

# Educação Musical nas infâncias: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade.

## Comunicação

*Daiane Aparecida Araújo Oliveira*  
UnB  
*daiane.aao@gmail.com*

*Patrícia Lima Martins Pederiva*  
UnB  
*pat.pederiva@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo compartilhar os resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças” (OLIVEIRA, 2020), que buscou investigar de que maneira os ambientes educativos em música para o desenvolvimento da musicalidade de crianças podem ser organizados tendo como centralidade suas vivências sonoras. Sob as lentes da teoria histórico-cultural de Vigotski, a pesquisadora organizou oito encontros musicais com quatorze crianças entre 6 e 7 anos de idade e, com o apoio das seguintes ferramentas e procedimentos metodológicos, organizou o ambiente educativo: gravações e compartilhamento de diversas vivências sonoras das crianças, rodas de conversas musicais, atividades com diferentes intencionalidades pedagógicas e registros sonoro-gráficos. Para analisar os resultados da pesquisa, utilizou-se o método pedológico apontado por Vigotski. Conclui-se que a organização de ambientes educativo-musicais com centralidade nas vivências sonoras das infâncias potencializa o desenvolvimento da musicalidade de crianças.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Crianças. Teoria Histórico-Cultural.

## Educação musical: entrelaçamento com os fundamentos histórico-culturais

Este artigo tem a intencionalidade de compartilhar os resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças” (OLIVEIRA, 2020). O objetivo da referida pesquisa foi investigar, tendo como centralidade as vivências sonoras das crianças participantes da investigação, de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades. Para tanto, a pesquisadora, pedagoga e educadora musical, organizou um ambiente educativo-musical com princípios educativos oriundos da teoria histórico-cultural, sendo o principal deles, a organização das vivências sonoras das crianças como centralidade

em atividades guia para o desenvolvimento de suas musicalidades.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Brasília/DF com 14 crianças de idades entre 6 e 7 anos, todas estudavam juntas em uma turma alfabetização do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Como principais ferramentas e procedimentos de pesquisa, mas, sobretudo, enquanto instrumentos auxiliares para a organização do espaço educativo, foram usadas: gravações autorais das crianças participantes da pesquisa, com dispositivos eletrônicos, de vivências sonoras de seus do cotidianos (de todo e qualquer ambiente de vivência), compartilhamento dessas gravações, rodas de conversa musicais, atividades com diferentes intencionalidades educativas, registros sonoro-gráficos com narrativa das crianças sobre estes.

O alicerce teórico e metodológico da investigação foi a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, bem como outros autores que engendram a constituição de uma educação musical sob as lentes da teoria mencionada, sendo os principais deles: Pederiva (2009), Gonçalves (2017), Martinez (2017), Paula (2017), Rezende (2017) Amorim (2016) e Amorim (2017). No diálogo proposto entre Vigotski, tais autores e seu trabalho de pesquisa, a pesquisadora elucida que:

Na educação musical à luz da teoria histórico-cultural, os processos educativos precisam ser organizados às crianças, com centralidade em suas vivências, objetivando os seus desenvolvimentos, para tanto, suas experiências cotidianas com os sons precisam ser consideradas nos processos educativos em música (OLIVEIRA, 2020, p. 60).

A partir do entrelaçamento entre a teoria histórico-cultural e a educação musical, enquanto unidade, tem-se como princípio norteador que a musicalidade humana tem base filogenética, mas, esta somente pode ser desenvolvida em meio à cultura (PEDERIVA, 2009), portanto, um ambiente educativo-musical tem de ser, necessariamente, colaborativo, de maneira que as experiências musicais individuais, sociais e históricas sejam compartilhadas, ampliadas e potencializadas nos espaços educativos em música. Tal princípio é orientado a partir da compreensão de que a musicalidade humana é uma das Funções Psíquicas

Superiores<sup>1</sup>, ou seja, a possibilidade de seu desenvolvimento acontece a partir das relações com as outras pessoas, o meio, a cultura, para que, em momento posterior, seja, assim, internalizada, como postula Vigotski:

[...] as funções psíquicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018a, p. 91).

