

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO**

**SARA JANE REZENDE RIBEIRO COIMBRA**

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA BANDA MIRIM:**  
**considerações à luz da abordagem histórico-cultural**

**UBERLÂNDIA - MG**

**2018**

**SARA JANE REZENDE RIBEIRO COIMBRA**

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA BANDA MIRIM:  
considerações à luz da abordagem histórico-cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado Acadêmico – do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, na linha de Pesquisa: Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Flávia Silveira Barbosa.

**UBERLÂNDIA - MG**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C679p  
2018      Coimbra, Sara Jane Rezende Ribeiro, 1967-  
                Processo de ensino e aprendizagem em uma banda mirim :  
                considerações à luz da abordagem histórico-cultural / Sara Jane Rezende  
                Ribeiro Coimbra. - 2018.  
                80 f. : il.

                Orientadora: Maria Flávia Silveira Barbosa.  
                Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
                Programa de Pós-graduação em Música.  
                Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.405>  
                Inclui bibliografia.

                1. Música - Teses. 2. Educação musical - Teses. 3. Vigotsky, L. S.  
                (Lev Semenovich), 1896-1934 - Teses. 4. Banda - Teses. I. Barbosa,  
                Maria Flávia Silveira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa  
                de Pós-graduação em Música. III. Título.

---

CDU: 78



**UFU**

Universidade  
Federal de  
Uberlândia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO**

**Processo de ensino e aprendizagem em uma Banda Mirim: considerações à luz  
da abordagem histórico-cultural**

Dissertação defendida em 02/07/2018.

Participou por Videoconferência

---

Profa. Dra. Maria Flávia Silveira Barbosa - UFU (Orientadora)

---

Prof. Dr. André Campos Machado – UFU (Presidente)

---

Profa. Dra. Jane Maria S. Reis - UNA/ PROGRAD

---

Profa. Dra. Cíntia Thaís Morato – UFU

Ao meu avô, Zé Lau, pelo exemplo de retidão e respeito.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, por tudo.

A todos os membros de minha família, que me apoiaram no decorrer do curso.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado, sempre unidos para a realização do mesmo.

Ao Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, onde trabalho.

À amiga e colega de trabalho e de curso, Leíse Garcia Sanches Muniz, por dividirmos ideias, opiniões e alegrias.

Ao Programa do Curso de Mestrado e todos os professores participantes.

À Fundação Cultural de Ituiutaba-MG, em que estive presente várias vezes e principalmente ao professor/regente da Banda Mirim, Sandro Aparecido Lima Santos, que desde o primeiro momento me atendeu com extrema prontidão.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Flávia Silveira Barbosa, pela orientação dada através de muito carinho, responsabilidade e incentivo.

*Estava à toa na vida  
e o meu amor me chamou  
prá ver a banda passar  
cantando coisas de amor.  
A minha gente sofrida  
despediu-se da dor  
prá ver a banda passar  
cantando coisas de amor.*

**Chico Buarque de Holanda (A banda)**

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal compreender os processos de ensino e aprendizagem da música ocorridos na Banda Mirim “Maestro Elias Antônio Daia” de Ituiutaba - Minas Gerais, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, sendo Vigotski seu principal expoente. Vigotski, psicólogo russo, nasceu na metade do século XIX, e participou de um período conturbado da história da Rússia: a Revolução de 1917. Os principais conceitos da teoria de Vigotski trabalhados são as funções psicológicas, abrangendo então as funções interpsíquicas e intrapsíquicas, a memória natural e cultural, os conceitos espontâneos e científicos, as funções psíquicas elementares e superiores, a questão da mediação e por fim, os dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem da criança: nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente. Na pesquisa é utilizado o estudo de caso. A coleta de dados das observações dos ensaios da Banda Mirim foi realizada entre 11 de agosto de 2015 a 20 de abril de 2017, totalizando 12 ensaios. Para registro dos dados, utilizou-se Diário de campo. Conclui-se que, na análise dos episódios/recortes, através da psicologia histórico-cultural, há uma maior compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem que envolve a prática do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Banda; Lev Vigotski; Psicologia histórico-cultural.

## ABSTRACT

This dissertation has as main objective to understand the processes of teaching and learning of music occurred in the Band Mirim "Maestro Elias Antônio Daia" of Ituiutaba - Minas Gerais, from the perspective of historical-cultural psychology, being Vigotski its main exponent. Vygotsky, a Russian psychologist, was born in the late nineteenth century, and participated in a troubled period in the history of Russia: the Revolution of 1917. The main concepts of Vygotsky's theory worked are the psychological functions, covering then the interpsychic and intrapsychic functions, the natural and cultural memory, spontaneous and scientific concepts, elementary and higher psychic functions, the question of mediation, and finally, the two levels of development of the child's learning: the level of real development and the zone of imminent development. In the research the case study is used. Data collection from observations of the Mirim Band tests was performed between August 11, 2015 and April 20, 2017, totaling 12 trials. To record the data, we used Field Diary. It is concluded that in the analysis of the episodes/cuts, through historical-cultural psychology, there is a greater understanding about the teaching and learning processes that involves the practice of the teacher in the classroom.

**Keywords:** Musical Education; Lev Vigotski; Historical-cultural psychology; Band.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

ANPPOM – Associação Nacional de pesquisa e Pós-graduação em Música

MG – Minas Gerais

NEP – Nova Política Econômica

SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Foto da Banda Mirim (07/09/1995)

Figura 2 - Foto da Banda Mirim (07/09/1995)

Figura 3 - Foto da Banda Mirim (1995)

Figura 4 - Foto da Banda Mirim (1996)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Minha trajetória .....	11
1.2. Problemática da pesquisa.....	13
<b>2 LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI .....</b>	<b>16</b>
2.1 O Mozart da Psicologia .....	16
2.2 Contexto histórico .....	22
2.3 Algumas influências .....	25
2.4 Denominações da teoria vigotskiana .....	27
<b>3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>31</b>
3.1 Funções psíquicas .....	31
3.2 Mediação .....	41
3.3 Níveis de Desenvolvimento da Aprendizagem Infantil.....	44
3.3.1 Nível de Desenvolvimento Real .....	45
3.3.2 Zona de Desenvolvimento Iminente.....	46
<b>4 CONSTRUINDO CAMINHOS.....</b>	<b>51</b>
4.1 Escolhendo enfoque.....	51
4.2 Coletando dados .....	52
4.3 Delimitando o fenômeno .....	54
<b>5 EPISÓDIOS/RECORTES EM ANÁLISE .....</b>	<b>56</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>71</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1. Minha trajetória

Influenciada pelo meu avô, compositor, tocador de viola caipira, pé de bode<sup>1</sup> e acordeom, há 42 anos, com oito anos de idade, começo meu curso de Piano no Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba, Minas Gerais, formando-me em 1985. Posteriormente, concluo ainda os cursos técnicos de Teclado, Flauta e Órgão Eletrônico. Quando termino o chamado Curso Normal, habilitada para lecionar, ingresso no curso de Licenciatura em Letras, pois sou apaixonada pela língua inglesa. Termino o curso e começo outra graduação, em Administração de Empresas.

Nesse meio tempo, sou convidada a lecionar Piano no Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” em Ituiutaba - MG, em 1987. Quando termino o curso de Administração, percebo que era necessário me aperfeiçoar em nível de graduação também no campo da música. Então, decido fazer o curso de Educação Artística-Habilitação em Música, na Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Concluo a graduação em junho de 1997 e já começo uma Especialização em seguida, no mesmo ano, em Performance, pela mesma universidade. Somente em 2015, volto a fazer outra Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional, e já com o desejo de tentar ingressar no curso de Mestrado, seja na área da Música ou mesmo na Educação. Assim, no segundo semestre de 2016, ingresso na segunda turma do curso de Mestrado em Música na Universidade Federal de Uberlândia (UFU - MG).

Apesar de ter ficado tantos anos sem ter feito algum curso acadêmico, sempre participava de seminários, palestras, etc. Há onze anos, faço parte de um grupo em que todos os participantes tocam teclado, Orquestra de Teclados “Zélio Sanches Navarro”. O grupo é constituído por cerca de 15 tecladistas e nos apresentamos em diversos locais, em nossa cidade e região, com gravação de DVD, anualmente. Durante muitos anos, estive à frente da coordenação do curso de Órgão Eletrônico, no Conservatório de Ituiutaba.

---

<sup>1</sup> Pé de bode: é um instrumento musical semelhante ao acordeom que possui botões no lugar de teclas, sendo de difícil execução e ameaçado de extinção pela falta de artistas que saibam manuseá-lo.

No ano de 2016, sou aprovada no primeiro concurso realizado para atuação nos Conservatórios<sup>2</sup> Estaduais de Música de Minas Gerais e sou nomeada para lecionar Piano. Atuo como professora de instrumentos musicais há 30 anos, passando a lecionar nesses anos, Órgão Eletrônico, Flauta, Teclado e em 2018, Piano.

Desde então, estando sempre em contato com o ensino da música por tantos anos, observei que uma iniciativa que tem colocado em evidência esse ensino, na cidade de Ituiutaba-MG, é a Banda Mirim “Maestro Elias Antônio Daia<sup>3</sup>”, mantida pela Prefeitura<sup>4</sup>. O meu contato com a Banda Mirim ocorreu e ocorre em idas às suas apresentações nos mais diversos espaços culturais, através das quais passei a admirar e respeitar o desempenho das crianças e adolescentes que nela participam, assim como a condução sempre atenta do professor/regente, Sandro Aparecido Santos Lima.

Depois de assistir a alguns ensaios da Banda, comecei a levantar uma indagação que me norteou no propósito de elaborar um projeto de pesquisa: como se dá o processo de ensino e aprendizagem conduzido pelo maestro para que os integrantes da banda aprendam?

Optei por elencar como objeto da minha pesquisa os processos de ensino e aprendizagem na Banda Mirim, pois essa Banda tem prestado serviços à comunidade por muitos anos, além de sua legitimidade cultural e, principalmente, para compreender tal processo.

Antes mesmo do meu ingresso no Programa de Mestrado em Música, eu já estava assistindo os ensaios da Banda Mirim, por acreditar ser importante estar em contato com ela e conhecer seu funcionamento. As primeiras observações dos ensaios foram um pouco frustrantes, porque as crianças já tocavam, já estavam lendo cada uma a sua partitura. A partir dessas observações, ocorreu-me então, a curiosidade de compreender como seria o processo, ou seja, como ocorria o ensino e a aprendizagem daquelas crianças, visto que as crianças já dominavam o seu instrumento, lendo partituras e além do que, elas tinham somente o regente para ensiná-las. Naquele período, faltaram elementos para observar essas questões.

Assim, surgiu a problemática desta pesquisa, explicitada a seguir.

---

<sup>2</sup> Os Conservatórios estão localizados no interior de Minas Gerais, sendo o único estado do Brasil que integra o aprendizado em música na rede pública de ensino e conta com 12 Conservatórios Estaduais de Música, geridos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, voltados para crianças, jovens e adultos.

<sup>3</sup> Elias Antônio Daia: foi meu professor de Música de Câmara no Conservatório de Ituiutaba. Ele tocava flauta transversa. Um professor muito dedicado, sempre preocupado com a aprendizagem de seus alunos. Todos o conheciam por Maestro.

<sup>4</sup> Ituiutaba, cidade mineira, situada no Triângulo Mineiro. Com população estimada em 103.945 mil habitantes em 2016.

