Mi.
13. Nina, Chiquinha, Clara e Yuja: Sol, Lá.
14. Bianca: cinco notas, gravem isso.
15. Nina: mas no total são sete, né?
16. Bianca: são sete, mas nessa [música] em especial vai ter cinco. Agora, vamos cantando comigo a música do Cacá.
17. *Bianca senta-se ao piano e prepara-se para tocar.*
18. Yuja: é para fazer com o pé?
19. Bianca: não, sem o pé.
20. *Bianca toca a música e as meninas cantam, sem representar as notas com os pés.*
- “Como eu vou
Para casa, eu vou
Chegar lá? Meus pés vão me levar
Como eu vou, para casa eu vou
Vou fazendo assim: plim, plim (plim, plim = marcar o passo com o pé)*
21. *Yuja marca, também, a pulsação da música com o pé.*
22. Bianca: ótimo!
23. *Enquanto Bianca preparava para o próximo vídeo, Yuja, Nina e Chiquinha estavam, entre elas, cantando e fazendo o movimento com os pés. Clara olhava ao redor da sala.*
24. Bianca: ok. Vamos voltar?
25. Yuja: posso tirar meu sapato?
26. Bianca: pode.
27. Yuja: é que meu dedão escorrega.
28. *Todas preferem tirar o sapato e ficam descalças.*

29. Bianca: agora a gente vai passar as notinhas que a gente falou de acordo com as notas (*e aponta para o teclado*).

30. Bianca: vamos fazer com o pé o movimento das notas e vamos cantá-las. Pode ser?

31. Yuja: tá, pode.

32. *Bianca relembra os movimentos dos pés, mas confunde os movimentos, porém, ela e as crianças não perceberam.*

33. Bianca: vamos lá? Fechou então e começou no Dó.

34. *Fazem o proposto: movimento dos pés e canto.*

35. Bianca: não, gente, falei errado!

36. Yuja: não, é (*e faz qual seria o movimento com o pé*).

37. Bianca: é Mi (*os pés se afastam um pouco*), Sol (*abre as pontas dos pés, com os pés afastados*), Lá (*pés mais afastados ainda*).

38. Nina e Yuja: ah!

39. Bianca: vamos pegar do Mi, Sol, Mi, pode ser?

40. Yuja: pode!

41. Bianca: *contagem* “2e” Mi aberto (*fazem o proposto*).

42. *Nina, Chiquinha e Yuja fazem conforme o proposto, Clara confunde o início “Dó-Ré- Dó. Dó-Ré-Mi-Ré-Dó”. Na segunda parte, após Bianca dizer sobre a confusão que teve e apontamento de como é, “Mi-Sol-Mi (...)”, Clara faz conforme o proposto.*

Em ambos os episódios, 1 e 2, ressalta-se a *imitação*: ao Nina imitar o que Yuja apontou, no episódio 1, e ao imitarem os movimentos dos pés que a Bianca estabeleceu, no episódio 2. A imitação é uma das vias fundamentais no desenvolvimento cultural da criança, pois não se imita o que não se compreende.

Assim, quando pensamos no que a criança já dispõe de conhecimento, destacamos o que Vigotski chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* – ou, *Zona de Desenvolvimento Iminente*¹⁴. Ela define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. “Essas funções poderiam ser

¹⁴ “Ainda que contrariando o uso já estabelecido por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), optamos pela palavra iminente porque ela traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo” (PRESTES, 2008, p. 35).

chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 58), pois estão se desenvolvendo.

Ademais, para Vigotski, o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente, ou seja: para além do momento atual. Quando olhamos apenas para o que a criança consegue realizar sozinha, olhamos apenas para o seu *desenvolvimento real* (produtos finais do desenvolvimento – funções amadurecidas). Vigotski afirma que não devemos pensar apenas nesse desenvolvimento retrospectivo, no que já foi consolidado, mas pensar também no *desenvolvimento potencial*: aquilo que se consegue fazer com a instrução de uma pessoa mais experiente. Ele compreende que com instrução, demonstração e assistência realizamos tarefas, ou seja: não temos a habilidade para, mas está próximo de acontecer. Assim, quando pela mediação ocorre o aprendizado, Vigotski aponta a ZDP¹⁵. Porém,

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p.101).

Nessa perspectiva, Vigotski aponta que a aprendizagem se efetiva na interação social, por meio da mediação.

(...) interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. A transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal (DUARTE, 2000, p.83).

Essa perspectiva de pensamento nos leva a pensar na ZDP e na imitação e os seus processos de aprendizagem que medeiam a música. As meninas participantes já haviam desenvolvido algumas funções pelo discurso musical, visto que, no percurso musical das aulas, foram trabalhadas notação convencional e notação não convencional, exploração sonora, improvisação e composição, leitura e escrita como meio de

¹⁵ Nem sempre a mediação age na ZDP, embora isso seja o desejável.

representação da música, vivências lúdicas e corporais. Isso contribuiu para que as crianças estivessem inseridas em um discurso musical, e que a representação das notas pelo movimento dos pés, no episódio dois, por exemplo, fosse possível.

Quando, no episódio dois, após fazermos a representação das notas pelos movimentos dos pés, no turno 6, Clara identificou que não havia a nota Fá, e, no turno 8, Nina identificou que não havia a nota Si, e, ainda, quando Nina, no turno 15, ressaltou que são sete as notas musicais, vemos a atenção e a memória de um pensamento musical no momento presente em que a atividade foi realizada sem que a professora tivesse feito qualquer menção ou dado relevância sobre a sequência das notas. Esse levantamento foi importante, pois, identificado, introduziria à abordagem da pentatônica: o conjunto de cinco notas. Isso foi possível pelo fato de as crianças estarem inseridas no discurso musical e levou, de certa forma, à apropriação musical.

Ademais, mesmo em confusão para lembrar a sequência das notas nessa atividade, vemos que a apropriação não é, exatamente, um domínio individual alcançado. O se apropriar é, também, “uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais” (SMOLKA, 2000, p. 37).

Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos... (SMOLKA, 2000, p. 38).

Em um contexto de música tradicional, tal equívoco (confusão em fazer os movimentos da sequência das notas) seria considerado condenável. No entanto, sob o ponto de vista discursivo, eles indicam “variados e sutis processos de apropriação possíveis de ocorrer com as crianças em aulas de música” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 114). Estabelecido que as crianças estivessem inseridas no discurso da música, certa confusão dos turnos finais não seria um “erro”, mas um indício de que compreenderam a proposta (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011). O fato de não acertar todas as notas não invalida a veracidade de compreensão.

No episódio dois, destacamos, também, o uso que tivemos com o instrumento (externo) e os símbolos (interno), e a significação que foi atribuída a cada nota e seu

movimento com os pés: um movimento construído na relação professora e crianças, com uma função intencional e funcional, como o “gesto apontar”, de Vigotski, pois mostra o caminho da inserção da criança na história cultural.

Em síntese, esse exemplo [gesto apontar] nos mostra que pela significação que o outro atribui às expressões da vida natural ou biológica da criança (como o “movimento de apontar”) é que estas adquirem significação para ela. A criança, diz Vigotski, “é a última em reconhecer seu gesto”, ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro (PINO, 2000, p. 66).

Nessa interação, estabelecemos signos e sentidos que foram produzidos socialmente, como produto da linguagem, efeito da ‘cultura’ em que estávamos inseridas, sendo uma reconstrução interna de uma operação externa. “As sensações ou percepções do mundo real nos são dadas no sentido de que a sua identificação enquanto tal passa antes pelas condições sociais de significação” (ANDRADE, 2008, p. 127).

O movimento corporal, estabelecido nessa atividade, é, para a educação musical, um dos principais fundamentos. Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), criador de um sistema de ensino de música baseado no movimento corporal expressivo, defendia a ideia de que poderíamos vivenciar a música por meio de movimentos, de maneira concreta. Para ele, todos os elementos da música: alturas, durações, andamentos, intensidades do som, além do caráter expressivo e da forma da música, poderiam ser expressos pelo movimento (FRANÇA, 2016).

Dalcroze, por ter criado uma inovadora pedagogia musical, tornou-se referência para outros educadores posteriores a ele – como Carl Orff. Sua abordagem, chamada de *Eurythmic* (Rítmica), visa a estudar elementos da música por meio do movimento corporal, relacionando música e movimento pela interação espaço, tempo e energia, buscando desvencilhar o estudante de uma prática mecânica e utilizando o corpo para sensibilização e desenvolvimento da consciência rítmica (MARIANI, 2012).

No entanto, Carl Orff utilizou, além dos elementos Música e Movimento, a Linguagem – o que o diferenciou de Dalcroze. Ele incluiu diferentes habilidades como percussão corporal, ditados linguísticos, canções, danças folclóricas e dramatização.

Para Orff (BONA, 2012), aprender é processar informações ativamente, em um processo criativo, e, para isso, a linguagem corporal dá o suporte necessário. Na atividade proposta com as crianças, por exemplo, utilizamos a representação das alturas

pelo movimento dos pés por imitação, a fim de prescindir qualquer leitura musical. Assim, o intuito de utilizar gestos foi favorecer a conscientização das qualidades dos sons, contribuindo para a consolidação da aprendizagem musical.

Souto e Saito (2017) ressaltam a importância de trabalhar o movimento nas propostas de ensino-aprendizagem: ao se movimentar o indivíduo trabalha todo o seu corpo e assim se relaciona com tudo e todos que se encontram ao seu redor. A partir disso, nas crianças pequenas, por exemplo, defende-se a ideia de que o desenvolvimento motor propicia a origem de diferentes FPS como a atenção, o raciocínio, a memória, a linguagem, dentre outras. Por isso, Vigotski assume a ideia de que as FPS surgem primeiro no nível exterior/social, para depois serem apropriadas e interiorizadas por meio da mediação, no contato com o outro. Para ele, a aprendizagem tem um papel fundamental, tão ou mais importante para o desenvolvimento do que a maturação biológica. Por isso, a qualidade de desenvolver atividades sistematizadas de ensino-aprendizagem, a fim de garantir o desenvolvimento máximo das possibilidades de “vir-a-ser da criança” (BENEDETTI; KERR, 2009).