Sendo assim, compreende-se que não existe “ser humano a-musical”, mas, que todo ser humano é musical (PEDERIVA, 2009), essencialmente potente em termos de sua musicalidade e, que, a partir de suas vivências musicais, principalmente em contextos de práticas educativas organizadas para este fim, pode ter sua musicalidade desenvolvida. Com isso, afirmamos ser extremamente necessário que educadores musicais estejam calcados em práticas educativo-musicais que potencializem o comportamento musical humano.

Sendo este o ponto de partida do trabalho pedagógico de todos e quaisquer educadores musicais, em especial aqueles que atuam nas escolas das infâncias e com crianças das mais diferentes idades, é que se torna possível a organização de um trabalho educativo-musical autêntico, humano, com respeito às vivências, experiências e aos corpos.

## **A pesquisa: vivências sonoras das infâncias em processos educativos**

Sobre essas bases, a pesquisadora realizou oito encontros de uma hora cada com as crianças envolvidas na pesquisa, e em todos eles, organizou o ambiente educativo em música, que possui caráter essencialmente social, para guiar o desenvolvimento de suas musicalidades. O conceito de musicalidade utilizado na referida pesquisa é que **“A musicalidade é toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos”** (GOLÇALVES, 2017, p. 51, grifos do autor).

---

<sup>1</sup> Vigotski (1995) trata das Funções Psíquicas Elementares, que são aquelas determinadas biologicamente. Quando o autor se refere às Funções Psíquicas Superiores, ele afirma que esta diferencia-se qualitativamente daquela, pois são aquelas desenvolvidas em meio à cultura.

Para cada encontro educativo-musical organizado, houve uma intencionalidade pedagógica, todas fundamentadas na teoria histórico-cultural e tendo como alavanca do processo educativo, as vivências sonoras das crianças. Vivência (*pereživânie*, em russo, língua materna de Vigotski) é um termo basilar na teoria histórico-cultural e se refere a unidade pessoa-meio, que é particular a cada ser humano, tendo em vista que as influências do meio sobre o desenvolvimento psicológico são únicas e irrepetíveis, assim sendo, não somente fatores biológicos influenciam o desenvolvimento humano, mas também, o meio, que é fonte do mesmo (VIGOTSKI, 2018a). Para a teoria histórico-cultural, o surgimento do novo – em termos de comportamentos, maneiras de ser, pensar, agir, sentir, são o próprio desenvolvimento e este é compreendido qualitativamente.

O meio é constituído por pessoas e, nele, adquirimos comportamentos especificamente humanos, atribuímos sentidos e significados às nossas experiências, relacionamo-nos histórico-culturalmente com experiências alheias, de maneira dialética, ou seja, nos constituímos e somos constituídos, não somente estamos no meio, mas somos o próprio meio (LOPES, 2018). Sendo assim, é sobre este meio que educadores precisam atuar, partindo do princípio de que todos possuem experiências e vivências sonoro-musicais, “[...] o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 296). O professor não se torna “indispensável”, em termos estritos, na educação musical sob as lentes histórico-culturais, mas precisa assumir o seu papel de organizador do ambiente educativo, não sobrepondo-se seu saber ao do aluno.

Ou seja, na educação musical das infâncias, as vivências musicais precisam ser centralidade, ser o âmago do trabalho educativo, pois, a partir dos sentidos e significados que estas atribuem ao que é vivido é que o desenvolvimento pode acontecer genuinamente. A partir da compreensão deste e de outros conceitos que descreveremos a seguir, a investigação realizada caracterizou-se como uma metodologia em educação musical de cunho histórico-cultural, definida como:

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

de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 315).