## 1.2. Problemática da pesquisa

A pergunta-problema desta pesquisa foi: Como se dá o processo de ensino e aprendizagem conduzido pelo maestro para que os integrantes da Banda aprendam? A partir desse questionamento, formulou-se como objetivo geral compreender os processos de ensino e aprendizagem da música ocorridos na Banda Mirim “Maestro Elias Antônio Daia” de Ituiutaba, Minas Gerais, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. E como objetivos específicos: 1) contextualizar a trajetória de Vigotski e as várias denominações da teoria em relação à sua abordagem histórico-cultural, 2) discutir alguns dos conceitos principais da teoria de Vigotski pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, relacionando-as à área da educação musical, 3) identificar e tentar compreender os procedimentos didáticos desenvolvidos pelo maestro da Banda Mirim, bem como o modo como os integrantes da Banda se apropriam dos conhecimentos musicais.

Feldens (2008) enfatiza a importância de se compreender os procedimentos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pela banda quando ressalta que, nos espaços não escolares, há uma grande possibilidade de desenvolvimento de uma educação musical diferenciada, revertendo-se para o contexto social no qual acontece. O autor ressalta ainda a relevância da participação do aluno nesses espaços em um grupo musical o qual incide em sua formação.

Reconhecer a importância de como se realiza o processo de ensino e aprendizagem na área musical, será essencial para a compreensão tanto para aqueles que trabalham com Bandas de Música, como também alunos e pesquisadores que tratam sobre o assunto. Nesse sentido, Figueiredo (2010, p.157) afirma:

A educação musical, como área de estudo, busca compreender de que forma as pessoas aprendem e ensinam música, a partir dos mais variados pressupostos, já que tais atos humanos não acontecem em um vácuo, e sim em um contexto específico, diverso e complexo por natureza. A escola, como instituição social, é um dos locais onde se aprende e se ensina música, mas, evidentemente, não é o único local onde tais atividades – aprender e ensinar música – ocorrem. O ensino e a aprendizagem musical acontecem em diferentes espaços, com diferentes atores assumindo papéis distintos configurando processos extremamente diversos em termos do que pode ser identificado como ensinar e aprender música.

Em levantamento bibliográfico focado na Banda Mirim, o único encontrado foi um Trabalho de Conclusão de Curso realizado por Medeiros (2007), no qual a autora relata um estudo feito em três ensaios e duas aulas de naipes da Banda Mirim, com o objetivo de desvelar os procedimentos metodológicos utilizados pelo maestro e também a análise do ensino instrumental em grupo. Há uma descrição detalhada das ações do maestro nos ensaios e nas aulas, com avaliações acerca de repertório, procedimentos didáticos e aula em grupo. Esse Trabalho de Conclusão de Curso é importante para compreender os procedimentos adotados pelo maestro na condução de uma Banda Mirim.

Enquanto aluna do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional, em 2015, no conteúdo de algumas disciplinas, tivemos uma introdução a três estudiosos que desenvolveram teorias e pesquisas sobre o desenvolvimento do ser humano: Piaget, Vigotski e Wallon. Com minha aprovação no Mestrado, identifiquei princípios que poderiam contribuir para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem musical na Banda Mirim, estudados no Curso de Especialização, tendo como referencial a teoria histórico-cultural do psicólogo, Lev Semionovich Vigotski.

Figueiredo (2010) aponta para o enriquecimento na pesquisa em educação musical, do uso de se abranger outras áreas, como psicologia, sociologia e filosofia, para que se compreenda os processos de aprender e ensinar música.

O conhecimento na área de educação musical produzido a partir de referenciais das áreas da psicologia, [...], tem contribuído para a produção de trabalhos cada vez mais consistentes, que situam a aprendizagem e o ensino da música na perspectiva dos sujeitos que se relacionam com diferentes formas de música, assim como consideram os contextos em que tais músicas são produzidas e realizadas, demonstrando os nexos que os seres humanos estabelecem com a música (FIGUEIREDO, 2010, p. 156).

Assim, tendo em vista os pontos destacados, o referencial teórico adotado é a abordagem histórico-cultural, tendo como seu maior expoente o psicólogo Vigotski, nascido no final do século XIX. A escolha do referencial teórico justifica-se pelas contribuições que a teoria vigotskiana oferece para se compreender como o ensino e a aprendizagem musical são articuladas no âmbito de um grupo composto por crianças e adolescentes.

Nessa direção, Nassif e Barbosa (2014), em seu artigo *Contribuições da teoria vigotskiana para a educação musical*, oferecem uma visão clara quanto à importância da

abordagem histórico-cultural na área da educação musical. As autoras explicam também que a metodologia adotada por elas é o materialismo histórico-dialético.

Portanto, o interesse em pesquisar os processos de ensino e aprendizagem vivenciados na Banda Mirim deve-se, além da escassez de produção de trabalhos relacionados a ela, também ao desejo de contribuir com as discussões sobre tais processos na área de educação musical, sob a perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural.

A presente dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução, em que descrevo minha trajetória e defino a problemática da pesquisa. O segundo capítulo, descreve, brevemente, a vida de Lev S. Vigotski, um pouco de sua história<sup>5</sup>, perpassando pela sua vida pessoal, acadêmica e profissional, o contexto sócio-político-econômico da época e da questão da denominação da teoria vigotskiana. No terceiro capítulo, são apresentados alguns conceitos considerados relevantes para os estudos desta pesquisa, tais como funções psíquicas, conceito de mediação, e os níveis de desenvolvimento da aprendizagem infantil, que compreendem o nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente.

O capítulo quatro trata da metodologia, tomando-se como pressuposto metodológico o materialismo histórico e dialético; explicitando-se, ainda, o modo como foram observados os ensaios da Banda Mirim, no período de 2015 a 2017. No capítulo cinco, faz-se uma tentativa de análise dos encontros, dos processos observados, à luz dos pensamentos vigotskianos. Na última parte são apresentadas algumas considerações sobre o caminho percorrido.

---

<sup>5</sup> A trajetória e o contexto histórico aqui relatados são somente para que, aqueles que estão lendo pela primeira vez pesquisas sobre o psicólogo Lev Semenovich Vigotski, se situem e, é claro, se quiserem informações adicionais, existem várias pesquisas importantes, cito como exemplo a tese de doutorado de Zoia Prestes (2010b), que morou na Rússia, e, detalhadamente, faz uma leitura da produção científica vigotskiana e o livro de Silvana Calvo Tuleski (2002).

## 2 LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI

### 2.1 O Mozart da Psicologia

Luria (1988) descreve Vigotski<sup>6</sup> como “um gênio” e o filósofo, Toulmin (1978), o chamava de Mozart da psicologia, tamanha relevância para o mundo científico. Ivic (2010, p. 11) disse sobre o autor russo:

esse fenômeno, muito raro na história da ciência, pode ser explicado por dois fatores intimamente ligados: por um lado, a amplitude e a originalidade da produção científica em um período relativamente curto são provas da genialidade de Vigotski; por outro, a atividade de Vigotski se desenvolveu em um período de transformações históricas dramáticas, como a ocorrência da Revolução de Outubro, na Rússia.

Lev Semionovich Vigotski nasceu no dia 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma cidade localizada nas proximidades de Minsk, na Bielorrússia e morreu em Moscou, Rússia, aos 37 anos, no dia 11 de junho, em 1934, vítima de tuberculose.

Quando criança, Vigotski era apaixonado por literatura, dedicando-se a ela, mais tarde, como verdadeiro profissional. Aos 15 anos foi para o curso secundário na cidade de Gomel, a sudeste, na Bielorrússia. Antes disso, teve professores particulares, sendo um aluno muito aplicado. Em 1913 termina o curso secundário, recebendo uma medalha de ouro. (VALSINER; VAN DER VEER, 1996).

Para ingressar na Universidade de Moscou, a Rússia decreta uma cota para admissão de judeus, que representava três por cento. Por Vigotski já ter uma medalha de ouro, praticamente estava garantida a sua admissão, mas quando estava realizando as provas, o Ministro da Educação declarou que a matrícula dos judeus somente seria feita por sorteio. Ou seja, a medalha não conferiria acesso à Universidade. Mas, felizmente, Vigotski foi um dos

---

<sup>6</sup> Segundo Duarte (2001, p. 75) “o nome Vigotski é encontrado na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotsji, Vygotski, Vygotsky”. Assim como Duarte (2001), também optamos por utilizar a grafia Vigotski, deixando nas referências a grafia original em cada uma delas.

sorteados e conseguiu a vaga. Primeiro ingressa no curso de Medicina, por vontade dos pais. Passado um mês, transfere-se para o curso de Direito, formando-se em Direito e Literatura.<sup>7</sup>

Nessa mesma época (1914-17), também cursava História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, entretanto sem receber nenhum certificado.

Portanto, apenas com 21 anos já tinha cursado quatro cursos e, a partir daí, começa sua carreira. Nessa época, sai de Moscou e retorna para Gomel (1917-1923). Sobre esse período da vida de Vigotski, os autores Valsiner e Van der Veer (1996, p. 21) esclarecem que,

é esse período da vida de Vigotski – de 1917 até sua mudança para Moscou, em 1924 – que causa os maiores problemas para seus biógrafos. O que sabemos, com base em documentos de arquivos e lembranças de seus contemporâneos, é que Vigotski ocupou muitas e várias posições na vida cultural de Gomel e tornou-se um de seus líderes culturais mais destacados. [...] No entanto, não encontramos praticamente nenhuma publicação nesse período intermediário de sete anos.

Contudo, sabe-se que Vigotski, em Gomel, ministrou aulas na Escola Trabalhista Soviética, Escola Noturna para Trabalhadores Adultos, no Colégio Pedagógico, e proferiu palestras sobre o ensino da literatura, estética e história da arte. Foi chefe da seção de teatro do departamento de Educação Popular.

Dessa forma, Valsiner e Van der Veer (1996) concluem que o período que Vigotski morou em Gomel, marca a origem do seu pensamento psicológico. “Foi em Gomel que ele realizou suas primeiras experiências psicológicas e deu suas primeiras palestras sobre assuntos relacionados a educação e psicologia” (VALSINER; VAN DER VEER, 1996, p. 24).

Já em 1921, aparecem os primeiros sintomas da tuberculose, fazendo com que Vigotski acelerasse sua produção. Por causa de sua doença, passou por vários tratamentos, sendo internado em hospitais e sanatórios. Prestes (2014, p. 5) afirma que “parece que a consciência da morte impulsionou sua escrita. Vigotski tinha pressa, não temia a morte, mas a possibilidade de não deixar registrados os estudos que desenvolveu”.

Um divisor de águas na vida de Vigotski ocorreu em 1924, aos 28 anos. Por considerar de suma importância essa época, seguem-se as palavras de Leontiev (1999, p. 431, grifo nosso).

---

<sup>7</sup> Para o trabalho final de curso, Vigotski analisou *Hamlet*, uma tragédia de William Shakespeare, escrita entre 1599 e 1601. Em 1925 esse trabalho dá origem ao livro *Psicologia da Arte* e bem mais tarde, 40 anos depois, é publicado na Rússia.

Em janeiro de 1924, Vigotski participa do II Congresso Nacional de Psiconeurologia, que se celebra em Leningrado. Intervém com algumas comunicações. Seu informe “O método de investigação reflexológica e psicológica” (posteriormente escreveu um artigo com o mesmo título) causou forte impressão em K. N. Kornílov, que o convida a trabalhar no Instituto de Psicologia. O convite é aceito e neste mesmo ano Liev Semiónovitch se muda de Gomel, onde então vivia, para Moscou e começa seu trabalho no centro. **É a partir desse momento que se computa a criação propriamente psicológica de Vigotski (1924-34).**

Sobre a participação de Vigotski nesse Congresso, Luria (1988) relata que, quando Vigotski se levantou para apresentar sua comunicação não tinha nada às mãos, nenhuma anotação. Rego (2014, p. 23), referindo-se a esse episódio, comenta que, nessa ocasião, Vigotski causou grande “surpresa e admiração devido à complexidade do tema que abordou, à qualidade de sua exposição e à proposição de ideias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano”.