Fazer essa atividade, primeiro com o corpo, canto e depois (em uma próxima atividade) ao piano, é uma maneira de obter o “resultado” – tocar a música – de forma mais satisfatória, pois seus processos de aprendizagem buscaram ser propostos com atividades significativas.

A proposta de vivenciar cada nota com o movimento dos pés foi uma maneira de proporcionar uma prática menos desatenta e repetitiva ao piano, auxiliando na internalização da música por meio do solfejo das notas com o movimento, na busca de um processo de aprendizagem que fizesse mais sentido, do que “apenas” tocar ao piano o proposto. Vivenciar a prática musical contextualizada e coletivamente foi uma forma das alunas experimentarem vivenciar a música com seu corpo e em sua mente, antes de tocar ao piano, pois por meio do movimento ocorre a organização da mente, o que caracteriza sua importância em relação ao desenvolvimento humano, ressaltando o concreto antes do abstrato quando se toma contato com um novo conhecimento (SOUTO; SAITO, 2017). Para tanto:

O fenômeno da “internalização” tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização etc., que podem ser vistos como metáforas “para tentar compreender parcialmente aquilo que não é totalmente compreendido”

(Lakoff & Johnson 1980). Como tais, esses termos geralmente referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais (SMOLKA, 1992, p. 328).

A ideia de “ensino tradicional”, em que o aluno deve reproduzir exatamente aquilo que é ensinado para ser considerado como “exercício aprendido”, não é a ideia de aprendizagem que ressaltamos. Consideramos a aprendizagem toda forma de entender os processos – para isso destacamos o termo *apropriar-se* da música. “Assim, o processo de aprendizagem-desenvolvimento musical poderá ser efetivo porque estará baseado no duplo movimento do processo de apropriação/interiorização: do externo (música) para o interno (aluno) e do interno (motivação) para o externo (prática musical)” (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 89).

Na ideia de apropriação, ao contrário [do “ensino tradicional de música”], ao conhecimento (no nosso caso, a música) “não existe como tal no mundo ‘exterior’, mas reconstrói-se pouco a pouco, para cada ser singular, nas interações repetidas, que tem com outros atores [como Lahire chama os agentes sociais, no nosso caso, músicos], através de objetos e em situações sociais particulares” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 113).

Ainda, o termo “apropriação” refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; tornando pertinente aos valores e normas socialmente estabelecidos. “O tornar próprio implica, também, em ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/ produzir” (SMOLKA, 2000, p. 28). Para isso, a mediação torna-se um ponto de partida fundamental: o professor se interpõe entre a música e seus educandos para que se torne próprio o discurso musical. No entanto, cada um interage e desenvolve com as FPS que já estão desenvolvidas. As FPS são desenvolvidas no processo cultural, e seu processo é de uma operação externa que começa a acontecer internamente. “Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função foi, primeiro, uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 1989, p. 56).

4.2 Interação e construção do objeto de conhecimento: melodia acompanhada

Episódio 3: na aula de PG, as crianças, Yuja, Nina, Clara e Chiquinha, estão sentadas ao piano e a professora está ao lado de Clara. Após terem estudado a música proposta por meio de movimentos corporais, iniciamos o estudo ao piano tocando a música em “melodia acompanhada” – na qual a mão direita executa a melodia e a mão esquerda o acompanhamento em acorde.

1. Bianca: agora a gente vai fazer o acorde, que a gente chama de “acompanhamento”, e a mão direita a gente chama de? Quem lembra?
2. Yuja: melodia?
3. Bianca: parabéns, Yuja! Melodia!
4. Nina: aqui, professora (*e toca o acorde com a melodia*).
5. Bianca: então mão esquerda é o...?
6. Yuja: acorde.
7. Bianca: que é o...?
8. Yuja: acompanhamento.
9. Bianca: e a direita é a...?
10. Yuja e Chiquinha: melodia.
11. Bianca: ou seja?
12. Chiquinha: que vai na frente.
13. Bianca: que vai na frente? É o canto, né?
14. Nina: professora, assim? (*e toca*).
15. Bianca: mas sem fazer “escorregador” na mãozinha. E esse pé? Olha a postura!
16. *Todas arrumam a postura.*
17. Bianca: prontas? Alguém dá a regência?
18. Chiquinha: posso dar?
19. Bianca: pode ser!
20. Chiquinha: pode ser, meninas?
21. Unânime: sim!
22. Clara: professora, a gente começa com essa mão aqui (*menção para a mão direita*) junto com essa aqui (*menção para a mão esquerda*)?

23. Bianca: juntinhas, exatamente. Então: “dó-ré-dó” (*fazendo a pulsação da entrada de cada mão*).
24. Nina: assim, professora? (*e toca o que foi proposto*).
25. Bianca: isso, mas o “ré” é dedo 2.
26. Yuja aponta para Nina o dedo. Não feito, ela sai do seu lugar e arruma o dedilhado da mão da Nina.
27. Chiquinha rege a entrada, no entanto, não tocaram conforme o proposto.
28. Chiquinha: toda vez que tiver no [tempo] 1 toca?
29. Bianca: só toca no [tempo] 1.
30. 1 (*palma*), 2 (*sem som*).
31. Clara não executa o que foi proposto, então, elas intervêm:
32. Yuja: *representação gestual: faz as batidas com a mão esquerda [2 tempos] e mão direita [1 tempo] e canta “mi-sol-mi”*.
33. Nina: ó, você toca o acorde e segura 2 tempos e aí você toca (*toca ao piano*).
34. Chiquinha: a primeira vez você segura a mão esquerda junto com a mão direita, e a segunda vez você só toca a mão direita
35. Clara: é muita informação!
36. Bianca: ou seja: essa aqui (*menção à mão direita*) tem 1 tempo, enquanto essa aqui (*menção à mão esquerda*) tem 2 tempos.
37. Clara toca e Bianca canta a melodia, fazendo os numerais 1 e 2 com os dedos, e tocando junto com a Clara.
38. Bianca: no acorde, em “2” ele não toca. Vamos tentar, do “mi-sol-mi”?
39. Clara toca conforme o proposto.

Nesse episódio são percebidos os sentidos construídos pelas interações sociais, em um processo de convivência, no qual o educar se manifestou de maneira recíproca. Em um ambiente de contexto social comum, apontamos que é por meio da interação entre as crianças que estudamos as possibilidades de conhecimento apontadas pelos sentidos ditos nas palavras, nos gestos, nas entonações, na afetividade, etc.: os signos fazem sentido quando os indivíduos os constituem quando estão socialmente organizados. A construção do aprendizado se deu, dessa forma, pela experiência, pela memória, pelo outro, pela linguagem, no encontro com o outro. Esse é um sentido

importante quando destacamos para a análise um episódio em que o objetivo de construir o objeto de estudo esbarra nas diversas formas de conceber e de falar sentidos, possibilitando, ao interagir, significar.

Ao analisar este episódio, a *fala* foi um dos destaques, e isso ajuda a compreender a relação das crianças com o meio. Nisto, destacamos a *obschenie* (VIGOTSKI, 1984): algo que une ou unifica as pessoas; uma atividade que estabelece uma união de relação comum por meio da fala (PRESTES, 2018). Para isso, no entanto, ressalta-se que os sujeitos envolvidos devem estar em um contexto comum para que haja compreensão de uns com os outros – e, ainda, a compreensão pode se dar pelo olhar – e em um ambiente de interesses comuns. Essa *comunicação* provoca, impulsiona o desenvolvimento infantil; ela permite, ainda, estabelecer a relação entre as pessoas e suas responsabilidades de ajudar ao próximo (SOBRIN; KLIMOVA apud PRESTES, 2018).

Nas tentativas de tocar o que foi proposto, ressaltamos a diversidade dos modos de participação, no esforço de cada uma, no intuito de comunicar e construir conhecimento. Nesse momento, construíram uma prática musical pela troca e partilha; educaram-se umas com as outras de maneira colaborativa, na comunicação entre os sujeitos. Nesse encontro, percebemos uma aceitação “do outro” pelo fato de se abrirem ao diálogo, pois somente quando se aceita o outro é que se pode escutar e confiar em sua palavra. E, a partir dessa compreensão, foi percebido o modo de significar de diversas formas: quando os sentidos do corpo se confundiam, o discurso verbal esclarecia; quando o discurso verbal confundia, os sentidos do corpo ajudavam a significar.

Na tarefa desenvolvida, havia o objetivo de aprender uma música que aprenderam com movimentos corporais – atribuindo as notas aos movimentos dos pés – e, nesse episódio, as notas foram concebidas para o instrumento piano. A atividade humana de integrar-se, de fazer coletivamente, auxiliando uma à outra é destacada, antes de tudo, como uma experiência social. É um sujeito que experiencia pelo discurso, pela audição, pela visão, pelo tocar piano, pela experiência de si e do outro, em prol da *obschenie*.

As significações dadas pelas meninas para ajudar a colega foram construídas na diversidade das relações eu-outro. A integração de diferentes modos de representar o

raciocínio, os processos e as descobertas, com a finalidade de que Clara se apropriasse do significado dos conceitos, conforme foram compreendendo as diferentes formas representacionais de fazer a atividade, muito contribuiu para que o processo de aprendizagem da Clara tivesse significado. Essa estrutura conceitual criou recursos de participação na dinâmica das interações sociais. Como afirma Oliveira (1992), os conceitos têm grande importância ao atuarem tanto como meios de acumulação de nosso conhecimento sobre as coisas, como por agirem de forma a filtrar possibilidades para nossas interpretações.

No episódio apresentado, percebemos que além das diversas concepções conceituais que existiam ali, tanto por parte da pesquisadora quanto das crianças, existiam também muitos outros modos de funcionamento da linguagem operando ao mesmo tempo naquele contexto de interação. A atenção, a construção de sentidos por meio de diferentes modos de significar, e a interação, foram a tônica desse momento. Yuja representou a atividade de “melodia acompanhada” em gestos (linha 32), Chiquinha em palavras (linha 34), e Nina fazendo ao piano (linha 33), além da minha mediação (linha 36), todas com gesto, a fim de enfatizar as suas falas – levando confiabilidade em suas representações (AIZAWA, 2016). O que vemos, então, é a linguagem em funcionamento na sua multiplicidade de formas, e o conceito, mesmo considerado o seu papel fundamental, tornou-se uma dentre muitas formas de funcionamento da linguagem. Como afirma Vigotski (2007), as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. A unidade de percepção, fala e ação, que provoca a internalização, constitui a análise da origem das formas humanas de comportamento.