## Organização do ambiente educativo: ferramentas e procedimentos

Como dito anteriormente, as ferramentas e procedimentos de pesquisa foram, na referida investigação, instrumentos organizados no meio educativo. Estes, que serão descritos a seguir, foram combinados de diferentes maneiras durante os encontros musicais. Foi por meio destes, que a pesquisadora-educadora musical, pôde aproximar-se das vivências sonoras das crianças e organizá-las no ambiente educativo, para que suas musicalidades se desenvolvessem.

As gravações autorais realizadas por meio dos dispositivos eletrônicos das crianças e/ou de seus familiares constituíram-se como um convite ao compartilhamento das experiências musicais no ambiente educativo. Elas foram convidadas a levarem para a escola, as sonoridades que vivenciam em seu cotidiano, do amanhecer ao anoitecer, dos lugares que sentissem vontade. Neste trabalho organizado, as ferramentas possibilitaram:

[...] o acesso de todas as crianças da sala a conhecerem mais sobre as vivências umas das outras, se relacionarem mais com suas próprias vivências, além de serem, na maioria dos encontros, o ponto de partida para a organização das atividades. **Em escolas, salas de aula e todo e qualquer ambiente educativo em música, as gravações de vivências sonoras das crianças podem ser uma ferramenta do trabalho pedagógico com o intento de guiar o desenvolvimento das musicalidades** (OLIVEIRA, 2020, p. 135, grifos da autora).

Todos os meios sonoros gravados foram compartilhados em rodas de conversas musicais, que tinham a intencionalidade de compartilhar as mais variadas vivências que as crianças tinham com os sons. A autora defende que **“As atividades educativas precisam surgir das vivências das infâncias e, a partir delas, ampliar experiências músico-corporais [...]”** (OLIVEIRA, 2020, p. 44, grifos da autora). Assim, a maneira como o ambiente educativo foi organizado derrubou as fronteiras entre a escola e o mundo vivido nos espaços externos a ela, e mergulhou na própria vida, como aponta Vigotski (2001, p. 300) ao afirmar que **“Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”**.

Em roda, era realizada uma atividade de adivinhação, onde a pedagoga educadora musical, na partilha de tais sons em uma caixa de som, solicitava que as participantes da pesquisa buscassem identificar os sons e suas características e suas fontes sonoras, mas, sobretudo, a maneira como estes sons afetavam cada ser humano envolvido no processo educativo.

Ainda em roda, algumas atividades educativas foram organizadas, com diferentes intencionalidades pedagógicas, todas essencialmente colaborativas, pois como afirmam Pederiva e Oliveira (2017), com base em Vigotski, o desenvolvimento da musicalidade não é individual, mas acontece e é potencializado em meio à colaboração, expressão, imaginação, criação e diálogo musicais.

Na maior parte dos dias de pesquisa foram realizados registros sonoro-gráficos de diversas vivências sonoras das crianças. Tais registros se referem às notações musicais não convencionais, e estas diferenciam-se das denominadas como convencionais (CISZEVSKI, 2010), que “[...] são escritas com notas musicais, respeitando os padrões de escrita desenvolvidos ao longo da história da música ocidental” (CISZEVSKI, 2010, p. 26), em contrapartida, as não convencionais, são desenhos e símbolos criados pelas próprias crianças, que ao relacionarem-se com os sons, os registram à sua maneira.

Essa abordagem permite uma ênfase na exploração sonora, fazendo a criança pesquisar e vivenciar os parâmetros dos sons, além de propiciar a ela a experimentação de todo o processo composicional, desde a escolha do material sonoro, a organização e registro deste (CISZEVSKI, 2010, p. 32).

Os registros sonoros realizados pelas crianças referiam-se às suas vivências sonoras, que emergiam a partir das gravações compartilhadas, das conversas e atividades em rodas musicais. Além de expressarem-se graficamente, por meio dos registros, também expressavam-se utilizando a fala, guiando o desenvolvimento de sua consciência musical (VIGOTSKI, 2012) e partilhando suas descobertas com seus colegas, as marcas de suas múltiplas vivências.