Para esse congresso, que representava uma importante reunião para os cientistas da área da psicologia, Kornilov levou vários de seus colaboradores, incluindo então, Luria. Portanto, Luria conheceu Vigotski no começo de 1924, começando aí um profícuo trabalho.

Luria (1988, p. 21), admirado com a apresentação de Vigotski, descreve que:

ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplidão de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência.

Vigotski é, então, convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia e se muda para Moscou no final do ano, já casado com Roza Smekova e tendo uma filha, Guita Lvovna Vigodskaja. (Posteriormente, eles têm outra filha)<sup>8</sup>. Ficam alojados por pouco tempo em uma sala, no porão do Instituto, porque eram poucas as acomodações na cidade. Trabalha, então, no Instituto de Psicologia, o que deu oportunidades para que Vigotski conhecesse renomados

---

<sup>8</sup> Nos trabalhos pesquisados não foram encontradas referências à segunda filha de Vigotski.

psicólogos da época. O Instituto abrigava uma ótima biblioteca, onde Vigotski praticamente vivia.

Em julho de 1925, faz sua única viagem para o exterior, indo para Berlim, Amsterdam, Paris e Londres, proferindo somente uma palestra em Londres sobre seus estudos em defectologia<sup>9</sup>.

Em 1927, surgem as primeiras ideias sobre a sua teoria histórico-cultural, descrita no capítulo 3.

No final da década de 20 e início da década de 30, compõem um trio, que denominaram de *troika*. Luria (1988, p. 22) conta que “reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de *troika*”. Sendo assim, Vigotski e alguns colaboradores, entre eles Luria e Leontiev, encontravam-se em seu apartamento cerca de seis horas por dia, duas vezes por semana, e tinham como interesse estudar o comportamento humano. Nesses encontros, eles fizeram uma revisão nas áreas da psicologia, da sociologia e da linguística, além de estudarem a situação da psicologia na Rússia. Da mesma forma, como liam em várias línguas, latim, espanhol, alemão, inglês e francês, também leram publicações estrangeiras e fizeram a tradução de livros. Nessa mesma época, Vigotski cria o Instituto de Defectologia Experimental.

Em 2007, Prestes (2010a) realizou uma entrevista com a filha de Vigotski, Guita Iovovna Vigodskaja (1925-2010), psicóloga, em Moscou e falaram sobre a *troika*.

Na entrevista, indagada por Prestes (2010a) sobre a existência ou não da *troika*, da qual participavam Luria, Vigotski e Leontiev, Guita responde:

Existiu a *troika*, eles se encontravam na nossa casa. Naquela época, vivíamos num quarto - Lev Semionovitch não tinha uma casa grande, eu agora vivo assim, numa casa ampla, mas naquela época era um quarto só, e a família, composta por quatro pessoas, vivi lá. Os encontros aconteciam lá, e tudo acontecia diante dos meus olhos. Eu adormecia ouvindo as conversas deles, deitava às oito e meia da noite, fechava os olhos e tudo me parecia chato e pouco interessante. Mas depois, a *troika* se transformou em *vosmiorka* [octeto] (PRESTES, 2010a, p. 1027).

---

<sup>9</sup> O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos (VALSINER; VAN DER VEER, 1996, p. 73).

Prestes (2010a) pergunta quem eram os componentes da *vosmiorka*. Guita Vigodskaja esclarece que,

naquela época, ainda eram estudantes: Zaporjets, Morozova, Levina Rosa Ievguenievna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vigotski. E quando juntos começaram a pensar e desenvolver, a partir de 1927, a teoria histórico-cultural, então cada um desses membros, até mesmo os estudantes, recebeu a sua tarefa concreta. Ocupavam-se de pictogramas, cada um desenvolvia seu eixo e, nas reuniões da *vosmiorka*, cada um apresentava o seu relatório, discutia-se o que cada um conseguiu obter e se planejavam os próximos passos. A *troika* existiu sim, eu garanto (PRESTES, 2010a, p. 1027).

Observa Prestes (2010a, p. 1025) que foi graças à filha de Vigotski e alguns de seus colaboradores que o mundo teve acesso às obras do psicólogo. Para a autora, Guita Vigodskaja “foi a guardiã da obra de Levi Semionovith Vigotski”. Morreu em 2010, com 85 anos.

Valsiner e Van der Veer (1996, p. 30) descrevem sobre a morte de Vigotski:

depois de repetidas hemorragias - em 9 de maio, 25 de maio e durante a noite de 10-11 de junho, - no início da manhã de 11 de junho de 1934, Lev Semyonovich Vigotski morreu no sanatório Serebrannyj Bor, de tuberculose, a doença de que sofria havia catorze anos. Foi enterrado no cemitério Novodevichy, em Moscou. Vigotski deixou um punhado de livros, muitos artigos e gavetas cheias de manuscritos não publicados. Acima de tudo, deixou uma família amorosa e um grupo dedicado de alunos que viriam a fazer de tudo para proteger a herança de Vigotski nos anos difíceis que se seguiriam e promover suas ideias.

Vigotski elaborou cerca de 180 estudos científicos abrangendo as mais diferentes áreas do conhecimento, desde artes, cultura, ciências sociais, psicologia, literatura, linguística, antropologia, filosofia, neurologia, medicina, estudos das deficiências, temas relacionados aos problemas da educação, crítica teatral, história e no campo da economia política.

Seus trabalhos foram editados, publicados e traduzidos para vários idiomas: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês, português. As obras vigotskianas foram suspensas na União Soviética de 1936 a 1956, só então voltando a ser publicadas<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Suas publicações são proibidas pelo governo de Stálin.

No Brasil, conforme Prestes (2014, p. 6), “a trajetória acadêmica das obras de Vigotski, assim como de seus colaboradores e alunos, teve início no fim dos anos 1970”. Alguns dos trabalhos de Vigotski traduzidos para o português foram: Teoria e método em psicologia (1999a), A formação social da mente (1984), A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca (1999b), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988), A construção do pensamento e da linguagem (2001b), Pensamento e linguagem (1993)<sup>11</sup>.

Na área da educação musical brasileira, observam-se trabalhos utilizando a abordagem vigotskiana com publicações na revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), citando como exemplos Benedetti e Kerr (2008), Schroeder e Schroeder (2011) e Ramos (2011). Na ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) surgem trabalhos de Caldeira e Fonterrada (2005), Freire e Freire (2006) e Wazlawick e Maheirie (2010). Aparece pela primeira vez, na Revista Música Hodie, publicação de Barbosa (2005), além de Benedetti e Kerr (2010) e Martinez e Pederiva (2012).

Um dos primeiros trabalhos publicados é o de Mota (2003), na Revista do Centro de Educação, em que a autora, segundo seu ponto de vista, enumera alguns autores, que apesar de não terem “escrito diretamente acerca da Arte e especificamente da Música, representam [...] perspectivas fundamentais para compreender as grandes questões que se colocam hoje em Educação. São eles, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Jürgen Habermas e Jerome Bruner” (MOTA, 2003, p. 13).

No SIMCAM (Simpósio de Cognição e Artes Musicais) há um artigo relevante de Nassif e Barbosa (2014), que esclarece conceitos e definições acerca da teoria vigotskiana, relacionando-as com a educação musical. O artigo discorre sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação musical. As autoras, na introdução, apontam a um vasto uso da teoria piagetiana no Brasil, no campo educacional, mas argumentam que a teoria de Vigotski pode responder a certas questões que outras teorias não esclarecem satisfatoriamente ou mesmo ignoram.

Apesar de ter morrido há 83 anos, suas ideias continuam tão atuais quanto antes. “É praticamente impossível definir o alcance da contribuição de sua obra”, afirma Rego (2014, p. 15), sendo unânimes as opiniões de vários autores sobre sua importância. Também Leontiev (1999) observa que Vigotski se adiantou a seu tempo em muitos anos, desse modo “suas ideias lançaram raízes tão profundas na psicologia científica que chegaram a ser consideradas

---

<sup>11</sup> Para uma lista de obras de Vigotski, cf. Ivic (2010).

pertencentes ao acervo comum, sem necessidade de citar a origem ou inclusive de lembrar o nome do autor” (LEONTIEV, 1999, p. 425).

## 2.2 Contexto histórico

Para uma aproximação ao contexto histórico em que Vigotski viveu, pode-se adotar como aporte teórico o livro de Tuleski (2002), *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. A própria autora admite que essa questão foi relegada a segundo plano, em vários trabalhos publicados acerca da vida do psicólogo russo, notando-se pouco aprofundamento em relação às questões político-econômicas da época. Tuleski (2002) considera importante o pensamento de Vigotski ser analisado não somente tendo como base a história das ideias filosóficas e psicológicas ou a história pessoal do psicólogo, mas também que se estabeleçam “relações com as transformações sociopolítico-econômicas de seu país” (2002, p. 29).

Portanto, será percorrido aqui, sobretudo com base em Tuleski (2002), sobre as condições sociopolítico-econômicas da Rússia, no período que antecede e sucede a Revolução (1917-1929), as quais incidem sobre a teoria vigotskiana. Como afirma Leontiev (1999, p. 426), “a obra de Vigotski é determinada em primeiro lugar pelo tempo em que viveu e trabalhou, a época da Grande Revolução Socialista de Outubro”.

A Revolução Russa compreende uma série de três episódios políticos que ocorreram em 1905, fevereiro de 1917 e outubro de 1917. Para Tuleski (2002), no entanto, o produto das teorias vigotskianas é originado da Revolução Russa, em 1917, até a década de 1930.

Na época em que Vigotski nasceu, ou seja, final do século XIX, a Rússia tinha cerca de 170 milhões de habitantes, sendo 80% da população camponesa, e era considerada um país industrialmente atrasado. O regime político adotado era o czarismo. O czar tinha amplos poderes, não havendo a participação política das camadas sociais e nem mesmo da burguesia. A Rússia, um grande império, foi administrada pelo czar Nicolau II, que fazia parte da dinastia dos Romanov, a qual governava a Rússia há cerca de 300 anos. Sobre Nicolau II, na opinião de Trotsky<sup>12</sup> (1977a, p. 63), “não lhe legaram, entretanto, uma só qualidade que o tornasse apto a governar um império, uma província ou mesmo um distrito”. Ou seja, fica claro que o czar não estava preparado para administrar um país tão grande. Com os

---

<sup>12</sup> Leon Trotsky participou ativamente na Revolução Russa, sendo um dos principais líderes e organizadores da Revolução de Outubro, revolucionário bolchevique, organizador do Exército Vermelho. Escreveu *A História da Revolução Russa*, em três volumes: *A queda do czarismo*, *A tentativa da contra-revolução* e *O triunfo dos soviets*.

movimentos populares de insatisfação espalhados por todo o país contra Nicolau II e também sem o apoio popular, militar e político, este abdica em 27 de fevereiro de 1917, em nome de seu irmão, que se recusou a assumir o poder.

Na revolução de 1905, Trotsky (1977a, p. 31) observa que “os acontecimentos de 1905 foram o prólogo das duas revoluções de 1917 – a de fevereiro e a de outubro”. Quer dizer, ainda não estavam encerrados “todos os elementos do drama”, sendo somente uma introdução para um desenrolar em 1917.

Nos conflitos de 1905, surgiram os sovietes, uma espécie de conselho formado por representantes dos operários, dos camponeses e dos soldados. Eles exerceram uma importante ação na organização e mobilização desses grupos sociais, sendo extintos depois da revolução de 1905 e retornando somente após a Revolução de 1917.

Sobre o período que vai de fevereiro a outubro de 1917, Tuleski (2002, p. 51) explica que é caracterizado pela “tentativa de organização da sociedade pelo governo provisório, representando interesses divergentes da burguesia, do proletariado e do campesinato”.