Em nosso entendimento, o processo de significação nas relações de aprendizagem configurou-se como a trama vivenciada nas relações sociais e, como tal, “os esforços e as interpretações na busca de sentido vão sendo elaborados no âmago mesmo das práticas coletivamente vivenciadas, (co)sentidas e pensadas...” (SMOLKA apud ANDRADE, 2008, p. 104). O desenvolvimento e a personalidade, sendo esta constituída como particular de cada envolvida, fundam-se em duas premissas: unidade (totalidade, inter-relações) e complexidade (partes distintas e interdependentes). O desenvolvimento (que precede a aprendizagem) é um processo biológico historicamente condicionado (VIGOTSKI apud ANDRADE, 2011, p. 23).

Assim, a linguagem, que é também política, ética e comunitária, acontece no encontro com o outro, que, segundo Dussel (1994):

Um “encontro” é, exatamente, o face a face de duas pessoas como realização de um movimento de ir até o outro na liberdade, no afeto, e isso mutuamente. Cada um vai até o outro sabendo que o outro vem até ele, no reconhecimento do outro e no respeito de sua exterioridade digna. Mas se o encontro é desigual, no sentido de que um vai até o outro com a intenção de torná-lo um “ente-explorável”, já não pode haver “encontro” e é preciso encontrar a palavra certa para um acontecimento como esse (DUSSEL, 1994, p. 131).

Nesse encontro, no qual houve a partilha de uma linguagem, pressupomos o acolhimento mútuo, “exigindo” escuta e respeito para o diálogo: “no momento em que o *Outro* pronuncia sua palavra, ele se re-vela e ao se re-velar, se descobre, em um duplo movimento de construção: para si (iluminando sua consciência) e para/com outros” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 67).

Quando Clara toca o que foi proposto, percebemos a significação que todas as mediações contribuíram para a construção de um significado. Por meio *do outro*, Clara internalizou a significação do mundo transformado pela atividade produtiva – o mundo cultural (PINO, 2000). Claro que a aprendizagem é construída em seus processos: evoluções, involuções, não sendo regular, contínuo ou homogêneo. “A entrada das crianças no fluxo discursivo, na cadeia de enunciados musicais, não se dá de uma vez e nem definitivamente. Ela tem altos e baixos, vaivéns, acontece e desaparece como que por encanto, e depois retorna” (SCHROEDER, 2011, p. 106), e, os conhecimentos produzidos socialmente possibilitam uma maior apropriação de significação para a criança.

Pode-se inferir que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estanca quando não é ensinada por um indivíduo em particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo (SFORNI, 2004, p. 95).

Ademais, na aula de Piano em um ambiente coletivo, a aprendizagem em pares se torna muito efetiva para os processos de aprendizagem. “Numa aula de grupo,

frequentemente os alunos podem aprender uns com os outros, tanto ou mais do que com o professor. O estilo mestre-aprendiz é substituído por um que encoraja o apoio dos pares e desenvolve a aprendizagem autônoma” (LEY, 2004, p. 7). A troca de representações faz com que certos tratamentos sejam efetuados de maneira muito mais simples e mais potente do que outros. A importância disso está em se conseguir apresentar maneiras diferentes de aprender daquela representação em que foi dada inicialmente: foram quatro representações diferentes para que Clara encontrasse o seu melhor meio para compreender a prática. Em uma aula de PI, haveria apenas um tipo de representação – a do professor.

4.3 Interação e construção do objeto de conhecimento: construção da partitura

Esta é a última etapa da atividade: após contar uma história, vivenciarem a música por movimentos corporais – a fim de concretizar o processo de apropriação musical –, tocar a música ao piano, agora, elas iriam construir a partitura da música com trechos recortados. Na história contada, a música seria enviada para o avô de Cacá, pois, sem acesso à tecnologia, enviar a carta seria o único recurso. Para isso, era necessário escrever a partitura. “Citando as posições semelhantes de educadores como Orff, Dalcroze, Suzuki, Kodály e Swanwick, é considerado que, na aprendizagem da música, ‘a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever’ (SCHROEDER, 2009, p. 51)

Episódio 4: na construção da partitura, havia recortes dos trechos escritos em papéis, e, em cada trecho recortado deveria haver quatro tempos, visto que a música era em tempo quaternário. No entanto, alguns papéis estavam com tempos incompletos, e as crianças deveriam preencher com as notas e figuras correspondentes.

1. Bianca: agora é referente à música que a gente fez do Cacá. Aqui vai ter pedacinhos, alguns trechinhos da música, e vocês vão colocar [esses trechos] na sequência, na ordem. Porém, vai ter alguns que estarão incompletos. Essa por exemplo: no tempo 1 não tem nada, no 2 tem esse, duas colcheias, 3 nada e 4 nada.

2. Nina: *olha com cara de confusa.*

3. Bianca: vocês vão completar aqui (*aponta para o papel que será preenchido*).
4. Nina: não entendi, professora.
5. Bianca: tem várias partes da música (*distribuí os papéis pela mesa*).
6. *Nina coloca os papéis mais organizados, um do lado do outro.*
7. Bianca: mas aí (*apontando para o papel que a Nina estava na mão*) vai estar incompleto. Em cada pedacinho vai ter que ter 4 tempos, porque é um quaternário (*pega o papel que tem a fórmula de compasso 4/4 e aponta*).
8. *Nina se afasta para que Yuja veja melhor o que Bianca está apontando, e Yuja se adentra mais à roda.*
9. Bianca: Em cada pedacinho de papel vai ter que ter 4 tempos. Aqui tem quantos? (*faz apontamento para um papel que tem 2 semínimas*).
10. Nina: 2!
11. Clara: *responde fazendo o número 2 com as mãos.*
12. Bianca: *confirma: 2! Falta?*
13. Nina: 2.
14. Bianca: vocês têm que saber qual será a nota e a figura [faltantes].
15. Nina: *aponta o que está escrito pensando na pulsação e parece solfejar a nota.*
16. Bianca: então vou colocar um lápis.
17. Nina: *pega o papel que Bianca estava apontando e canta a nota escrita na pulsação.*
18. Bianca: a borracha.
19. Yuja: *pega o lápis que Bianca colocou na mesa.*
20. Nina: prô, aqui é (*canta*) Dó, Ré, Dó (*solfeja em semínima, semínima e mínima, sendo que Dó e Ré estavam escritos e Dó mínima era para preencher*).
21. Bianca: uhun!
22. Nina: tem pausa ou não?
23. Bianca: *canta Dó (solfeja Dó em duração de 2, e bate a pulsação – referente à mínima)*. Não tem pausa, ela só é longa, não é?
24. Yuja: *bate o lápis na mesa fazendo a pulsação, enquanto Bianca canta o Dó.*
25. Nina: *canta o Dó em mínima.*
26. Yuja: é 2, né?

27. Nina: *solfeja como seria aquele trecho: Dó (semínima), Ré (semínima), Dó (mínima).*
28. Nina: aí você coloca dois Dó aqui.
29. Bianca: dois Dó ou é um Dó longo?
30. Yuja: é um Dó longo.
31. *Enquanto Bianca, Nina e Yuja discutiam sobre esse trecho, Clara estava com um outro papel na mão.*
32. Bianca: é um Dó longo.
33. Nina: só um?
34. Bianca: um dó que...?
35. Yuja: vale 2.
36. Bianca: *confirma:* que vale 2!
37. Nina: então só coloca um Dó?
38. Bianca: isso! Vamos lá? *(referindo-se à ordem dos trechos para a montagem da partitura).*
39. Bianca: atenção: no que deve ter para começar uma música?
40. Bianca: isso aqui *(pega um papel)* pode ser um Mi se for clave de Fá, mas pode ser um Dó se for clave de Sol, e aí? Tem que ter o que?
41. Yuja: a clave.
42. Bianca: *confirma:* a clave! Então começa com uma clave, certo?
43. Nina: *pega um papel e diz:* isso pode ser Dó se for clave de Sol?
44. Bianca: *confirma com o movimento do pescoço.*
45. Yuja: tipo, isso vai para o começo? *(referindo-se à fórmula de compasso com a clave de Sol).*
46. Bianca: isso, vai lá para o comecinho essa.
47. Nina: depois é essa, né, professora? *E aponta para um papel.*
48. Bianca: vejam entre si, tem que concordar.
49. Yuja: ...porque nesta clave aqui é Dó.
50. Clara: empresta aqui *(referindo-se ao papel que Nina estava na mão, e que seria o próximo trecho da ordem).*
51. Bianca: e o que está faltando?
52. Yuja e Nina: um Dó.

53. Bianca: pode colocar!
54. Nina: *escreve a nota Dó.*
55. Bianca: cada hora uma coloca? (*referindo-se aos trechos incompletos que devem ser preenchidos*).
56. Nina: uhun!
57. Bianca: para todas colocarem.
58. Yuja: *diz para a Nina, que estava preenchendo a nota faltante: mas ó, ele é sem pintar porque vale 2, não é isso? (Olha para Bianca).*
59. Bianca: é!
60. Nina: então, mas ele não tem um risco?
61. Bianca: tem, muito bem. Para ser Dó [central] tem que ter o risco, igual esse aqui (*aponta para um Dó escrito na região central*). É uma linha que a gente está colocando para ser Dó.
62. *Quando ela termina de escrever, Clara pega o papel e coloca na sequência.*
63. Bianca: muito bem! Agora tem 4 tempos, certo?
64. Yuja: uhun!
65. *Nina solfeja as notas que estão escritas no papel que acabamos de fazer e, conforme solfeja, aponta para os dedos se referindo à contagem quaternária.*
66. *Nina acha o próximo e solfeja: Dó (semínima), Ré (semínima), Mi (colcheia), Ré (colcheia), Dó (semínima). É esse!*
67. Bianca: muito bem!
68. *Clara pega o papel e coloca na ordem.*
69. Bianca: está completo?
70. *Clara volta o papel.*
71. Nina: *conta apontando: 1, 2, 3, 4. Está certo!*
- 72 Yuja: me dá o lápis, está me dando agonia (*pega o lápis da mão da Nina, pois ela seria a próxima a escrever*).
73. Bianca: certinho, vamos colocar lá. Próximo?
74. Yuja: agora é o Mi.
75. Nina: esse é o Mi. *Pega um papel e solfeja: Mi, Ré, Dó.*
76. Bianca: vejam se tem outros.
77. Yuja: não, esse não é o Mi.