Nesse processo, ressaltam-se algumas características de uma educação musical à luz da teoria histórico-cultural defendida por Oliveira (2020). O “lugar dos afetos” na educação musical é um importante aspecto a ser considerado na pesquisa em questão, que

deveria ser a essência em todo e qualquer ambiente educativo. Vigotski (1999), afirma que a arte é a ferramenta social das emoções, ou seja, é o que permite com que as pessoas regulem suas emoções.

Música é arte, portanto, o compartilhamento das vivências sonoras com ênfase nos afetos das crianças com os meios sonoros, possibilita que a educação musical, organizada nessas bases, assuma o papel da arte proposto por Vigotski (1999). A organização do ambiente educativo musical evidenciando a dimensão afetiva engendra uma educação musical que guia o desenvolvimento humano em sua integralidade, já que somos uma unidade afeto-intelectiva.

### **Método pedológico: análise de indícios do desenvolvimento da musicalidade**

O método utilizado na pesquisa foi o proposto por Vigotski para a pedologia<sup>2</sup>. Por método, o autor compreende que é “[...] **o modo de investigação ou de um estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas de algum campo**” (VIGOTSKI, 2018a, p. 37, grifos do autor), assim, o método pedológico investiga o desenvolvimento infantil e busca compreender suas regularidades.

Ao tratar das características singulares de tal método, Vigotski (2018a) afirmou que este é um método da unidade do desenvolvimento, ou seja, a análise do desenvolvimento é realizada em integralidade, considerando suas unidades, distanciando-se assim, de métodos cartesianos. Além disso, é um método que estuda os processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018a), e, para além de descrever características e comportamentos da criança, ele procura compreender como o desenvolvimento transcorreu e, por ser um método que possui caráter genético comparativo, busca comparar o desenvolvimento de uma mesma criança com ela mesma, em diferentes momentos da vida, pois “comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtenho um quadro inteiro de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 54).

---

<sup>2</sup> Pedologia foi um termo utilizado por Vigotski (2018a), para se referir à ciência que estuda o desenvolvimento da criança.

Ao ser aplicado à pesquisa em educação musical, o método pedológico foi o caminho escolhido para que os fenômenos da investigação fossem analisados, para tanto, a pesquisadora buscou indícios do desenvolvimento da musicalidade de crianças, comparando comportamentos musicais das crianças no início da pesquisa, com suas condutas durante o processo investigativo. Oliveira (2020, p. 64) elucida: “[...] faremos o intento de perceber indícios dos desenvolvimentos da musicalidade das crianças, comparando seus comportamentos em distintos momentos [...]”.

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

### **As crianças e o desenvolvimento de suas musicalidades**

Faremos um recorte da pesquisa de Oliveira (2020), evidenciando o desenvolvimento de duas das quatorze crianças envolvidas na pesquisa, A.N. e C.L.<sup>3</sup>. Além destas descrições e análises, outras foram realizadas em seu trabalho de dissertação.

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

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

---

<sup>3</sup> Para preservar a identidade das crianças, Oliveira (2020) identificou as participantes da pesquisa utilizando duas letras de seus nomes.

A atividade organizada com a intencionalidade de desenvolver a escuta atenta guiou o surgimento de um novo comportamento em tal criança, e a comparação dos dois momentos distintos descritos anteriormente, evidencia que houve o desenvolvimento de sua musicalidade. A escuta atenta, para Pederiva e Gonçalves (2018) é a que deve se debruçar o educador musical e Oliveira (2020) corrobora com esta ideia.