Na opinião de Trotsky,

a Revolução de Outubro lançou as bases de uma nova cultura, concebida para servir a todos, e foi por isso mesmo que assumiu, imediatamente, importância internacional. Mesmo que, sob o efeito das circunstâncias desfavoráveis e sob os golpes do inimigo, o regime soviético – admitamo-lo por um minuto – fosse provisoriamente derrubado, a marca indelével da insurreição de Outubro permaneceria de qualquer maneira em qualquer revolução ulterior da humanidade (TROTSKY, 1977b, p. 984).

A Rússia, antes com seu sistema de governo feudal, com a revolução, ia ao encontro às transformações técnicas necessárias ao socialismo. De um lado, havia a população camponesa que, já liberta dos senhores feudais, era retirada de forma violenta de suas terras e em busca de melhores condições de vida; de outro lado, o proletariado, que visava à socialização dos meios de produção e da propriedade privada. Esses descontentamentos conduziram à Revolução de 1917, com a liderança dos proletariados, que constituíam a classe mais politicamente organizada. Esses, camponeses e operários, se unem contra o governo czarista. Assim, insatisfeitos com o czarismo, surgem dois grupos de oposição, os mencheviques e os bolcheviques. Trotsky (1977a, p. 50) esclarece que,

para compreender as duas principais correntes da classe operária na Rússia, é importante considerar que o menchevismo formou-se, definitivamente,

durante os anos de reação e de regressão, apoiando-se principalmente na pequena camada de operários que havia rompido com a revolução; enquanto que o bolchevismo, terrivelmente esmagado durante o período da reação, subiu rapidamente à crista da nova onda revolucionária no decurso dos anos que antecederam a guerra.

O líder principal dos mencheviques foi Martov e dos bolcheviques, Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido pelo pseudônimo, Lênin. Os bolcheviques foram influenciados pela doutrina socialista de Karl Marx e Friedrich Engels. Importante aqui refletir sobre essa influência, que foi importante também para as concepções teóricas que Vigotski desenvolveu. Ambos, Marx e Engels, propunham o fim da sociedade capitalista, pois acreditavam que essa sociedade capitalista seria a responsável pela pobreza e miséria dos operários. Para tanto, afirmavam que, para que se houvesse uma sociedade mais justa, seria necessária uma revolução do proletariado e, conseqüentemente, a retirada da burguesia do poder. Todos os bens individuais deveriam ser socializados e, com o tempo, deixando de existir a desigualdade, bem como a propriedade privada e a exploração do operário. Assim sendo, o governo gradativamente deixaria de existir, nos moldes capitalistas e, dessa forma, os países chegariam ao comunismo.

Desse ponto de vista, também Tuleski (2002, p. 61) esclarece que,

a visão de homem unificado, uno e indivisível, só poderia afirmar-se no terreno da prática humana, no interior da sociedade russa, se houvesse a união de todos os homens para a construção de um projeto coletivo também único, que sintetizasse as necessidades de toda a população russa, o projeto comunista.

Lênin, que estava no exílio, pois era inimigo do czarismo, retorna à Rússia, em 1917. Ele era a favor da união dos russos e contra a divisão do país. Criou o slogan “pão, paz e terra”, propondo um governo que atendesse aos interesses do povo, mas o governo tinha o apoio da burguesia e não aceitou as propostas de Lênin. Apesar disso, como a situação econômica e política só piorava, o governo foi enfraquecendo, fazendo com que os bolcheviques recebessem o apoio popular. Os bolcheviques, sendo liderados por Lênin, contavam com o apoio do Exército Vermelho, composto por camponeses, operários e membros do antigo exército russo. Estavam sob o comando de Trotsky. Em oposição, estava o Exército Branco, formado por antigos oficiais do regime czarista e pessoas insatisfeitas com

a visão de Lênin, que era de doar os bens dos donos das terras e fábricas para às camadas populares.

O Exército Vermelho sai vencedor, originando daí a Guerra Civil Russa (1918 a 1921). A situação da Rússia, então, com pouco crescimento econômico e grande insatisfação popular, faz com que Lênin busque retomar o crescimento, criando em 1921 a Nova Política Econômica (NEP) que tinha como uma das principais características a “reconstrução da sociedade e ao fortalecimento da aliança entre campesinato e operariado, base para o comunismo” (TULESKI, 2002, p. 69). Vigotski, esclarece Tuleski (2002), escreveu parte de seus estudos no período constituído pela NEP. A NEP foi extinta a partir de 1927, gradativamente, após a morte de Lênin, em 1924.

Com a morte de Lênin, surge uma disputa interna no Partido Comunista, entre Leon Trotsky, chefe do Exército Vermelho, que pregava a revolução permanente e Josef Stálin, secretário-geral do partido, que pregava o socialismo em um só país. Essa disputa interna foi vencida por Stálin, apesar de não ter participado da Revolução de 1917. Seu governo vai de 1927 a 1953.

Foi a partir desse contexto que Vigotski e seus colaboradores, participando de um momento conturbado na história de seu país, entenderam ser necessária a elaboração de uma psicologia que compreendesse os processos psíquicos do “novo homem”. Essa psicologia teria como pressuposto teórico os escritos de Marx e Engels, que fundamentam as ideias de Vigotski sobre as origens desses processos psíquicos como estando nas relações sociais do indivíduo com seu meio externo, ou seja, com seu mundo exterior.

## **2.3 Algumas influências**

Vigotski, no decorrer de sua história, recebeu influências de diversas áreas do conhecimento. Além da psicologia, também teve influências da psicanálise, linguística, sociologia e antropologia. De acordo com Rego (2014), no campo da linguística, foi influenciado pelos russos A. A. Potebnya e Alexander von Humboldt, com o estudo da origem da linguagem e sua relação com o desenvolvimento do pensamento. O soviético V. A. Wagner, com as pesquisas sobre o comportamento animal e humano. Os psicólogos K. N. Kornilov e P.P. Blonsky, os quais estudavam sobre a natureza humana, possibilitaram “que Vigotski percebesse a necessidade do estudo do comportamento humano enquanto fenômeno

histórico e socialmente determinado” (REGO, 2014, p. 32). E também dos sociólogos e antropólogos, R. Thurnwald e L. Levy-Bruhl.

Lev Semenovich, em seu artigo apresentado no II Congresso Nacional de Psiconeurologia em Leningrado, em 1924, cita alguns estudiosos das teorias comportamentais que utilizavam o método de investigação reflexológica<sup>13</sup>, como V. M Békhterev, fisiólogo, neurólogo [sic] e psicólogo russo; I. P. Pávlov e V. P. Protopópov, psiquiatras soviéticos; I. M. Mikháilovich, fisiólogo e psicólogo russo; A. B. Zalkind, pedagogo e psicólogo soviético. Estudando esses autores, Vigotski (1999a, p. 4) concluiu que “tudo leva a ciência do comportamento do homem a sair dos limites do experimento clássico e procurar outros meios de conhecimento”. Ou seja, “a reflexologia foi parar num beco sem saída, depois de ter erguido os alicerces” (VIGOTSKI, 1999a, p. 26).

Foi influenciado pelos trabalhos de Alfred Adler, marcando uma transição da teoria adleriana para a abordagem histórico-cultural, em 1928.

Com isto não estamos dizendo que as ideias de Adler desapareceram dos escritos de Vigotski sem deixar traços. Elementos da teoria de Adler continuaram presentes em anos posteriores, mas eram apresentados sem a ênfase e as citações entusiásticas anteriores e, na verdade, sem sequer mencionar o nome de Adler (VALSINER; VAN DER VEER, 1996, p. 83).

Da psicologia alemã, houve a “psicologia da Gestalt”, encontrando, então, M. Wertheimer, W. Kohler e K. Koffka. A teoria freudiana foi também estudada por Vigotski, que o cita em seu livro *Psicologia Pedagógica*. Referindo-se aos trabalhos de Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Kohler, explica Luria (1988, p. 24) que “embora discordássemos de muitas de suas ideias teóricas, encontramos uma boa dose de mérito no trabalho dos alemães nossos contemporâneos”.

Dentre as maiores influências, talvez a principal seja os pensamentos de Karl Marx (1818-1883) e seu amigo Friedrich Engels (1820-1895). Na opinião de Rego (2014, p.32),

as concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura.

---

<sup>13</sup> Sistema de reflexos condicionados.

Da mesma forma, Tuleski (2002, p. 23) concorda que “ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas ideias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado”.

Neste item, foram citadas somente algumas influências que Vigotski sofreu em seus estudos. Vale ressaltar que, aqui, não houve um maior aprofundamento sobre o assunto, uma vez que não é objetivo deste trabalho abordar todos os aspectos da vida de Vigotski.

Nesse sentido, pode-se observar que os estudos de Vigotski perpassaram por muitos dos pesquisadores mais importantes do seu tempo, tanto da Europa, como dos Estados Unidos; esses estudos se refletem em toda a sua obra, como por exemplo, na segunda parte de seu livro, *Teoria e Método em Psicologia*, no capítulo *O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica*.

## **2.4 Denominações da teoria vigotskiana**

Tenho percebido, em decorrência dos estudos realizados para esta pesquisa que, mesmo no meio acadêmico, há certa confusão e mesmo desconhecimento quanto à denominação e filiação da escola de Vigotski. Algumas denominações são dadas, como por exemplo, interacionista, pós-modernista, construtivista, sociocultural, sócio histórica, sóciointeracionista, ou histórico-cultural. Duarte (2001) cita também algumas classificações equivocadas como socioconstrutivismo, sociointeracionismo-construtivista, construtivismo pós-piagetiano, interacionismo-construtivismo.

Como se vê são várias as denominações que apareceram em diferentes trabalhos no decorrer do tempo, sendo uma consequência natural, a meu ver, com tantos posicionamentos diferentes, certo desconhecimento sobre a questão. A dificuldade ainda é maior porque mesmo nas obras de Vigotski não há nenhuma alusão por ele de como se denominaria sua teoria.

Considerando a importância de ter clareza quanto à denominação e filiação da teoria estudada, farei aqui um breve comentário sobre alguns pontos de vista de determinados autores, “posto que o nome de uma escola é um dos elementos que definem sua especificidade perante outras” (DUARTE, 2001, p. 83).

Começando por Rocco (1990) e Rego (2014), a abordagem vigotskiana é chamada de sócio interacionista e também concepção interacionista. De acordo com Rego, nessa teoria, “o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 2014, p. 93).

Nessa direção, Tuleski (2002, p. 25) aponta que estas classificações da teoria de Vigotski, como sócio interacionista ou interacionista, são “termos jamais utilizados por ele e seus colaboradores para identificar sua teoria”. E ainda explica que “esta é uma classificação que ‘atualiza’ sua teoria, deformando-a. Relações sociais – no sentido marxista de relações sociais de produção – são transformadas em interações sociais, o que, frequentemente, adquire a conotação de relações interpessoais ou grupais” (TULESKI, 2002, p. 26). Assim, no livro de Tuleski (2002), *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*, a abordagem utilizada é a histórico-cultural.

Para Neves e Damiani (2006, p. 7), os teóricos atrelados à corrente do pensamento vigotskiano “preocupavam-se sempre em caracterizá-la naquilo em que ela se diferenciava das demais, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por isso, a denominação mais usada era Teoria Sócio-Histórica, que, penso [sic], deve ser mantida”. Nesse mesmo sentido, Kramer e Souza (1991), analisando as políticas educacionais, referem-se à abordagem de Vigotski como sendo histórico-social.

A classificação dada por Rabello e Passos (2017) para a teoria vigotskiana é sócio interacionista. Também, do ponto de vista da vertente sócio interacionista, situa-se Palangana (1994, p. 147), defendendo que “Vigotski não pode ser classificado meramente como um autor interacionista. Antes de mais nada, ele se enquadra na vertente sócio-interacionista”.