78. Nina e Yuja discutem qual seria o próximo. Clara pega os papéis na mão.
79. Bianca *solfeja* Mi, Tã, Tã. Quem é o Tã, Clara?
80. Clara *olha para os papéis, parecendo procurar qual seria o próximo*.
81. Nina: Mi, Sol.
82. Bianca: *confirma*: Mi, Sol!
83. Nina: esse, professora?
84. Bianca: mas aqui está Sol, Sol (*solfeja*)
85. Yuja: tem dois Sol?
86. Bianca: então não é esse.
87. Nina *solfeja* Mi (*semínima*), Sol (*semínima*), Mi (*mínima*).

Neste episódio, destacamos a linguagem em suas múltiplas formas para a construção da partitura: o solfejo, o tato, o movimento, o gesto, o olhar, a compreensão entre os pares. Kress (1996) enfatiza que as pessoas se comunicam de várias maneiras, e que para entender completamente alguém, os muitos modos de interagir devem ser observados e reconhecidos. Para Bakhtin (2006), a relação com o outro é estabelecida por enunciações, por meio da compreensão ativa e responsiva, com valor social e ideológico. Segundo Bakhtin (2006, p. 30), “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” – como apresentado na introdução –, ou seja: a ideologia é sempre construída nas relações sociais.

Norris (apud MORATO et al., 2012), entre os autores dedicados aos estudos “multimodais” do discurso (considera os vários modos de linguagens para compreender um discurso), ressalta os processos não verbais presentes nas práticas discursivas, como os gestos, o olhar, a voz (entre risadas, ruídos), a prosódia, os movimentos da cabeça e das mãos, a postura, a posição das pessoas, umas em relação às outras, no desenvolvimento da interação. “Essa abordagem admite que é possível encontrar nas práticas discursivas e interacionais uma dimensão multimodal de construção do sentido que não despoja os elementos não verbais de especificidade semiológica” (MORATO et al., 2012, p. 719).

Infere-se, nessa atividade, três padrões de aprendizagens, entre Clara, Yuja e Nina, considerando a atenção, pois “a atenção é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é a falta

de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e das propostas como obrigatórias” (VIGOTSKI, 2010, p. 162).

Considerando a gravação, Yuja estava com atenção menos focada na atividade, enquanto Nina e Clara estavam mais concentradas. Clara, apesar de não participar muito de modo falado, tinha atenção à professora e aos papéis: não desviava o seu olhar dos papéis, parecendo encontrar qual seria a sequência; sempre fazia contagem pelos dedos, silenciosamente, enquanto Nina solfejava e, ao responder uma questão para a professora, fez menção gestual. Percebe-se que sua atenção é focada a todo tempo. Ao analisar esse episódio apenas verbalmente, parece que a atenção de Clara é desatenta, por não ter muitas falas, porém, na análise do todo, considerando o seu contato por olhares e gestos, vê-se o seu processo atencional. Esta é uma função base para o aprender.

Prestar atenção a algo é um trabalho com as percepções de todo o contexto, é um exercício de escolhas que não acontece aleatoriamente, mas sim devido à interação com o outro que orienta e com a palavra que nomeia e recorta este mundo percebido sempre de forma integral (ANDRADE, 2008, p. 110).

Yuja parece alternar o sistema de atenção, além de se distrair mais. Em uma análise visual do vídeo, vê-se que Yuja não tem atenção focada, no entanto, ela interage mais, faz perguntas. Dá a impressão que ela é a mais integrada, no entanto, é a que mais oscila atenção nesse processo (balança lápis, boceja...).

Nina, no entanto, demonstra ter boa habilidade, uma atenção muito focada, e não distrai facilmente, como Yuja. Ela fala mais, faz relação com os papéis, não tira o olhar da professora, presta atenção e tenta entender a lógica da sequência. Nina apresenta, também, empatia com Yuja (turno 8), ao reparar que ela não enxergava e dar espaço para que ela participasse. Nessa atividade, Nina pega o papel, mãos ajudam o olhar a entender, solfeja as notas, fazendo movimento com os dedos para encontrar as figuras de valores correspondentes. Ela se mostra envolvida, com engajamento muito grande; faz perguntas, tenta reproduzir o que faço.

Infere-se que os modos de “prestar atenção” – inerente para a aprendizagem –, são diferentes para cada criança. Cada uma tem um comportamento diferente, e isso mostra que há diferentes modos de apropriação. A experiência emocional está ligada aos significados propostos pela personalidade e envolve questões sociais e culturais;

história dos valores humanos, sentimentos estéticos, linguagem (VIGOTSKI apud ANDRADE, 2011, p. 46); ainda, dada a significação definida pela linguagem, “o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas ao longo do tempo” (VIGOTSKI, 2000, p. 47-8). Se a percepção depende das condições do ambiente para a sua constituição, então, podemos dizer que ela é *armazenada, processada*, é construída no acontecimento das apropriações das práticas socioculturais.

Nisso, destaca-se as relações interfuncionais no desenvolvimento. Vigotski (2018) diz que “em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus” (VIGOTSKI, 2018, p. 101), a percepção na primeira infância, por exemplo, é mais predominante do que a memória, e, por isso, não há um desenvolvimento regular da função; contudo, na próxima idade, a função central se apresenta em uma medida menor. Por isso, para cada etapa etária, “diferentes funções estão em distintas relações umas com as outras”: “surge, para uma certa idade, um sistema específico de relações interfuncionais que nunca são iguais para funções diferentes” (VIGOTSKI, 2018, p. 103). Cada função psicológica está ligada a outras de modo indissociável, mesmo que, em determinado momento, o foco seja uma função isolada – para a função, isolar significa predominar.

Para cada função dominante emerge um sistema de ligações interfuncionais na consciência, ou seja, funções distintas se relacionam de diferentes formas umas com as outras. A percepção se relaciona com a memória, assim como a memória com o pensamento? Não. A percepção domina. O pensamento e a memória são funções indiferenciadas e se subordinam à percepção. O pensamento se relaciona com a memória de modo diferente. Eles se ligavam por meio da percepção e aquelas duas funções eram subordinadas a esta (VIGOTSKI, 2018, p. 102-3).

Nesta perspectiva, destaca-se, ainda, na lei geral do desenvolvimento, que “cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento tem o seu período ideal e mais intenso” (VIGOTSKI, 2018, p. 104), como a fala da criança, que tem seu desenvolvimento predominante entre um ano e meio e cinco anos, o desenvolvimento sexual, entre 13 e 15 anos, e a percepção, na primeira infância. Neste desenvolvimento psicológico, Vigotski (2018, p. 104) destaca: a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento, pois todas as outras formas de

atividade da consciência parecem servi-la. Isso possibilita a diferenciação interna da própria função. Segundo ele:

Em cada período, a função dominante realiza um desenvolvimento intenso ao máximo não apenas em comparação com as demais funções no mesmo período, mas também em comparação com sua própria história anterior e posterior. Isso significa que, na primeira infância, a percepção se desenvolve ao máximo e intensamente não apenas em comparação com a memória, o pensamento ou a vontade, ou seja, a percepção se desenvolve mais intensamente do que as demais funções também em comparação com a sua própria história de desenvolvimento antes e depois desse período. Esse período é intenso ao máximo, é o mais rico por seu conteúdo (VIGOTSKI, 2018, p. 104).

Para tanto, ainda na lei geral do desenvolvimento, Vigotski (2018) ressalta que em cada nova etapa do desenvolvimento se reestruturam todas as relações funcionais: as funções a priori são subordinadas à percepção, posteriormente, à memória, e, na idade escolar, ao intelecto. Esse processo funcional “ocorre não pelo caminho direto do surgimento de uma nova função dominante e de um novo sistema de relações interfuncionais a ela correspondente, mas pelo caminho da reestruturação do sistema antigo e de sua transformação num novo sistema” (VIGOTSKI, 2018, p. 109). Por meio dessa “resubordinação” das funções de cada etapa do desenvolvimento e a reestruturação dessas relações interfuncionais ocorre “a diferenciação das funções sem que elas percorram o caminho da própria função dominante” (VIGOTSKI, 2018, p. 109).

Outro enfoque que se pode apontar como objeto de análise do episódio é a escrita e leitura convencional: uma elaboração conceitual da música¹⁶.

A última etapa, construção da partitura – solicitando a realização da leitura e da escrita convencional –, foi uma etapa necessária considerando que é uma turma avançada e que é um dos quesitos de conhecimento que o Projeto Guri exige ser abordado. Entre as habilidades funcionais, ler e escrever música de modo convencional é uma ferramenta para registrar ideias musicais, não um fim a si mesma (FRANÇA, 2016), e identificar e entender o funcionamento da escrita torna-se necessário. “A notação musical não é um fundamento, mas uma ferramenta na educação musical. Ela

¹⁶ Conceitos musicais trabalhados: percepção melódica e percepção rítmica, leitura e escrita de figuras e notas no pentagrama.

se conecta a diversos elementos dos conteúdos, além de envolver seus próprios conceitos, estrutura e elementos como o pentagrama, as claves, etc.” (FRANÇA, 2013).