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

Como afirmam os autores, a escuta atenta é consciente. A consciência, para Vigotski (1995, 1996, 2018a) é o que possibilita que os seres humanos regulem seus comportamentos no mundo. Portanto, uma criança, ao desenvolver sua escuta atenta e consciência sonora, por conseguinte, regula seu comportamento musical. A criança que inicialmente afirmou que a sala não possuía sons, passou a se relacionar de maneira mais consciente com diversas sonoridades, como apresentamos abaixo. Sua musicalidade passou a ser expressa de diversos modos, dentre eles, manipulando objetos de sua sala de aula, bem como utilizando seu próprio corpo, que também se caracterizou como recurso sonoro.

**Figura 1:** A.N brincando com os sons



Fonte: Oliveira (2020, p. 152)

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



Fonte: Oliveira (2020, p. 123)

Além de A.N., a criança C.L. também evidenciou o desenvolvimento de sua musicalidade. No terceiro dia de pesquisa, Oliveira (2020) compartilhou a gravação e realizada por uma das crianças participantes, nesta, era possível ouvir a criança saindo de seu apartamento para filmar os sons de uma pessoa fazendo uma obra/reforma de construção no corredor de seu prédio. Durante o compartilhamento, a pesquisadora não mostrou as imagens do vídeo, apenas os sons, organizando assim uma atividade de adivinhação em que, as crianças pudessem desenvolver a percepção e discriminação sonora.

Após a partilha, as crianças adivinharam quais eram os sons envolvidos no meio sonoro gravado, mas, para além de nomear as fontes sonoras, a educadora musical convidou às crianças a expressarem sonoramente aquilo que ouviram. Tal atividade foi organizada partindo do princípio de que a palavra possui uma função social importante, mas, nas atividades educativas em música, para além de nomear fontes sonoras, é preciso expressar sons (OLIVEIRA, 2020).

As crianças criaram diversos sons usando o próprio corpo como recurso sonoro, como afirma a autora quando relata que “[...] as crianças expressaram-se corporalmente, sonoramente, de maneira integral, sem desvincular **a unidade corpo-som em suas musicalidades**. Levantaram-se e começaram a mostrar suas experiências com os sons de obra.” (OLIVEIRA, 2020, p. 100, grifos da autora).

**Figura 3:** Criança expressando os sons de obra



Fonte: Oliveira, 2020, p. 101.

**Figura 4:** Criança pulando e batendo os pés do chão



Fonte: Oliveira, 2020, p. 101.

As tirinhas acima ilustram os comportamentos musicais das crianças que, no início da pesquisa haviam expressado por meio de suas falas que achavam que, em nossas aulas de Educação Musical, elas aprenderiam a tocar e cantar instrumentos com a finalidade estrita de formar uma banda. No vídeo abaixo, é possível ouvir houve o desenvolvimento de suas musicalidades, pois estas criaram novas formas de expressá-la, com novos objetivos e combinando elementos sonoros criados com o corpo (não um instrumento musical convencional).

**Figura 5:** Crianças expressando sons de obra



Fonte: Oliveira, 2020, p. 102.

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

As rodas de conversas e atividades colaborativas organizadas no ambiente

educativo da pesquisa guiaram o desenvolvimento da consciência sonora, à medida que, ao ouvirem as vivências gravadas, e compartilharem por meio da fala e de expressões corporais-musicais diversas vivências sonoras, todas as crianças, mesmo as que não realizaram gravações, passaram a desenvolver consciência sobre seus comportamentos musicais, os sons criados por elas, pelas outras, os sons do mundo, ou seja, os sons da vida.

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

**Quadro 1:** Comparação entre dois registros sonoros da mesma criança

Registro sonoro "A": realizado por C.L. no quarto encontro da pesquisa	Registro sonoro "B": realizado por C.L. no sexto encontro da pesquisa
	

Fonte: Oliveira (2020, p. 137)

Sobre o registro sonoro "A", realizado por C.L. no quarto encontro da pesquisa, elucidamos que:

É possível notar que de maneira precisa, C.L. distingue dois ambientes em cada um de seus registros. No registro sonoro "A", ela escolhe registrar todas as sonoridades usando letras para representá-las, é possível observar que os sons do controle remoto de seu irmão jogando vídeo game é representado por "TONRÃOPOPO" e em outro ambiente, o som da obra é representado por "TONTON" (OLIVEIRA, 2020, p. 137, grifos da autora).