Analisando o artigo de Mainardes e Pino (2000), em que fazem um levantamento bibliográfico das publicações brasileiras relacionadas à perspectiva vigotskiana até o ano de 2000, pode-se observar que, somente através dos títulos das publicações, alguns livros e artigos já constam qual denominação fazem à teoria de Vigotski. Nenhum deles tem como denominação a teoria histórico-cultural. São elas: um capítulo de livro de Machado (1994), *"Educação infantil e sócio-interacionismo"*, livro de Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996), *"Após Vigotski e Piaget: Perspectivas social e construtivista, escolas russas e ocidental"*, Wertsh, Del Rio e Alvarez (1998), *"Estudos socioculturais da mente"*, e Freitas (1998), *"Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica"*, artigos de Gomes e Faria Filho (1997), *"Memória e aprendizagem: Uma perspectiva sócio-histórica"*, Leite (1991), *"As dimensões interacionista e construtivista em Vigotski e Piaget"*,

e Lima (1990), *"Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista"*, dentre outros.

Em entrevista ao programa *Nós da Educação*, quando indagada sobre o que leva a teoria de Vigotski a ser denominada de sociocultural ou sócio histórica, Prestes<sup>14</sup> (2016) defende que essa denominação é um equívoco, pois desde quando nascemos, já somos seres relacionais, isto é, é junto com o outro que nos constituímos seres humanos. Prestes (2016) exemplifica que existem textos de Vigotski, como *O desenvolvimento cultural da criança* em que ele fala sobre o desenvolvimento cultural na relação com os instrumentos culturais o que, na opinião da autora, indica claramente que a melhor denominação para a teoria vigotskiana é psicologia histórico-cultural. Da mesma forma, Prestes (2010b, p. 55), em sua tese de doutoramento, afirma que “a teoria histórico-cultural, desenvolvida por um grupo de cientistas que liderava, foi um marco importante para a psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência”.

Também Schroeder (2008), em sua tese de doutoramento, na qual trata dos processos de ensino que incidem na sexualidade humana e abordando a construção dos conceitos científicos adota a denominação teoria histórico-cultural.

Em seu livro, *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Duarte (2000) faz menção às várias correntes que alguns autores denominam a teoria de Vigotski, explicando os pensamentos e argumentos utilizados por cada autor. No final, o autor se posiciona a favor da ideia da teoria de Vigotski como corrente histórico-cultural, e não interacionista ou construtivista.

Duarte (2001, p. 84) advoga que,

nenhuma dessas denominações aparece nas obras de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou qualquer outro membro dessa escola. Esses autores preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por essa razão, as denominações que eles mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade, sendo esta segunda denominação empregada para caracterizar especificamente o trabalho de Leontiev e seus seguidores.

Esse excerto deixa claro que Vigotski não elaborou sozinho a Teoria Histórico-Cultural. Ele e seus colaboradores, principalmente Leontiev e Luria, estavam preocupados em

<sup>14</sup> Entrevista de Zoia Prestes realizada no programa *Nós da Educação*, publicada em 5 de dezembro de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=B1a3m4bRnG4>.

elaborar uma verdadeira reconstrução da psicologia, tornando-se a teoria dominante da psicologia. Lembrando que os estudos desses teóricos aconteceram no período entre 1924 a 1934. Sendo assim, para Duarte (2001) a denominação mais correta é teoria histórico-cultural.

Outro livro que apresenta a denominação teoria histórico-cultural é o de Martins (2013), em que a autora responde, à luz da psicologia histórico-cultural, questões sobre o desenvolvimento do psiquismo. Também no livro de Smolka e Góes (2008), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*, é adotada a denominação perspectiva histórico-cultural, em todos os relatos de pesquisa apresentados.

Portanto, diante do que foi colocado, conclui-se que não existe um consenso sobre qual denominação seja a mais adequada à escola vigotskiana. Na elaboração deste trabalho, optou-se pelo histórico-cultural, pois, a partir de uma análise das obras de Vigotski e diante de pontos de vista de alguns pesquisadores, como Duarte (2001), Prestes (2010b) e Martins (2013), crê-se ser a que lança mais luz nos aspectos que diferenciam essa de outras teorias.

### 3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, pretendo abordar os principais conceitos da teoria vigotskiana, considerados importantes para alcançar os objetivos aqui propostos. Na tentativa de articular teoria e prática, concomitantemente, serão apresentados alguns trechos extraídos do Diário de campo; nesse momento, penso que será possível compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem ocorridos nos ensaios da Banda Mirim, à luz do referencial assumido.

Vigotski, no desenvolvimento de seus trabalhos, elaborou vários conceitos, conseguindo, então, formular uma teoria original e inovadora, com o auxílio de inúmeros pesquisadores, seus colaboradores, mesmo que na época não a designasse da forma como é conhecida hoje: teoria histórico-cultural. Qual a importância de uma teoria? Onde ela leva? Pode-se compreender uma realidade com o apoio de determinada teoria?

Vale a pena, aqui, colocar a resposta de Prestes<sup>15</sup> (2016) acerca do seu posicionamento sobre a importância de uma teoria, em entrevista no programa *Nós da Educação*:

cada teoria tem seu valor. Cada teoria tem que ser estudada dentro de seu escopo conceitual e teórico no contexto que foi criada. A teoria tem que iluminar a sua prática. A teoria, na verdade, ela não é separada da sua prática. A teoria ilumina aquilo que a gente observa, que a gente vê, e ela pode te ajudar a pensar sobre a realidade que você está vivenciando.

Enfim, o que a teoria histórico-cultural de Vigotski traz? Devido ao grande número de ideias criadas, elaboradas, organizadas e desenvolvidas por ele, são apresentados alguns conceitos que Zoia Prestes chama de “constelação de conceitos”.

Na presente pesquisa, serão trabalhados somente alguns conceitos mais importantes para a realização do objetivo geral, que é a compreensão do processo de ensino e aprendizagem musical que ocorre na Banda Mirim.

#### 3.1 Funções psíquicas

---

<sup>15</sup> Entrevista de Zoia Prestes realizada no programa *Nós da Educação*, publicada em cinco de dezembro de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=B1a3m4bRnG4>.

Uma das proposições inovadoras do pensamento vigotskiano é a questão dos sistemas psicológicos, o que Vigotski (1999a) começa explicando sobre a evolução do pensamento e da linguagem na infância. De acordo com essa concepção, o processo de desenvolvimento dessas duas funções mentais<sup>16</sup>, isto é, o pensamento e a linguagem, não acontece como um procedimento fixo, determinando uma conexão entre eles, e, sim, em cada um deles encontram-se transformações em conexões concretas. Isso quer dizer que no decorrer do processo de desenvolvimento do comportamento, o que muda e se modifica não são tanto as funções, mas, sim, as relações entre elas. Designa-se o sistema psicológico como o aparecimento dessas novas relações, que se modificam, onde se situam as funções. A diferença não surge das mudanças intrafuncionais, mas das mudanças interfuncionais.

Portanto, o processo de desenvolvimento dessas funções mentais, como preconiza Vigotski (1988, p. 114), surge duas vezes no comportamento e no desenvolvimento da criança: “a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”<sup>17</sup>. Dessa forma, a gênese da linguagem se dá primeiro como meio de comunicação entre a criança e as pessoas à sua volta, obtendo-se um vínculo entre elas. Posteriormente, converte-se em função mental interna que provê os meios essenciais ao pensamento da criança, gerando a prática do comportamento individual.

Como visto, podemos inferir que, de acordo com a concepção vigotskiana, o desenvolvimento cultural humano surge duas vezes. Primeiro no campo coletivo, nas ações realizadas entre as pessoas, no nível social, depois, no campo individual, no nível psicológico.

Nos ensaios da Banda Mirim, foi possível observar<sup>18</sup> esse processo, na ação do regente, através de seu ensino, como também a aprendizagem entre os próprios integrantes<sup>19</sup> do grupo, que está situada na categoria intersíquica ou funções interpsicológicas. À medida que a criança começa a organizar seus próprios pensamentos e ações, internalizando o que aprendeu, conseguindo tocar seu instrumento sozinho, entendendo os signos da música, estabelece-se as funções intrapsicológicas.

---

<sup>16</sup> Funções mentais referem-se, também, aos processos cognitivos, como pensamento, memória, percepção, linguagem, etc.

<sup>17</sup> Função intersíquica: ocorre nas relações sociais entre a criança e os adultos; função intrapsíquica: ocorre no comportamento individual, isto é, internalizado, na criança.

<sup>18</sup> Todas as observações relatadas no presente trabalho foram retiradas do Diário de campo, realizadas entre 11 de agosto de 2015 a 20 de abril de 2017.

<sup>19</sup> Preservamos aqui a identidade dos integrantes da Banda Mirim, empregando somente a primeira letra de cada nome, quando necessário.

Assim, o professor tem um papel privilegiado na aprendizagem de seus alunos. Isso não quer dizer que somente em contato com o outro se dá a aprendizagem, mas também nos momentos de internalização dos alunos, de suas reflexões sobre o que aprendeu, na consolidação de sua aprendizagem, isto é, no espaço da categoria intrapsíquica.

Nogueira (2008), em seu artigo sobre a análise da negociação na construção da leitura em uma sala de 1ª série do 1º grau, na ótica de Vigotski, relata que “à medida em que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária” (NOGUEIRA, 2008, p. 14).

Enquanto Vigotski caminhava em seus estudos acerca dos intrincados sistemas psicológicos, observava que as pesquisas somente focavam a idade infantil, com pouco interesse nos adolescentes. Quando começa a estudar a psicologia nessa idade de transição, percebe que aí reside um sistema muito mais complexo. Para tanto, Vigotski exemplifica analisando as funções psicológicas, memória e pensamento, no período de transição.

Aqui, abrindo-se parênteses para abordar a questão das funções mnemônicas, ou seja, a função da memória, que, inegavelmente, para Vigotski, surge como gênese primária do pensamento. No capítulo dez das *Obras Escogidas*, tomo III, Vigotski (1995) discute algumas questões fundamentais sobre a memória: a memória se desenvolve, em geral, na infância? Ela cessa permanentemente durante essa fase? Ou a memória regride à medida que a criança cresce?

Vigotski (1995) cita exemplos de psicólogos que estudaram a memória em crianças. A. Bain afirma que entre seis a dez anos, corresponde a máxima eficiência da memória, mas que depois a memória para de se desenvolver e começa a retroceder. Para Meumann, a aprendizagem avança com grande velocidade e, ao contrário, a memória vai diminuindo. Para outros psicólogos, a memória na idade infantil é aprimorada sucessivamente. Portanto, havia divergências entre as opiniões dos psicólogos, não conseguindo uma determinação dos processos do desenvolvimento da memória.

Quando criança, a memória representa um papel muito importante no seu pensamento. “A memória, por sua vez, é o ponto de apoio primário, haja vista inclusive que, nos primórdios do desenvolvimento, pensar é recordar” (MARTINS, 2013, p. 301). Significa apoiar-se na memória para a resolução de problemas, lembrando fatos reais. Já na adolescência, lembrar significa pensar: “a memória se baseia fundamentalmente no pensamento: lembrar é, antes de mais nada, procurar numa determinada sequência lógica o que se precisa” (VIGOTSKI, 1999a, p.119).