Assim, expressar essa etapa pela montagem dos trechos da sequência melódica da música, a qual as crianças haviam vivenciado corporalmente e pelo instrumento piano, foi uma maneira de relacionar com os conteúdos já vivenciados. É válido ressaltar que a história contada foi estabelecida com o intuito de ter ligação com todas as atividades que propusemos – com ações que fizessem sentido para as meninas, com intenção. Por essa razão, uma das tarefas centrais da atividade, ao se propor trabalhar com o conhecimento teórico, está em organizar ações de ensino e de estudo que permitam aos sujeitos atuarem com o problema fundamental que levou a humanidade à produção de um determinado conhecimento (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2019). Por isso, experienciar todas as etapas para chegarmos aos conceitos musicais foi um caminho para adquirir sentido na prática coletiva. Integrar a ludicidade e a espontaneidade nas práticas foi necessário para fomentar sentidos e motivos para o prazer e a alegria, qualidades inerentes à infância e que devem ter presença marcante nas aulas de música (FRANÇA, 2016). Para Vigotski (2001),

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

Assim, apresentar todos os tipos de linguagem de forma integrada incorre no fato de que a criança passa a “aprender” com várias significações, não apenas em termos de um verbalismo científico – como é inserido o ensino tradicional. Esse “trajeto” foi justamente uma atividade de significação com os conhecimentos, exigindo dos sujeitos uma postura de responsividade no ato de conhecer (BAKHTIN, 2006), e, pelas diversas formas de significar, de enxergar e de apropriar que se estabelece o processo de aprendizagem e de elaboração conceitual.

Dizer da necessidade da abstração, da generalização crescente e da descontextualização nos processos de construção de conhecimento implica dizer que elaborar conceitos é um ato que pressupõe, também, a atenção aos motivos das escolhas (de linguagens, de gestos, de silêncios etc.). Conhecer, como via de mão dupla, pode ser apreender e apropriar, mas pode, também, dentre muitas outras coisas, ser negar e problematizar (ANDRADE, 2008, p. 156).

4.4 Diálogo com os sujeitos: o ensino de piano no ambiente coletivo

Após seis meses das atividades realizadas com as crianças, foi realizado um diálogo de forma informal e espontâneo – não estava programado que ele acontecesse. Além das meninas participantes das atividades descritas nos episódios interativos, contou-se com outras crianças (também meninas) que estavam presentes na aula, visto que teve mudança de semestre e, com isso, novas vagas foram abertas.

Essa etapa não se reduziu a uma troca de perguntas e respostas – visto que não foi solicitado que elas falassem sobre as aulas – mas se atentou a uma produção de linguagem dialógica. Ao ver que as meninas estavam falando sobre a aula de PG ter um aspecto de responsabilidade com todas as integrantes, identifiquei que ali seria um diálogo com sujeitos ativos e responsivos no ato de aprender (BAKHTIN, 2000), e foi aproveitado para transcrever essas falas em um caderno para serem registradas na dissertação. Conversando, elas pontuaram que, se uma faltasse, iria ficar um “pedaço vazio”, pois uma completava a parte da outra, e para ser um “todo” era para considerar todo o grupo, sendo cada uma indispensável na aula.

Assim, instiguei-as a falarem sobre como era vista essa aula por elas, atentando por ser em um ambiente coletivo. *Nina* ressaltou que era bom, pois uma colaborava com a outra. Em suas palavras: “se uma precisa de ajuda, a outra ajuda; a gente pensa em tudo junto. A gente é sincronizada, cada uma faz sua parte [ao tocar partes diferentes], mas todas nós tocamos juntinhas”. *Helene*¹⁷: “a gente é muito rápida e pega as músicas rápido”; *Clara*: “o de hoje [a prática que tiveram] foi maravilhoso, porque tem muitas

¹⁷ *Helene* chegava ao Guri, normalmente, com o seu pai. Na época, *Helene* estudava em escola da rede particular da cidade, estava no sétimo ano e tinha 12 anos. *Helene* já havia estudado, anteriormente, percussão no Projeto Guri. Ela era comunicativa, e se atentava bastante com sua postura ao piano: postura ativa, e sua forma de mão era arredondada. Era percebido que ela se policiava para não quebrar a falange. As unhas “muitíssimo” curtas eram uma de suas características. Ela ressaltava que isso – além do hábito de roer unha – era imprescindível para tocar piano.

peessoas maravilhosas e educadas”. Pensando que o grupo mudou, *Mitsuko*¹⁸ disse: “a gente tem uma boa relação. Mesmo que o grupo muda, a relação sempre é boa na aula”; *Tiffany*¹⁹: “é um grupo engraçado e comprometido”, e, *Yuja*: “a gente é muito comprometido! Cada uma faz sua parte no piano e cada uma faz sua parte bem”.

Aproveitando, perguntei sobre o que achavam de a aula de piano ser em grupo. *Clara, Nina e Helene* disseram que é muito melhor tocar em grupo. *Clara* ainda disse: “fico incompleta quando não toco com alguém [referindo-se a quando estuda sozinha ou quando ela é a única presente na aula], além de uma ajudar a outra. Por exemplo: a *Yuja* me ensinou a música da ‘La casa de papel’ e a *Tiffany* me ensinou ‘Havana’. Uma vai aprendendo com a outra!”; *Helene*: “em grupo fica mais bonito, mais completo. Fazer tudo é muito difícil, quando a gente divide é mais fácil” (considerando quando dividimos as partes da música e que cada uma é responsável por uma parte, seja com melodia ou acompanhamento); *Nina*: “em grupo, quando alguém erra, tem como disfarçar”; *Mitsuko* (que já teve a experiência de ter aula de PI): “é até melhor o PG; eu aprendo no convívio”; *Tiffany*: “todo mundo aprende com todo mundo, todo mundo ajuda um ao outro”; *Yuja*: “no PG aprende mais rápido e é mais fácil porque uma está sempre ajudando a outra”.

Então, perguntei: e vocês acham que a música ajudou em questões afetivas e/ou escolares? *Helene* disse que para a aula de piano, para conseguir tocar, ela teve que ser mais atenta e prestar mais atenção, senão não conseguiria tocar, e essa experiência foi assimilada, também, na escola. Por causa disso, ela presta mais atenção e tem melhorado nas aulas. Citou, ainda, que foi a única da sala na escola que a professora

¹⁸ *Mitsuko*: chegava ao Guri ora sozinha ora com o ônibus da Prefeitura. *Mitsuko*, na época, estava com 15 anos, e era a mais velha de toda a turma. Ainda, antes de eu assumir as aulas no Guri, ela tinha aulas com a professora anterior há dois anos. *Mitsuko* era muito comprometida com as aulas, tinha um teclado para os estudos em casa, e a turma dizia que ela era boa em tudo: na escola sempre tirava boas notas, desenhava e pintava em tinta aquarela muito bem, e, ainda, a turma a elegia para tocar as partes mais difíceis da música. *Mitsuko*, certo dia, presenteou as colegas da sua turma e da turma anterior com suas aquarelas. Todas ficaram honradas com o presente!

¹⁹ *Tiffany*: chegava ao Guri com o ônibus da Prefeitura e, na época, tinha 13 anos e estava no sétimo ano. A princípio, *Tiffany* não tinha tanto comprometimento (em presença) com as nossas aulas. Visto que ela fazia parte de outro projeto – extensão da escola –, algumas vezes ela se ausentava para participar de atividades circenses. Aliás, ela era ágil e com habilidades de consciência corporal – como equilíbrio e flexibilidade – desenvolvidos, provavelmente, pela arte circense. Devido à sua frequente ausência, a coordenação e eu conversamos com ela sobre participar efetivamente das aulas de PG, e ela concordou. Após nossa conversa, *Tiffany* teve um grande desempenho e se tornou mais participativa nas aulas, e, também, parecia mais motivada. Desde então, ela propunha músicas do seu gosto para tocarmos em aula e, também, sempre tirava músicas de ouvido e apresentava para a turma.

disse que teve melhoras. *Clara* disse que não ouvia música, e depois que começou a aula de piano, agora é ouvinte. Disse: “minha mãe quer assistir televisão, mas eu quero ver os cliques de música na TV; na escola eu gosto de ficar cantando de tanto que gosto de música *agora*”. *Yuja* – a que identificamos, no episódio anterior (há seis meses), ter oscilação entre atenção e desatenção – ressaltou que consegue ter mais foco nas coisas e ser mais atenta, além de gostar do sentimento de “eu sei fazer alguma coisa, eu sei tocar piano”. Disse que ainda é dispersa na aula da escola, mas que consegue se concentrar para tocar. “Sou muito conversadeira, mas tenho mais foco e atenção nas coisas”. *Nina* disse que tocar piano é o seu sonho realizado; *Tiffany* se sente mais responsável, pois não pode faltar; *Mitsuko*: “sinto-me mais criativa e comprometida, porque tenho que tocar em grupo, tenho a minha parte”. Fez uma pausa e complementou: “já pensou o mundo sem música?”.

E, antes de iniciarmos nossa próxima atividade, esse episódio foi finalizado com as considerações delas sobre as aulas de PG. *Nina*, *Helene* e *Clara* disseram que gostavam muito das músicas que tocamos, e que gostavam da professora e das amigas. *Yuja* disse que gostava quando ela acertava tudo; *Tiffany*, do convívio da turma e de tocar piano; *Mitsuko*: “gosto do clima harmônico do grupo, da nossa sala ter vários livros, gosto quando é dia de música nova e gosto do PG porque aprendo no convívio”.

Nessa perspectiva, entendemos esse momento de dialogicidade como produção da linguagem que foi constituída na relação eu-outro, em alteridade. Nessa escuta, delas com a professora, todas aprenderam, em reciprocidade. Vê-se que foi um espaço oportuno para produção de enunciados que se construíram na interação das crianças envolvidas.

Ressalta-se, também, o fato de o ensino coletivo proporcionar interações pela linguagem musical: o discente toca em grupo um repertório muito acima de suas possibilidades individuais; permite um desenvolvimento de percepção estrutural da música, a maneira pela qual o todo é constituído pelas partes de cada integrante, bem como a função de cada parte em relação à macroestrutura; o diálogo musical; a reflexão sobre a prática (SCHROEDER, 2009). O ensino coletivo “é onde aprendemos a ouvir, saber a hora de ‘falar’, a hora de nos colocarmos em segundo plano, de ficar em silêncio, etc., onde vamos formando nossa individualidade musical, adquirindo nosso próprio ‘sotaque’ (como diria Swanwick)” (SCHROEDER, 2009, p. 49).