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

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

— *Som de música. (C.L.)*

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

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

Ela completa, explicando que, quando perguntou para a criança, porque ela escolheu representar os sons de obra com “TONTON” e música com símbolos, esta respondeu que — *“Os sons da obra eu coloquei desse jeito porque eu já tava fazendo assim aqui nas nossas aulas, mas o som da música usei os símbolos que eu já vi nos desenhos, nos filmes e nos vídeos do Youtube. (C.L.)”* (OLIVEIRA, 2020, p. 140).

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

O ambiente educativo organizado na pesquisa teve como centralidade as vivências sonoras das crianças, e, entrelaçado a isso, potencializava comportamentos essencialmente humanos (VIGOTSKI, 2018b), a imaginação e a criação. Para o referido autor, a imaginação tem por base a realidade, as experiências individuais, sociais e históricas e é ímpeto para que a criação aconteça, esta última, se refere a tudo que os seres humanos criam (VIGOTSKI, 2018b). Como já citamos anteriormente, o desenvolvimento é o surgimento do novo, portanto, a criação alavanca o próprio desenvolvimento, pois ao criarem, os seres impulsionam-se para frente.

[...] a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para

a frente, rumo a algo novo (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

Nesse sentido, na teoria histórico-cultural, se imaginação e criação encarnam-se na realidade, como aconteceu com a situação descrita com a criança C.L., que criou uma nova maneira de registrar sons que não são de música, é possível afirmar que foi materializado o círculo completo da atividade criativa da imaginação, como explica Vigotski (2018b, p. 58): “Esse traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade”. Este círculo está sintetizado no esquema abaixo.

**Figura 6:** Círculo completo da atividade criativa da imaginação



Fonte: Oliveira (2020, p. 122)

## Possibilidades para atuação em educação musical nas infâncias

A pesquisa de Oliveira (2020) contribuiu para ampliar as possibilidades para atuação em educação nas infâncias. Ao evidenciar que as crianças envolvidas no processo investigativo se desenvolveram musicalmente, a pesquisadora aponta caminhos para a organização de ambientes educativos por pedagogos e educadores musicais que atuam nas escolas das infâncias. Sob as lentes da teoria histórico-cultural, a educação musical possibilita o desenvolvimento da musicalidade das crianças, também.

Em conclusão à pesquisa, a autora afirma que:

**Não em oposição à atuação de musicistas, que possuem outras intencionalidades específicas, a atuação de pedagogos na educação musical tem a contribuir com o desenvolvimento das crianças, pois o objetivo maior precisa ser a ampliação das possibilidades do corpo de se relacionar com os sons da vida, as sonoridades do mundo, os meios sonoros que os seres humanos vivenciam** (OLIVEIRA, 2020, p. 161, grifos)

da autora).

## Referências

- AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. *Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal*. 2016. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. *Batuca bebê: a educação do gesto musical*. 2017. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- CISZEWSKI, Wasti Silvério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Revista MEB*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.
- GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música*. 2017. 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e Educação Infantil - Espaços e Tempos Desacostumados*. Porto Alegre: Mediação Editora, 2018.
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. *Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês*. 2017. 306 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O trabalho colaborativo em educação musical na educação básica: pensando a formação docente. In: Jornada de Estudos em Educação Musical. 7., 2017. São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2017. pp. 114-122.
- OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo. *Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças*. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de. *Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural. *Revista Obutchénie*, v.2, n.2, pp. 314-338, dezembro de 2018.
- REZENDE, Murilo Silva. *A folia do palmital: experiências que tecem musicalidades*. 2018. 153 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica: Edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

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