Para o estudo da memória em crianças, Vigotski começou aplicando um teste com crianças, em que era pedido para elas memorizarem várias palavras, como substantivos e palavras concretas. As crianças concluíram que seria impossível memorizar tantas palavras. Então, utilizando um modo de memorização novo, foram dados a elas vários cartões com desenhos de objetos concretos e figuras geométricas. Em determinadas séries, explicou-se, simplesmente, que talvez aquelas cartas ajudassem a lembrar de alguns cartões, mas sem explicitar como seria essa ajuda. Ao contrário, em outras séries, explicou-se que elas poderiam relacionar aqueles desenhos com os cartões recebidos. Os cartões eram entregues para as crianças de duas maneiras: de acordo com a ordem dos desenhos ou ao acaso. O cartão representou um novo estímulo, possibilitando à criança fazer novas conexões, criando novas estruturas. Vigotski tentava descobrir, com tais experimentos, como a criança promovia sua própria memorização.

Descobriu que a criança passava da memorização natural para a memorização mediada ou mnemotécnica, ocorrendo a transição da memória natural para a memória cultural. No desenvolvimento cultural da memória, as operações psíquicas, ou seja, as funções mais simples são substituídas por outras, correspondendo a uma das características das funções psíquicas superiores. Dessa forma, para Vigotski (1995), existem dois tipos de memorização. Quando a criança apenas memoriza sem a ajuda de mnemotécnicas, diz-se que sua memorização é natural, mecânica e involuntária. Outro tipo de memorização, a memória cultural, voluntária e histórica, é quando a criança recorre à imaginação, à criatividade, recorrendo a mnemotécnicas, como a escrita, ou seja, recursos externos e técnicas artificiais.

Nessa perspectiva, Martins (2013, p. 300) salienta que:

o que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza “de fora para dentro”. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam graças à vida social durante o processo de desenvolvimento sociocultural e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do outro.

Ainda segundo Martins (2013), a diferença entre a memória involuntária (natural) e a voluntária (cultural) é que a primeira advém de registros espontâneos de acontecimentos casuais e isolados. A segunda, quando se une a outros processos superiores, como a linguagem, pensamento, ela se converte em um processo de transformação do comportamento, associada ao livre arbítrio e à livre determinação. “Nesse sentido, tal como

postulado por Vigotski, se o primeiro tipo de memorização resulta ‘do cérebro’, o segundo resulta da apropriação da cultura” (MARTINS, 2013, p. 302).

Todo aprendizado tem por base a memória e não é diferente com as crianças da Banda. Destaco um trecho do Diário de campo (16/02/2017): “o professor explica que de uma semana para a outra os alunos, muitas vezes esquecem o dedilhado, nome de notas ou mesmo não conseguem fazer a embocadura. Por isso, sempre repetem a escala, às vezes, repetidamente, para que se lembrem”. A memória cultural, aliada a processos de linguagem, de pensamento, é trabalhada pelo professor, na Banda Mirim, exaustivamente, quando se é solicitado para os alunos sempre tocarem, por exemplo, a escala de Dó Maior, antes de qualquer execução de uma melodia.

Voltando ao texto vigotskiano, o autor observa uma mudança nos processos psicológicos na idade de transição, que são amadurecidos e estabelecidos, formando-se definitivamente outro sistema de pensamento, isto é, as conexões complexas. Em que se distingue o complexo da criança? Questiona Vigotski. Ele responde que “o sistema do complexo é um sistema de conexões ordenadas concretas, relacionadas com o objeto, que se apoia fundamentalmente na memória” (VIGOTSKI, 1999a, p. 122). Na idade de transição, esclarece Vigotski, há o estabelecimento de estruturação da concepção do mundo, surgindo, então, a autoconsciência e as opiniões coerentes sobre o mundo.

Darei um exemplo. Comparemos a imagem direta de qualquer nove, como pode ser uma carta com o número 9. O nove desta última é mais rico e concreto que nosso conceito de “9”, mas este encerra toda uma série de apreciações que não existe no do baralho; “9” não é divisível por números pares, mas por 3, é  $3^2$ , base do quadrado de 81; ligamos “9” com toda uma série numérica e assim por diante. Fica claro, então, que, se no plano psicológico o processo de formação do conceito consiste na abertura de conexões do objeto em questão a outros, no encontro de um conjunto real, no conceito evoluído, encontramos todo o conjunto de suas relações, **seu lugar no mundo**, se assim podemos dizer. O “9” é um ponto determinado em toda a teoria dos números, com a possibilidade de movimentos e de combinações infinitas, subordinadas sempre à lei geral (VIGOTSKI, 1999a, p. 121, grifo nosso).

Apreende-se desse exemplo, que a formação do conceito oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo. Quando se tenta resolver uma tarefa e devido ao fato de estabelecermos conexões entre aquele objeto e outros, a experiência sobre aquele objeto acaba se enriquecendo.

Para Vigotski, os conceitos, ou seja, os significados das palavras, podem ser divididos em dois tipos: conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Martins (2013), em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*, referindo-se aos conceitos espontâneos e científicos, explica que os conceitos espontâneos são formados na experiência prática, ocorrendo de forma assistemática na vida diária, no cotidiano. São desenvolvidos naturalmente pela criança, partindo de suas reflexões sobre a vida cotidiana. Por exemplo, contatos com a família, de grupos sociais, observação do comportamento dos mais velhos, pela convivência com outros membros da sociedade.

Já os conceitos científicos, são desenvolvidos pela educação escolar, com a participação dos professores, através de atividades mais formais e conceitos mais estruturados do que os construídos nos conceitos espontâneos. Por conseguinte, observa-se, então, a importância do papel do ensino escolar, que a partir dos conceitos espontâneos, na sua elaboração e utilização, fazendo com que se transformem, promovem o desenvolvimento e ampliação do pensamento infantil.

Mais uma vez, Vigotski (2001a, p. 274) ilustra essa questão para explicar a distinção entre conceitos espontâneos e científicos. “A relação da palavra ‘flor’ com o objeto, para a criança que ainda não conhece as palavras ‘rosa’, ‘violeta’, ‘lírio’ e para a que as conhece, resulta completamente distinta”. Sendo assim, com a nítida colaboração participativa do pensamento de um adulto, institui-se um novo conceito da concepção vigotskiana, a zona de desenvolvimento iminente, que será tratada mais à frente, neste trabalho.

Voltando à questão da formação dos conceitos, é importante destacar que, de acordo com Vigotski (2001a), existiam na época poucos estudos relacionados ao desenvolvimento do pensamento infantil. Sendo assim, para o autor, aí residia o cerne de toda a história do desenvolvimento intelectual da criança; considerava de suma importância a sua investigação.

Martins (2013, p. 223) esclarece que “o desenvolvimento dos conceitos científicos se processa, portanto, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação”. E ainda ressalta que os conceitos científicos não se concebem ou se desenvolvem da mesma maneira que os conceitos cotidianos. Ambos se diferenciam no processo de instrução, dependendo da relação observada com a experiência da criança, da relação com seu objeto e também pelos diferentes cursos que perpassam desde o instante que nascem até que se formem terminantemente.

Quanto ao ensino do professor em sala de aula, Schoroeder (2007, p. 296), diz que “as intervenções deliberadas do professor são muito importantes no desencadeamento de

processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos”. Nos ensaios da Banda, pude observar processo semelhante:

“O professor explica sobre o pentagrama, fazendo o desenho do pentagrama no quadro. No pentagrama existem 5 linhas e 4 espaços. São numerados de baixo para cima” (Diário de campo, 23/03/2017). O professor escreveu no quadro-negro o desenho do pentagrama, para que todos observem e aprendam. Portanto, os processos de ensino, observados nos ensaios da Banda Mirim, são organizados e sistemáticos, centrados na pessoa do professor, que ao mesmo tempo também é maestro, e permitem a aprendizagem dos conceitos próprios do campo musical.

Outra importante concepção a ser estudada na teoria vigotskiana com relação aos sistemas psicológicos é a diferença entre as funções psíquicas elementares e superiores. Aqui, como explica Martins (2013), a expressão “funções psíquicas superiores” é também utilizada como sinônimo de “processos complexos”, “formas complexas” ou “comportamento superior”. As “funções psíquicas elementares” referem-se a “processos inferiores ou elementares”, “formas inferiores de conduta” ou “formas naturais de comportamento”.

Em suas *Obras Escogidas*, no Tomo III, no trabalho intitulado *História de desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vigotski (1995) aborda o assunto, primeiramente, explicando que, até aquele momento, não havia qualquer definição esclarecedora acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, para que se compreendessem perfeitamente todos os aspectos da personalidade da criança. Até então, a concepção, no seu ponto de vista, estaria errada, equivocada, pois a psicologia infantil descrevia o desenvolvimento do comportamento da criança como sendo muito simples. Ao contrário, esse processo surgia como sendo muito complexo aos olhos de Vigotski. Não havia um método de investigação que fosse apropriado para que se entendesse e explicasse a transformação dos processos ou funções psíquicas elementares, como por exemplo, a motricidade, a percepção, em processos funcionais ou processos complexos, ou seja, em funções psíquicas superiores, as quais Martins (2013) apresenta: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento<sup>20</sup>.

De acordo com Vigotski (1995, p.121),

---

<sup>20</sup> Cada um desses processos está analisado, destacando seus traços essenciais e os princípios gerais que conduzem seu desenvolvimento em Martins (2013).

chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Ressaltando, no entanto, que não se trata “da existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro, posto que o psiquismo humano não é uma estrutura edificada sobre duas colunas, sendo uma natural e outra social” (MARTINS, 2013, p. 110). Apesar disso, ambas as funções assinalam funcionamentos que desenvolvem características especiais no decorrer de sua formação e desenvolvimento.

Na primeira idade é quando amadurecem e se desenvolvem as funções psíquicas. É preciso entender corretamente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nesse período pré-histórico<sup>21</sup>, pois sem essa compreensão, para Vigotski (1995), seria bastante difícil prosseguir com a elaboração científica, bem como com a própria história do seu desenvolvimento. Até então, não existiam escritos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, como a atenção voluntária ou a memória lógica. A abordagem utilizada era naturalista – modelo teórico vigente na época, em que se estudavam as funções como processos naturais, biológicos. Portanto, na opinião de Vigotski, a psicologia tradicional foi incapaz de explicar os processos complexos do psiquismo humano.

As investigações quanto à linguagem e o desenho da criança, seu domínio da leitura, de operações numéricas e da escrita, bem como sua concepção do mundo e formação de conceitos se davam de maneira fracionada, fragmentada, sem se preocupar com o geral, isto é, com a sua totalidade. Tais investigações revelam também uma concepção mecanicista, isto é, consideravam apenas a “aparência de determinado fenômeno, não indo à busca de sua essência, bem como de sua gênese” (RICCI; TULESKI, 2012, p. 167).

Zanella et al. (2007, p. 28) esclarecem sobre a análise dos processos psicológicos humanos, fazendo a seguinte colocação:

Nessa perspectiva, toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto. Esta premissa se contrapõe a ideia de que a ordem dos fatores não altera o produto, assim como a expressão de que o todo é a mera soma das partes. Ao

---

21 Período pré-escolar: refere-se à aprendizagem anterior à escola.

contrário, todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído. Portanto, ao se isolar os elementos, inevitavelmente os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada.

Na tentativa de superar esse limite da psicologia de seu tempo, Vigotski (1995) entendia que um fenômeno mais elementar deveria ser estudado e compreendido a partir de um fenômeno mais complexo. Esses fenômenos, para o autor, são divididos em dois grupos, que são os processos de dominação dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, como também o desenho e o outro grupo que, na psicologia tradicional, são denominadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, pensamento verbal. Ou seja, ambos se constituem como processos de desenvolvimento das formas superiores do comportamento, as quais sofrem intensas alterações durante o seu desenvolvimento histórico. Nesse processo de desenvolvimento histórico, “o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VIGOTSKI, 1995, p. 19).

No contexto da Banda Mirim, nota-se, não só as transformações das funções mentais, mas também as mudanças de comportamento relacionadas à cultura: “percebe-se que aos poucos os alunos vão ganhando confiança, tendo mais facilidade em acompanhar o solfejo do professor. Quanto mais tocam individualmente, melhor fica o som tirado de cada instrumento” (Diário de campo, 09/02/2017).