A análise desse diálogo permitiu um aprofundamento da questão pesquisada, fazendo com que esta pesquisa se tornasse mais esclarecedora, por ter possibilitado uma reflexão em relação ao que as participantes pensam sobre o ensino de piano, ou seja, de que em um ambiente coletivo a interação favorece a aprendizagem pela linguagem musical. Ademais, foi um momento oportuno para dialogarem sobre o que a música acarretou de melhora em seu dia a dia, o sentimento de sentir-se responsável pelo outro, de “sentir mais” (na perspectiva de Freire [2010], no indivíduo desenvolver todas as suas potencialidades), as considerações do ambiente de estudo e a clara percepção da constituição do eu pelo outro.

Esse processo metodológico possibilitou um enfoque mais consistente do nosso objeto de estudo.

O processo relatado permitiu perceber como o desenvolvimento – de ter a mediação pelo sujeito e objeto – é mais importante no percurso do que o produto. Ademais, ficou clara a relação responsiva na constituição de *um* com o *outro*. Ainda, evidenciou um atento à atenção para o sistema atencional (inerente à aprendizagem) ser motivado pela música – propõe-se, aqui, um eixo para próximas pesquisas. Nesse sentido, pode-se inferir que a pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica se constitui em uma instância de aprendizagem e de produção de conhecimento (FREITAS, 2002).

CONSIDERAÇÕES

O objeto de estudo desta pesquisa foi o ensino de PG entre crianças de 9 a 12 anos de idade integrantes do Projeto Guri. Teve-se como princípio o estudo das interações sociais nos processos de ensino-aprendizagem, considerando os modos verbais e extraverbais para identificar possíveis fatores intervenientes nos processos de aprendizagem. Metodologicamente, procurou-se elaborar as atividades propostas considerando uma *história social*, em um processo ativo, a fim de que a apropriação da música ocorresse com uma mediação intencional, na qual o *objetivo* (a indicação para onde a ação foi dirigida) e o *motivo* (o que incitou a agir) se coincidissem (MOURA et al., 2016). Essa questão está nos fundamentos teórico-metodológicos que orientam este trabalho, sob uma abordagem histórico-cultural.

Para se apropriar de um objeto ou um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isto significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias pra esse efeito (LEONTIEV, 1978, p. 321).

Historicamente, o ensino de piano foi pautado em métodos tradicionais, nos quais se privilegiava o repertório e a técnica. No entanto, com o aparecimento do ensino de PG no século XIX em Dublin, Irlanda, pelo músico alemão Johann Bernhard Logier, a proposta era introduzir conceitos de teoria musical e aplicá-los posteriormente ao teclado, a fim de desenvolver as *habilidades funcionais*, sendo: desenvolvimento teórico musical, treinamento auditivo, técnica, leitura à primeira vista, harmonização, transposição, padrões de acompanhamento, redução de partituras, improvisação, composição, repertório solo e *ensemble* (CERQUEIRA, 2006; CHUEKE, 2006; CORVISIER, 2008; REIS, 2013), e isso trouxe uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, não se ordenando apenas à técnica e repertório.

Ademais, o ensino de PI era ofertado para a classe mais favorecida, e o ensino coletivo, historicamente, tem uma cultura de não ser “monopólio de uma elite”. O Projeto Guri, por exemplo, tem a meta de atender 70% de alunos em situações de vulnerabilidade social e econômica. É pensado em uma ocupação de ambiente social que dê espaço para todos, tornando-se viável por meio do ensino coletivo de

instrumentos. “Mas o que não deve nem pode ser monopólio de uma elite, é a cultura; essa tem de reivindicar-se para a colectividade inteira, porque só com ela pode a humanidade tomar consciência de si própria, ditando a todo o momento a tonalidade geral da orientação às elites parciais” (CARAÇA, 2008, p. 53).

Em uma entrevista com Marion Verhaalen (responsável por apresentar a proposta de PG no Brasil), feita por Machado (2015, p. 13), Verhaalen alega sobre o aprendizado de música ser exposto de forma integrada, a fim de que os participantes tenham o maior número possível de sentidos para apreender e tocar. Em um ambiente coletivo, como a proposta do PG, essa concepção de aprendizado é privilegiada. Segundo Verhaalen (2015):

Em um grupo, um estudante pode descrever a formação do acorde rapidamente, outro pode escrevê-lo mais rápido, um terceiro pode saber usá-lo com mais facilidade. E assim eles podem aprender entre si, se o professor incorporar todos os aspectos do aprendizado. A riqueza de diferentes facilidades de cada aluno acrescenta ao ambiente de aprendizado (VERHAALLEN apud MACHADO, 2015, p. 13).

Para tanto, o objetivo da pesquisa foi “investigar diferentes situações de ensino nas aulas de PG, com o intuito de identificar quais são alguns possíveis fatores intervenientes para os processos de aprendizagem”; identificando a relação de *um* e o *outro* nos processos de aprendizagem nas aulas do ensino de PG, verificando a importância da fala e do movimento nos processos interacionais de aprendizagem.

Foi percebido que o encontro de *um* com o *outro* favorece mediações e possibilita múltiplos modos de significar e, assim, aprender: seja pelo gesto, palavra, e pelo próprio tocar. Ainda, o contexto coletivo do ensino do piano permite vários modos dessas significações, pelo professor e por outros estudantes, o que contribui com uma aprendizagem que certamente se torna significativa, visto que há vários modos de representações. Como Gilles Deleuze menciona, “nunca sabemos como uma pessoa aprende; mas de qualquer modo que ela aprenda, é sempre pela mediação do signo (...). O signo implica a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 1987, p. 22).

Por isso, o processo de aprendizagem das estudantes participantes supôs que houve trocas, experiências e interações entre seus pares. Quando, em um dos episódios desta pesquisa, houve vários modos de significar uma atividade para que Clara tocasse o que foi proposto, percebe-se a significação que todas as mediações contribuíram para

ser construído um significado e fazer sentido para Clara. Por meio *do outro*, Clara internalizou a significação do mundo transformado pela atividade produtiva – o mundo cultural (PINO, 2000). Percebe-se, também, que os conhecimentos produzidos socialmente possibilitam uma maior apropriação de significação para os indivíduos participantes.

Reconhece-se, na perspectiva da *aprendizagem musical*, que é necessário rever a abordagem do ensino tradicional. Refletir sobre o aprendizado, além do “fazer música”, e ter consciência de que ele acontece também com o contato com o instrumento, com o brincar e dançar, desenhar, etc.. Nesse sentido, incluir essas atividades não seria apenas um recurso a fim de tornar a aula mais interessante e dinâmica, e sim uma necessidade ao levar-se em consideração tanto as peculiaridades da música quanto do desenvolvimento infantil. “É através do contato intensivo com universos musicais esteticamente constituídos que os alunos vão absorvendo a gramática, percebendo o que é possível ou não dentro da linguagem” (SCHROEDER, 2009, p. 48), e, ainda, a “necessidade de se privilegiar educacionalmente a dimensão discursivo-musical, fornecendo amplas referências estéticas e colocando em segundo plano os aspectos sintáticos e fonológicos, sobretudo na fase inicial da aprendizagem” (SCHROEDER, 2009, p. 52).

A *linguagem* é um dos elementos que se destaca nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, qualquer um pode aprender música – a depender dos processos educativos. Ademais, considerar todos os processos, e não apenas o “produto final”, é considerar que o processo de apropriação da música é gradativo e passa por muitas aprendizagens até ela ser conseguida de modo consistente e que o indivíduo se expresse por meio da música. E, ao propor atividades significativas nas práticas musicais, possivelmente haverá uma maior efetivação nos processos de aprendizagem – por fazer mais sentido – e isso preza por uma aprendizagem, provavelmente, mais sólida.

Nesta perspectiva, foi pensada a aprendizagem baseada no interesse da criança. “Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o educador interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças” (VIGOTSKI, 2010, p. 163), assim, para a criança, o seu “motivo” para realizar a atividade seria revelado como “certa expectativa da atividade a ser desenvolvida” (VIGOTSKI, 2010, p. 163). Buscou-

se, na “história contada” – o ponto inicial as atividades propostas –, envolver as crianças com o lúdico, a fim de que o elemento musical de todo o percurso abrangesse um universo de significações: “um mundo imaginário é mobilizado e entra em funcionamento” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 111). O lúdico permitiu uma presença de emoções que o incentivaram, ainda que não estivessem conscientes para as crianças (SCHROEDER, 2011). Nos episódios interativos representados, as emoções positivas foram incentivadoras para que as realizações musicais fossem bem cuidadas (SCHROEDER, 2011). Ademais, foi compreendida a linguagem em seus múltiplos modos de significar: pela música, pelo verbal, corporal, gestual, e pela escrita, em significação de *um* com *outro*; considerando que nesses processos de aprendizagem ocorre evolução, revolução, involução.

A abordagem que este trabalho se deteve para analisar os episódios, a perspectiva histórico-cultural, é decorrente dos trabalhos de Vigotski. Por isso, foi considerado que o desenvolvimento do ser humano procedesse e emergisse da materialidade simbólica das práticas sociais e coletivas. Nessa perspectiva, as relações de ensino foram instituídas por uma “ênfase no funcionamento da linguagem constitutiva de toda atividade humana, nos processos de significação como momentos e condições de desenvolvimento e nos diferentes modos de participação das pessoas na produção do conhecimento” (ANDRADE, 2008, p. 146). Isso diferencia a análise do nosso trabalho sobre os processos de aprendizagem nas aulas de Piano em Grupo, comparado a trabalhos de ensino com metodologia tradicional, os quais não consideram, também, o sujeito sócio-histórico-cultural – fundamentação que embasa nossas interações e interpretações.

No intuito de estudar a apropriação da música em um ambiente coletivo de piano, caminhos foram construídos em percursos de *sentidos*. Ademais, atentar-se às interações sociais nos processos de aprendizagem evidenciou os diferentes modos de participação dos sujeitos na construção do conhecimento, dos conceitos e do desenvolvimento humano.

A tarefa da metodologia não consiste somente em aprender a medir, mas também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação (...) sem a elaboração subjetiva, quer dizer, sem o pensamento, sem a interpretação, sem o deciframento dos resultados e o exame dos dados não existe a investigação científica (VIGOTSKI, 1997, p. 316).