Rego (2014) explica que não era o objetivo principal de Vigotski estudar o desenvolvimento infantil, mas para compreender a formação das funções psíquicas e sua evolução, foi necessário recorrer à infância na medida em que somente na infância é que surge o uso de instrumentos e da fala humana.

Quanto à gênese, ou seja, a origem das funções psíquicas superiores no desenvolvimento infantil, por ser produto de um desenvolvimento muito complicado, intrincado, faltava muito para compreendê-lo, “sobretudo em relação às origens das mudanças e transformações qualitativas presentes nos comportamentos das crianças” (MARTINS, 2013, p.95).

Vigotski (1999a), para identificar as características psicológicas do ser humano, também observou e pesquisou as características do comportamento animal, como o chimpanzé, por exemplo. Fez vários experimentos e concluiu, junto com seus seguidores, que

havia três traços característicos que diferenciavam o comportamento do animal com o do homem.

O primeiro traço diz respeito ao comportamento do animal que está ligado às suas necessidades biológicas, como alimentação e sua autopreservação. O animal não consegue estabelecer tarefas em conjunto com outros animais, para além de suas disposições biológicas. Ao contrário, as ações do ser humano são baseadas nas suas necessidades, incluindo aí, viver em sociedade, estudar, constituir uma família etc. Vigotski (1999a, p. 65) cita o exemplo da aranha e da abelha: “a aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colmeias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas”.

O segundo traço é que o animal não consegue fazer relações abstratas, planejar ações, refletir e tomar decisões de acordo com os acontecimentos, com suas necessidades, como o homem é capaz. O terceiro, consiste em que “o desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pelas leis da evolução biológica e o do ser humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (REGO, 2014, p. 48), isto é, à apropriação de toda a experiência da humanidade.

Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos (LURIA, 1988, p. 25-26).

Para um melhor entendimento, então, no processo da constituição humana, quanto à sua origem, podem ser observados dois processos: as funções psicológicas elementares como sendo as reações automáticas, ações reflexas e associações simples, de origem biológica, que estão presentes nas crianças e nos animais; e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural, que são os mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários, como a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação, a sensação, a percepção, a atenção, a linguagem, o pensamento, a emoção e o sentimento, sendo esse funcionamento psicológico com características tipicamente humanas.

“A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (VIGOTSKI, 1984, p. 52).

Sendo assim, as funções e processos psíquicos inferiores ou elementares incluem os processos naturais, espontâneos e biológicos e as funções superiores, os processos culturais, históricos e sociais. Dessa maneira, Martins (2013, p. 119) esclarece que as funções psíquicas superiores se constituem “como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados”.

Em suma, Vigotski (1995) defendia que somente pela inserção do indivíduo no contexto sociocultural, como um agente ativo desse processo, poderiam ocorrer as transformações das funções psíquicas superiores.

### **3.2 Mediação**

Para explicar a origem e o desenvolvimento do comportamento humano, os autores da Psicologia histórico-cultural formularam a ideia de que o seu desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos, que, conseqüentemente, tem sua origem na vida social, isto é, “se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento” (REGO, 2014, p. 39). Não somente nas relações entre os indivíduos, entre si, mas também, nas relações dos indivíduos com o mundo, em seu contexto cultural e social; tais relações são mediadas por instrumentos técnicos, as “ferramentas” que o homem é capaz de criar, aperfeiçoar ao longo de sua trajetória e por sistemas de signos, sendo a linguagem “um signo mediador por excelência” (REGO, 2014, p. 42).

Para Duarte (2000), existem vários tipos de mediação na relação entre o indivíduo e a realidade; na atividade mediadora há o uso de ferramentas, e o uso de signos, a saber:

As ferramentas são mediadoras na ação do homem sobre objetos, são necessárias ao controle da realidade material. Os signos são mediadores na ação do indivíduo sobre si mesmo ou sobre outros indivíduos, isto é, são mediadores necessários ao controle do comportamento humano e dos processos mentais (DUARTE, 2000, p. 209).

Rego (2014) exemplifica o que pode ser considerado como signo:

De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 2014, p. 50).

Para Vigotski, mediação não é como uma “ponte”, um “elo” ou “meio”; por outro lado, “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 46).

Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 2014, p. 61).

O termo mediação é um termo complexo, tendo suas características e significados diferentes. Nascimento (2014) faz uma adequada explanação sobre o significado do termo mediação, perpassando ao longo do tempo e por diversas acepções, encontrando o termo na Astronomia, na Religião e na perspectiva jurídica. O autor aprofunda sobre o termo transitando pela Educação, pela Psicologia e Neurociência, pela Filosofia, na perspectiva marxista, bem como pela Didática. Sua pesquisa mostra que a mediação está presente desde as primeiras obras de Vigotski até o final, sendo empregada para nortear a análise da Educação e seu desenvolvimento. Entende-se que “mediação é bem mais que um subsídio para se pensar a prática pedagógica” (NASCIMENTO, 2014, p. 384).

Concluimos colocando a tese de que o estudo profundo da base dialética de mediação na teoria psicológica de Vigotski, e sua ligação com o problema

educativo e o desenvolvimento humano, são indispensáveis para sua definição e fundamental para se pensar suas contribuições para o processo de ensino que se proponha vigotskiano (NASCIMENTO, 2014, p. 384).

Nas discussões de Nascimento (2014), em seu trabalho intitulado *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*, o autor esclarece que a mediação foi encontrada nos trabalhos de Vigotski por diferentes formas e expressões, dividindo-as, a saber, primeiro, em mediação dos reflexos psíquicos; segundo, a mediação pela ciência, sendo no período reflexológico de Vigotski; terceiro, a ação mediada pelo uso dos signos e quarto, a mediação social, ambas na teoria histórico-cultural; e, enfim, mediação dos conceitos na área da Educação e desenvolvimento.

A primeira, mediação dos reflexos psíquicos, perpassa por métodos investigativos que pudesse analisar manifestações psíquicas de forma mediada, que são pouco observáveis, sendo a palavra como uma “importante função metodológica utilizada nessa observação das mediações da psique” (NASCIMENTO, 2014, p. 58).

Na mediação pela ciência, isto é, por meio do conhecimento científico, demonstra que:

Esse tipo de mediação influencia a vida das pessoas ao mostrar um mundo sistematizado pelo conhecimento científico, não somente fazendo com que se vá para além do registro do sensível, mas, especialmente, para se interpretar e transformar profundamente os fatos da vida, da natureza, de forma mais profunda e mais objetiva. De modo semelhante, pode-se desenvolver conhecimento das leis da educação para se conhecer suas leis e lidar com elas num processo educativo transformado (NASCIMENTO, 2014, p. 113).

A terceira acepção, a ação mediada pelo uso dos signos é, aqui, nossa principal discussão utilizada na realização desse trabalho, bem como é vista e discutida na maioria das publicações com enfoque na abordagem histórico-cultural.

Para Vigotski (1995, p. 147), “o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais, e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo”. Assim, a comunicação na relação entre os homens é determinada por meio de signos, ou seja, os signos se convertem no fundamental meio de comunicação.

No excerto a seguir, podemos observar a tentativa de compreensão da criança dos signos musicais que resulta na adequada execução de seu instrumento:

O professor pede para todos tocarem as notas de dó até o sol, tocando cada nota dois tempos. Alguns alunos não conseguem tocar corretamente, tendo dificuldade principalmente na embocadura e no sopro. Então, o professor ensina um por um, sentando-se ao lado, solfejando as notas, ajudando e explicando a posição dos dedos. Aos poucos, vai agrupando e tocando de dois em dois somente as notas de dó a sol, trompete com trompete, sax com sax, e depois vai misturando os instrumentos. Percebe-se que aos poucos os alunos vão ganhando confiança, tendo mais facilidade em acompanhar o solfejo do professor. Quanto mais tocam individualmente, melhor fica o som tirado de cada instrumento. Os alunos já conseguem perceber se estão emitindo o som da nota corretamente, principalmente conseguindo manter a pulsação quando estão tocando em grupo (Diário de campo, 09/02/2017).

Outra forma de mediação mencionada por Nascimento (2014, p. 198) é a mediação social, em que a fala se constitui a principal comunicação entre o “caminho da criança à coisa e desta à criança, que passa por intermédio de outra pessoa pelas formas sociais de pensamento compartilhado pela comunicação” tornando-se um estímulo essencial, sendo a fala o “signo simbólico da mediação social”. Para finalizar, a última expressão de mediação apresentada no estudo de Nascimento (2014) é a mediação dos conceitos na área da Educação e desenvolvimento. O autor apresenta o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, bem como a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

### **3.3 Níveis de Desenvolvimento da Aprendizagem Infantil**

Segundo Vigotski (1988), a aprendizagem e o desenvolvimento não são coincidentes, pois ao mesmo tempo em que a criança aprende a realizar determinada operação, apodera-se de princípios estruturais com muito maior abrangência, de forma que “ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 109). É o que explica Martins (2013, p. 277-278):

do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, Vigotski dedicou-se rigorosamente ao estudo da relação entre ensino, entre instrução, e desenvolvimento, tomando-o como esteira das formulações constitutivas de praticamente toda sua obra. Um dos grandes méritos desse autor reside na inversão da ordem de condicionabilidade entre tais processos. Se o desenvolvimento fora tomado, por muito tempo, como condição para o ensino, essa relação se inverte a partir das demonstrações desse autor.

Tratando da questão da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski (1988) aponta a existência de dois níveis que determinam o desenvolvimento mental da criança. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, em que se define o nível mental da criança, levando em conta somente as tarefas e ações que ela realiza com autonomia, isto é, sem ajuda de outras pessoas, ou nem de perguntas sugestivas. Ao contrário, o que a criança faz com o auxílio de um adulto ou mesmo uma criança mais velha, configura o segundo nível, chamado de zona de desenvolvimento potencial ou iminente. Esses níveis serão detalhados nas próximas seções.

### **3.3.1 Nível de Desenvolvimento Real**

O primeiro nível de desenvolvimento da criança, segundo Vigotski (1988, p. 111), é chamado nível de desenvolvimento efetivo ou real da criança, e é entendido como “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. Assim sendo, o nível de desenvolvimento real compreende as funções psicológicas que foram construídas na criança até certo momento.

Martins (2013, p. 286) explica, conforme a definição de Vigotski, que o nível de desenvolvimento real “aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança, que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza por si mesma”. No entanto, a autora evidencia a dinâmica interna existente no nível de desenvolvimento real, um aspecto geralmente negligenciado por algumas interpretações do pensamento de Vigotski.

O nível de desenvolvimento efetivo ou real é o nível de referência quando se estabelece a idade mental de uma criança com o auxílio de testes. Isto porque o ponto de vista tradicional considera que:

a única indicação possível do grau de desenvolvimento psicointelectual da criança é a sua atividade independente, e não a imitação, entendida de qualquer maneira. [...] As únicas provas tomadas em consideração para indicar o desenvolvimento psicointelectual são as que a criança supera por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração (VIGOTSKI, 1988, p. 112).

A crítica feita por Vigostki à tradicional concepção da orientação pedagógica desejável, a partir do nível de desenvolvimento real, é a ideia de que o ensino deve orientar-se no desenvolvimento já produzido, nas etapas já superadas, pois, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOSTKI, 1988, p. 114), pelo que se chega ao conceito da zona de desenvolvimento iminente, discutida no próximo tópico.

### 3.3.2 Zona de Desenvolvimento Iminente

A seguir, será introduzido um dos conceitos mais estudados e importantes quando se fala sobre a teoria de Vigotski em relação ao ensino e a aprendizagem escolar: zona de desenvolvimento iminente.