No trabalho, foi destacado o ensino de PG que, por ser em um ambiente coletivo, favorece os múltiplos modos de significação. Salienta-se, pois, as aulas em formato de ensino coletivo não se deterem ao repertório com abordagem individual. “Ter estudantes sentados a pianos digitais com fones de ouvido, esperando pelo professor para ouvir sua peça solo pode até ser *Class Piano* mas não é *Group Piano*” (VERHAALLEN apud MACHADO, 2015). Em aulas de grupo, são várias as possibilidades em ensino-aprendizagem: desde conversar sobre possíveis escolhas para interpretação (andamento, dinâmica, etc.), “argumentar a favor ou contra um modo específico de conceber a música, exercitar, enfim, a reflexão sobre a prática” (SCHROEDER, 2009, p. 49), além de desenvolver todas as *habilidades funcionais* de modo coletivo. Aproveitar o ambiente coletivo para tais tomadas de decisões seria rentável e propício para essa abordagem. Fisher (2010, p. 11, tradução minha) afirma que os processos educativos promovidos na prática de ensino coletivo ao piano resultam em habilidades importantes, como: estudantes aprendem com seus pares e seu professor; propõe oportunidades ilimitadas de *performance*; há variedade de repertório; encoraja o desenvolvimento de habilidades de escuta crítica à medida em que os alunos ouvem outros alunos e, em seguida, fornecem comentários após a *performance*; desafia os alunos a desenvolverem comunicação – questões sociais; encoraja a elaboração de conceitos e princípios; promove um ambiente dinâmico e um aprendizado motivacional; facilita a produtividade; é um excelente ambiente para proporcionar habilidades musicais funcionais; é um ambiente motivacional no qual jogos criativos podem ser usados para ensinar conceitos; tem o potencial de prender a atenção dos alunos por meio de atividades cativantes em uma prática coletiva; encoraja o desenvolvimento de senso rítmico por meio de atividades rítmicas em grupo; é um ambiente natural para praticar música em conjunto (duetos, trios, quartetos, acompanhamento); desenvolve a interpretação musical conjunta; entre outros benefícios.

Em uma aula individual, por exemplo, “devido à assimetria que normalmente há entre o professor e o aluno”, “esse exercício é quase impossível, pois as situações mais comuns são: o professor manda/o aluno obedece ou o aluno faz/o professor concorda ou discorda (neste último caso, o aluno segue a orientação do professor)” (SCHROEDER, 2009, p. 50). Utilizar recursos didáticos que favorecem o ensino coletivo seria, além de

motivar os processos de aprendizagem, o esperado em aulas de PG. “Todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Ademais, uma pesquisa que aborde a aprendizagem na modalidade de PG se torna muito efetiva, visto que o ensino do instrumento é arraigado nas aulas individuais com ênfase na técnica, e as formações de solistas se tornam uma prática que provavelmente não terão onde atuar. A dinâmica da aula de PG “promove o desenvolvimento de competências no aluno não só para a *performance* instrumental, mas também competências interpessoais importantes no relacionamento com os outros, encorajando e apoiando cada aluno na sua aprendizagem” (ROCHA, 2012, p. 12).

Se, por outro lado, no estudo do piano ou qualquer instrumento, a ênfase sair um pouco dos aspectos puramente técnicos e passar para as formas de enunciação musical, para os sentidos musicais que se produzem, para o nível discursivo da música, talvez haja maiores chances de que execuções musicalmente mais consistentes aconteçam (SCHROEDER, 2009, p. 49).

Em função disso, reconhece-se que a contribuição da perspectiva histórico-cultural, explicitada nos trabalhos de Vigotski e Bakhtin, representa um meio de entendimento acerca das formas de elaboração conceitual e de produção de conhecimento que reconhece a necessidade de superação de paradigmas pautados em concepções (apenas) tecnicistas de ensino (ANDRADE, 2008) de música. Assim, a perspectiva proposta – a articulação do ensino de PG com o referencial proposto – olha para aspectos que muitas vezes não são considerados.

Por fim, esta pesquisa foi desenvolvida sobre o ensino de PG e seus processos de aprendizagem, considerando uma vertente de possibilidade de aula que não o ensino individual de piano, e, no diferencial que aborda os pressupostos da linguagem nas práticas sociais e no reconhecimento das muitas formas de aprender; conclui-se com a impressão de Verhaalen (apud MACHADO, 2015) – aquela que apresentou o ensino de PG para o Brasil:

O que tem sido desenvolvido, no Brasil, na área do Piano em Grupo, desde a sua introdução em 1973 (40 anos atrás!) é maravilhoso. Que essa maneira de ensinar e aprender tenha ficado profundamente arraigada nesse país tão musical, deve-se aos milhares de professores que implementaram-na no passado, e a todos aqueles que têm continuado a trabalhar com essa maneira criativa de aprender música por meio do teclado. Eu estou muito satisfeita em

ver os frutos daqueles esforços iniciais, incluindo os materiais que muitos professores brasileiros têm criado e disponibilizado aos estudantes. Quando alunos e professores trabalham juntos em colaboração integrada, o resultado só pode ser benéfico. Eu estou grata pelo trabalho de todos vocês, que é ótimo!! (VERHAALEN apud MACHADO, 2015, p. 14).

Ainda, um estudo que compare as realizações musicais de estudantes iniciantes em um ambiente de grupo pode ser valioso para pesquisas que investiguem as interações sociais no ensino-aprendizagem, por meio da abordagem histórico-cultural e à luz dos trabalhos de Vigotski e Bakhtin. A temática deste trabalho, então, permite uma articulação coerente com o referencial, que enfatiza as relações sociais nos processos de aprendizagem. A originalidade do trabalho está nessa articulação do PG com o referencial proposto, olhando por aspectos que, muitas vezes, são negligenciados. Assim, este trabalho se torna uma contribuição para a educação musical, especialmente para o ensino coletivo de instrumento musical.

REFERÊNCIAS

AHEARN, Ella Mason. *The growth and the significance of the piano class*. In: **Music teachers national association**. OH: New printing, 1930.

AIZAWA, Alexandre. **A percepção gestual de licenciandos e a representação estrutural química na perspectiva da multimodalidade**. 2016. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.

AMATO, Rita Cássia Fucci. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. **Anais**. São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 01-11.

ANDRADE, Joana de Jesus. **Modos de conhecer e os sentidos do apre(e)nder**: um estudo sobre as condições de produção do conhecimento. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

ANDRADE, Joana de Jesus; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.17, n.4, 2012.

ARAUJO, Elaine Sampaio; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 677-699, 2019.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: edições Loyola, 2017.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec / Annablume, 2006.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos], 1926.

BARBOSA, Vânia Soares; ARAUJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v.16, n.4, p.623-650, 2016.

BARONAS, Roberto Leiser; ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi; PONSONI, Samuel. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. **Bakhtiniana**, v.8, p. 24-41, 2013.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. **A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical**: uma aproximação. Marcelina: Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. São Paulo: Fasm, n.3, p.80-97, 2009.

BOGDAN, C. Roberto; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: **Pedagogias em educação musical**. Org.: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. Curitiba: intersaberes, 2007.

CARAÇA, Bento de Jesus. **A Cultura Integral do Indivíduo**: conferências e outros escritos. Lisboa: gradiva, 2008.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano**. Música Hodie, v. 9. Goiânia: UFG, 2009.

CHIU, Pai-Yu. *A comparative evaluation of group and private piano instruction on the musical achievements of young beginners*. Tese (Doutorado). Escola de Música, Universidade de Washington. Seattle, 2017.

CHUEKE, Zélia. **Piano funcional na universidade**: considerações sobre métodos e finalidades. In: **Revista científica FAP**, Curitiba, v.1, jan./dez. 2006.

CORVISIER, Fátima Graça Monteiro. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. In: **Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)**. Salvador, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DIEHL, Lily Pan. *An investigation of the relative effectiveness of group and individual piano instruction on young beginners in an independent music studio utilizing an electropiano laboratory*. Tese (Doutorado). Escola de Música, Universidade do sul da Califórnia. Los Angeles, 1980.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: **Educação e Sociedade**. Vigotski – o Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, v. 71, p. 79-114, 2000.

DUSSEL, Enrique. *Historia de la filosofia latinoamericana y filosofia de la liberación*. Bogotá: editorial nueva América, 1994.

EON, Geoff. *Body language decoded* (“quando o corpo fala”). Philos. Documentário online (112 min.), inglês. Canadá: Philos.tv, 2017.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FISHER, Christopher. *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press, 2010.

FRANÇA, Cecília Cavaleiri. **Hoje tem aula de música?**. Belo Horizonte: Fino traço, 2016.

_____. **Trilha da música**: orientações pedagógicas. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n.116: São Paulo 2002.

HUTCHERSON, Rita. *Group instruction in piano: an investigation of the relative effectiveness of group and individual piano instruction at beginning level*. Tese (Doutorado). Univerdade de Iowa. Iowa, 1955.

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: intersaberes, 2007.

JEWITT, Carey; KRESS, Gunther (Orgs). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003.

KENDON, Adam. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

_____. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: horizonte universitário, 1978.

LABURÚ, Carlos Eduardo; ZOMPERO, Andreia de Freitas; BARROS, Marcelo Alves. Vygotski e múltiplas representações: leituras convergentes para o ensino de ciência. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 30, n. 1: p. 7-24, 2013.

LEY, Brian. *The dynamics of group teaching*. In: *all together! Teaching music in groups*. Londres: The associated board of the royal schools of music. 2004, p. 4-23.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. **ORFEU**, v. 1, n. 1, p. 138-155, 2016.

_____. Quatro décadas de Piano em Grupo no Brasil (1973-2013): Entrevista com Marion Verhaalen. **Revista Música**, v. 15, n. 1, p. 7-16, 2015.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In: **Pedagogias em educação musical**. Org.: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. Curitiba: intersaberes, 2007.

MATSUMOTO, David; YOO, Seung Hee; FONTAINE, Johnny. *Mapping expressive differences around the world: the relationship between emotional display rules and individualism versus collectivism*. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 39, n. 1: p. 55-74, 2008.

MCNEILL, David. *How language began: gesture and speech in human evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 -104, 2007.

_____. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina; TUBERO, Ana Lucia; MACEDO, Heloísa de Oliveira; CAZELATO, Sandra de Oliveira; MIRA, Caio César Costa Ribeiro; MARTINS, Erik Fernando Miletta. Processos implícitos, contextuais e multimodais na construção referencial em conversações entre afásicos e não afásicos: relato de pesquisa. **Linguagem em (dis)curso**. Santa Catarina, v. 3, p. 711-712, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. Dissertação (Mestre em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAUJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias. PANOSSIAN, Maria Lúcia, RIBEIRO, Flávia Dias. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: autores associados, 2016.

NOVELLINO, Marcia Olive. **Imagens em movimento**: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES, Luiz Junior; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: **ANPED**. Caxambú, 2009, p. 1-17.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Grandes educadores: Lev Vygotsky**. Atta mídia e educação. DVD (45 min.), português. São Paulo: Editora Paullus, 2006.

PACE, Robert. *Piano lessons: private or group?*. *Reeditado por Keyboard Journal*, v. 4, n. 2, 1978.

PEASE, Allan Barbara. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIMENTA, Sônia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Elementos da didática: os diferentes métodos de ensino**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, 3. ed., p. 38-51, 2000.

_____. O social e o cultural da obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v.1 n, p. 17-24 , 1993.

RADFORD, L.; EDWARDS, L.; ARZARELLO, F. *Introduction: beyond words*. **Educational Studies in Mathematics**, v. 70, p. 91-95, 2009.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. **Piano.Pérolas: quem brinca já chegou!**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2019.

REIS, Luiz Néri Pfützenreuter Pacheco dos. Exercícios de criação na aula de piano em grupo. **Anais do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Música (ANPPOM)**, Natal, 2013.

RICHARDS, William Henry. *Trends of piano class instruction*. Kansas: Univerisdade de Kansas, 1962.

ROCHA, Eduardo António Magalhães da Mota. **O ensino de piano em grupo: contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no Ensino Vocacional da Música para os 1º e 2º graus**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Católica Portuguesa. Porto, 2012.

ROGERS, William Forrest. *The effect of group and individual piano instruction on selected aspects of musical achievement*. Tese (Doutorado). Teacher College, Universidade de Columbia. Nova Iorque, 1974.

SOUTO, Demora Luppi; SAITO, Heloisa Toshie Irie. O movimento na educação infantil: algumas reflexões. In: EDUCERE. XIV Congresso Nacional de Educação. **Anais**, Curitiba, 2017.

SCHONS, Suzanne Marie. *Piano teachers' attitudes about piano pedagogy course topic*. Dissertação (Doutorado). Escola de música, Universidade de Oklahoma. Oklahoma, 2005.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

_____. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, 2009.

_____. O discurso sobre a música: reflexos na educação musical. **Claves**, n. 2, p. 60-75, 2006.

_____. O biológico e o cultural na música. **Digital Art&**, São Paulo, n.9, 2008. Disponível em: < <http://www.revista.art.br/site-numero-09/artigos.htm>>. Acesso em: nov. 2019.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p. 105-118, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, n. 42. Campinas, Papirus, 1992.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007; 2000; 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Concrete human psychology*. *Soviet Psychology*, XXII, vol. 2, p. 53-77, 1989.

_____. *Fundamentos de defectología*. Obras Escogidas, Vol. V. Lisboa: Visor, 1997.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e tradução: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Tradução: SANTANA, Cláudia da Costa Guimarães. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

_____. *The history of the development of higher mental functions.* The Collected Works. N. York: Plenum Press, vol. 4, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. **11. ed.** São Paulo: ícone.

ANEXOS

Anexo 1: aprovação da Plataforma Brasil para realizar a pesquisa

USP - ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: ESTUDO COMPARATIVO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS PARTICIPANTES DE AULA DE PIANO INDIVIDUAL OU EM GRUPO	
Pesquisador: BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 97098518.7.0000.5390	
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
DADOS DO PARECER	
Número do Parecer: 3.022.328	
Apresentação do Projeto:	
A aprendizagem de um instrumento musical pode ser compreendida a partir de uma série de fatores: o contato com o instrumento desde a infância, passando pelo incentivo ao uso, à brincadeira, até o questionamento sobre habilidades inatas ou adquiridas. Entender como essa aprendizagem acontece pode, portanto, partir de diferentes pressupostos e, neste projeto de investigação, busca-se estudar diferentes situações em aulas de piano individuais e coletivas, com o intuito de identificar quais são os fatores intervenientes para os processos efetivos de aprendizagem.	
Objetivo da Pesquisa:	
Investigar diferentes situações de ensino nas aulas de piano individual e coletivo, com o intuito de identificar quais são os fatores intervenientes para os processos efetivos de aprendizagem para responder a hipótese de que as interações sociais potencializam o aprendizado.	
Avaliação dos Riscos e Benefícios:	
Riscos: Desconforto durante gravações de vídeo.	
Benefícios: Aprimoramento do aprendizado musical e das relações humanas com os colegas.	
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:	
O desenvolvimento desta pesquisa poderá trazer benefícios significativos, sobretudo, para área de música.	
Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000	
Bairro: Ermelino Matarazzo	
CEP: 03.528-000	
UF: SP	Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3001-1046	E-mail: cep-ecdh@usp.br

Página 01 de 01

Continuação do Parecer: 3.022.329

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1176784.pdf	11/10/2018 18:16:17		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoGuri.pdf	11/10/2018 18:13:17	BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tce.pdf	10/10/2018 15:45:53	BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PlataformaBrasil_Bianca.doc	27/08/2018 20:41:09	BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/08/2018 17:56:13	BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Protocolo.pdf	10/07/2018 14:20:21	BIANCA VIANA MONTEIRO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000
Bairro: Limão do Menino
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3091-1046 E-mail: cep-ecdh@usp.br

SAO PAULO, 14 de Novembro de 2018

Assinado por:
Rosa Yuka Sato Chubael
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000
Bairro: Ermelino Matarazzo CEP: 03.525-000
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3091-1046 E-mail: cep-each@usp.br

Anexo 2: autorização do Projeto Guri, polo São Simão, para realizar a pesquisa em sua instituição

AUTORIZAÇÃO

Eu, Angela Berretta de Araújo Pereira, responsável pelo Projeto Guri do polo de São Simão, autorizo para os devidos fins e efeitos a realização da pesquisa "Estudo comparativo das interações sociais entre crianças participantes de aulas de piano individuais ou em grupo" sob responsabilidade de Bianca Viana Monteiro da Silva e seu orientador Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro no Projeto Guri. Como responsável legal pelo polo, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

São Simão, 11 de Outubro de 2018

Assinatura da responsável legal

Anexo 3: termo de consentimento livre e esclarecido, para os responsáveis das crianças participantes e para as seus respectivos responsáveis

**ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar seu filho/filha para participar como voluntário da pesquisa “Estudo comparativo das interações sociais entre crianças participantes de aulas de Piano Individual ou em Grupo”.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar os episódios interativos ocorridos nas aulas de Piano na modalidade coletiva, a fim de analisar se as relações sociais potencializam ou não o processo de ensino-aprendizagem.

Caso você concorde que seu/sua filho/filha participe, vamos realizar filmagens nas aulas a fim de analisar o efeito da melhora da aprendizagem em função das interações sociais, em uma análise multimodal. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para a escolha de participação ou recusa do seu filho/filha nesta pesquisa. Mesmo que você aceite que ele/ela participe agora, você pode voltar atrás ou ele/ela pode parar de participar a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de não autorizar seu filho/filha a participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele/ela for atendido/atendida. Os pesquisadores não vão divulgar o nome dele/dela. Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando finalizada. Seu/sua filho/filha não será identificado/identifica em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade e a de seu/sua filho/filha com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Observação: para coletar os dados nos apropriaremos de recursos de memória, como gravação de vídeo e diário de campo, a fim de mantermos a integridade ao realizar a análise multimodal.

Risco da pesquisa: desconforto durante as gravações de vídeo;

Benefícios da pesquisa: contribuir com pesquisas multimodais e aprimorar as relações humanas com os envolvidos da aula de Piano.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Contato CEP EACH-USP

Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Email CEP: cep-each@usp.br

Endereço: rua Arlindo Béttio, 1000 – Jardim Keralux, São Paulo SP, 03828-000

Telefone: (11) 3091-1024

São Simão, ____ de ____ de ____.

Assinatura do responsável legal pela criança

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do orientador

Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo

Programa de Pós Graduação em Música

Nome do orientador: Marcos Câmara de Castro

Email: mcamara@usp.br

Nome da pesquisadora: Bianca Viana Monteiro da Silva

Email: bianca.viana.silva@usp.br

=====

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Estudo comparativo das interações sociais entre crianças participantes de aulas de Piano Individual ou em Grupo”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos investigar diferentes situações de ensino nas aulas de piano individual e coletivo, com o intuito de identificar quais são os fatores intervenientes para os processos efetivos de aprendizagem.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 8 a 12 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Projeto Guri, polo São Simão, onde você participará normalmente da aula, no entanto, ela será gravada. Para isso, será usada uma câmera filmadora apoiada em um tripé. O uso dela é considerado seguro, mas é possível ocorrer desconforto durante a gravação de vídeo. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a responsável pela pesquisa, que estará a todo o momento com você durante todo o processo de filmagem.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como o aprimoramento do aprendizado musical e das relações humanas com os colegas, e pode também contribuir com pesquisas multimodais.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa
“Estudo comparativo das interações sociais entre crianças participantes de aulas de
Piano Individual ou em Grupo”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso
dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus
responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da
pesquisa.

Contato CEP EACH-USP

Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Email CEP: cep-each@usp.br

Endereço: rua Arlindo Bértio, 1000 – Jardim Keralux, São Paulo SP, 03828-000

Telefone: (11) 3091-1024

São Simão, ____ de _____ de _____.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do orientador

Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo

Programa de Pós Graduação em Música

Nome do orientador: Marcos Câmara de Castro

Email: mcamara@usp.br

Nome da pesquisadora: Bianca Viana Monteiro da Silva

Email: bianca.viana.silva@usp.br