Há várias divergências quanto à tradução do termo zona de desenvolvimento iminente. No Brasil, foi traduzido por Maria da Penha Villalobos, no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de Vigotski (1988) por “zona de desenvolvimento potencial”; Paulo Bezerra traduziu por “zona de desenvolvimento imediato” no livro de Vigotski (2004), *Psicologia pedagógica* e Duarte (2000) adota o termo “zona de desenvolvimento próximo”, assim como Chaiklin (2011), no capítulo de seu livro *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*, traduzido por Juliana Pasqualini.

Mais atualmente, Martins (2013) utiliza em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*, o termo zona de desenvolvimento iminente e Prestes (2010b), sobre a tradução do termo, em sua tese de doutoramento intitulada *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski. Repercussões no campo educacional*, explica que:

outro exemplo pode ser o conceito **zona blijaichego razvitia** que aparece nas traduções para o português como **zona de desenvolvimento proximal** ou **imediata**. A tradução desse conceito provocou e ainda provoca tamanha confusão que, por vezes, imagina-se, que a zona de desenvolvimento pode ser aferida e quantificada (PRESTES, 2010b, p. 109-110, grifo da autora).

Segundo Nassif e Barbosa (2014), a forma mais conhecida entre os educadores musicais é Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entretanto, apesar do termo ZDP ser conhecido pela maioria dos pesquisadores, professores e estudantes, neste trabalho o termo utilizado será zona de desenvolvimento iminente, pois, concordamos com Prestes (2010b), que é a tradução mais apropriada para esse conceito vigotskiano.

Na idade pré-escolar, a zona de desenvolvimento iminente é formada pela brincadeira, considerada como atividade-guia da criança, nessa idade; para Vigotski, a zona de desenvolvimento iminente tem que ver com “a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento [...], que estão em estado embrionário, funções que podem ser denominadas não de frutos do desenvolvimento, mas de brotos do desenvolvimento” (PRESTES, 2010b, p. 164).

Como explica Vigotski, para o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno, nada melhor que a ajuda de um adulto, pois assim “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKI, 1988, p. 113).

Para compreendermos essa questão, Vigotski (2004) apresenta um exemplo simples de um estudo realizado com duas crianças na idade escolar. Elas têm dez anos, mas seu desenvolvimento mental é de oito anos. Vigotski (2004, p. 500) pergunta então: “Posso dizer que essas crianças têm a mesma idade mental? Evidentemente”. Porque ambas realizam com autonomia atividades que são proporcionais a uma criança de oito anos. O autor continua:

Agora imaginemos que eu não interrompa a pesquisa no instante em que recebi esse resultado mas a recomenço. Pois bem: as minhas crianças eram de oito anos de idade, resolveram tarefas destinadas à idade de oito anos e não podem resolver as seguintes. Depois eu lhes mostro os diferentes meios para resolvê-las. [...] E mostram inteiramente à criança como ela deve resolver a tarefa, sugerem repetir, [...] e lhe fazem perguntas sugestivas. Em suma, por diferentes caminhos propõem que a criança resolva a tarefa com a nossa ajuda (VIGOTSKI, 2004, p. 501).

O que acontece, então? Lembrando que ambas as crianças têm dez anos, após realizarem as tarefas, uma criança resolve atividades de uma criança de doze anos e a outra, de nove anos. Concluindo, então, as crianças não têm a mesma idade mental. “É essa a diferença entre os doze e os oito, os nove e os oito anos que denominamos zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2004, p. 501). Logo, essa diferença entre a solução de tarefas com a ajuda de um adulto e a realização de tarefas de maneira independente determina a zona de desenvolvimento iminente.

Na discussão de Chaiklin (2011), o autor tece algumas considerações a respeito da zona de desenvolvimento iminente, chamada por ele de zona de desenvolvimento próximo. Para o autor, existem três concepções que comumente os pesquisadores interpretam a zona de desenvolvimento iminente. A primeira delas é de que a criança é capaz de realizar qualquer tipo de tarefa. Ao contrário, “o conceito de zona de desenvolvimento próximo não está ligado

ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento” (CHAIKLIN, 2011, p. 662). Isto é, a preocupação aqui é com o desenvolvimento integral da criança, e não com quais tipos de tarefas a criança está apta a realizar.

O segundo aspecto diz respeito à importância da ajuda de alguém mais competente para que a criança realize as tarefas. Ao focar nessa ajuda, se esquece de que “não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança”. Ou seja, o “mais importante, em sua análise, é explicar por que isso acontece” (CHAKLIN, 2011, p. 662).

A terceira concepção é compreendida como se o ensino advindo da zona de desenvolvimento iminente resultasse em uma aprendizagem mais fácil ou que a criança tenha um menor esforço. Segundo Chaklin (2011), Vigotski nunca alegou que a aprendizagem relacionada à zona de desenvolvimento iminente fosse sempre prazerosa.

Para Chaklin (2011, p. 666), existem duas finalidades para a elaboração do conceito de zona de desenvolvimento iminente:

a zona de desenvolvimento próximo é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição.

Ressalta-se, entretanto, que a zona de desenvolvimento iminente é constituída no campo interpsicológico, em que os sujeitos encontram-se envolvidos pelas interações sociais, seja interações de adultos com crianças, entre crianças com crianças, em que há uma “confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação” (ZANELLA, 1994, p. 108).

Conforme Duarte (2000), o que distingue a aprendizagem de humanos e animais é que os primeiros têm um processo de formação histórico-social. Além disso, uma criança é capaz de imitar ações que não realizaria por conta própria. No entanto, a capacidade de imitação de uma criança tem sempre um limite determinado por cada momento de seu

desenvolvimento intelectual, a partir do qual algumas ações não serão executáveis nem mesmo pela imitação.

O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além das suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia (VIGOTSKI, 2004, p. 480).

Sendo assim, a imitação para a criança surge como um fator que proporciona novas aprendizagens. Na opinião de Vigostki (1993) a imitação é a principal forma pela qual o ensino pode influenciar o desenvolvimento, e salienta que o ensino da linguagem efetuado nas escolas, baseia-se prioritariamente na imitação.

Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é todavia incapaz de realizar, porém está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental no ensino é precisamente o novo que aprende a criança. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das gradações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere ao ensino e ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1993, p. 241).

A imitação tem destaque nos processos de aprendizagem, observados nos ensaios da Banda Mirim:

O professor pega o instrumento de A., o piston, e ensina as posições dos dedos para ele. O aluno observa como colocar os dedos no instrumento. Depois o aluno pega o instrumento e tenta fazer igual. Logo em seguida, o professor pede para o colega ao lado, D., tocar seu instrumento para A. ver e escutar como é emitido o som e as posições dos dedos. A. observa e escuta com atenção. A., sozinho, tenta tirar o som do instrumento como o colega fez e fazendo o dedilhado que o professor explicou. Aos poucos vai controlando o som e consegue posicionar os dedos de forma correta. Agora toca junto com o colega (Diário de campo, 09/03/2017).

Vê-se aqui como a imitação ajudou o aluno A. a executar seu instrumento, aperfeiçoando seu sopro e o dedilhado.

Como diz Vigotski (1988), a característica essencial da aprendizagem é que produz áreas de desenvolvimento iminente, ao plantar, estimular e ativar na criança uma série de processos internos de desenvolvimento das inter-relações com os outros, as quais são posteriormente absorvidas e convertidas em aquisições internas da criança.

## 4 CONSTRUINDO CAMINHOS

### 4.1 Escolhendo enfoque

De acordo com Triviños (2008, p. 95),

O modo que o investigador escolhe para determinar o tópico da pesquisa não emerge espontaneamente. A seleção do caminho a seguir depende de determinadas circunstâncias. Algumas destas referem-se ao tempo disponível, aos recursos humanos e financeiros que estão à disposição do pesquisador para realizar o estudo, etc. Mas, sem dúvida alguma, este primeiro passo no processo de investigação está definido pelos objetivos que se perseguem com a tentativa de análise que se pretende da realidade e, fundamentalmente, com os princípios teóricos primordiais que orientam a ação do pesquisador.

Entre os enfoques dados às pesquisas em ciências sociais para Triviños (2008), nesta pesquisa acatamos o enfoque sendo do marxismo, que abrange três aspectos centrais: a) o materialismo dialético, b) o materialismo histórico e c) a economia política.

O materialismo dialético tenta “buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 2008, p. 51), sendo seu objetivo primordial a análise das leis mais universais que conduzem a natureza, a sociedade e também o pensamento.

O materialismo histórico analisa “as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 2008, p. 51), representando uma transformação essencial na explicação dos fenômenos sociais.

Os pontos centrais da concepção dialética e histórica são: a questão da historicidade dos fenômenos, ou seja, “a busca da essência, isto é, o que o fenômeno verdadeiramente é” (TRIVIÑOS, 2008, p. 47); a cultura como fenômeno social; consciência social e consciência individual; progresso social, fundamentando-se nos elementos sociais e os valores culturais da produção da ciência.

Assim, quando um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico<sup>22</sup>, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais, a partir do que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

Em coerência com o referencial teórico adotado, neste trabalho, o tipo de estudo escolhido de acordo com sua finalidade foi a pesquisa descritiva que se mostrou adequada, pois consistiu na observação do maestro e dos integrantes da banda e no detalhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos pequenos músicos.

Para o desenvolvimento da pesquisa o estudo de caso mostrou-se fundamental. Explica Triviños (2008, p. 133), que o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundamente”.

## 4.2 Coletando dados

Diante da delimitação do problema da pesquisa e sendo a observação<sup>23</sup> o método escolhido para a coleta dos dados, comecei a assistir os ensaios da Banda Mirim “Maestro Elias Antônio Daia”. Os ensaios aconteceram duas vezes por semana, às terças-feiras e quintas-feiras, na Fundação Cultural de Ituiutaba<sup>24</sup>, das 14h às 15h30. A Banda Mirim foi criada no dia 23 de dezembro de 1993, portanto, em 2018, ela completa 25 anos.

Conhecemos o trabalho do maestro e de seus alunos através das mais diversas apresentações, seja em desfiles (Fig. 01, 02), em praças (Fig. 03), e eventos comemorativos (Fig. 04).

Em entrevista, o maestro Sandro Aparecido Santos Lima esclareceu que a Banda Mirim tem como principal finalidade oportunizar a crianças, adolescentes a se integrarem à vida social e artística da comunidade a qual fazem parte. Entre seus integrantes, alguns já estudam no Conservatório Estadual de Música e outros não, sendo que, na maioria das vezes, o instrumento que estudam no Conservatório não é o mesmo que estão tocando na Banda.

Foram aproximadamente 21 alunos que participaram da banda, com idades entre 7 e 18 anos, no período observado. Sentavam-se em cadeiras divididas em quatro fileiras. Nas cadeiras da frente, os integrantes, meninos e meninas, tocavam clarinete. Na segunda fileira

---

<sup>22</sup>As abordagens de uma pesquisa são usualmente classificadas em métodos qualitativos ou quantitativos. Porém, conforme Martins (2006, p. 8), a abordagem qualitativa “diverge substancialmente dos pressupostos materialista histórico dialéticos”, pois “as abordagens qualitativas não superam de fato os preceitos positivistas de investigação” (MARTINS, 2006, p. 15).

<sup>23</sup> Todas as anotações dos ensaios foram transcritas em Diário de campo.

<sup>24</sup> A Fundação Cultural de Ituiutaba, situada à Rua 24, nº 1332, foi criada através da Lei Municipal nº 2298/85, de 22 de agosto de 1985. Seus objetivos são: resgatar a história cultural, artística e folclórica de Ituiutaba; preservar, expandir e desenvolver o patrimônio cultural do Município; incentivar a leitura, o canto e a dança, observando o resgate histórico e a valorização de talentos.

todos tocavam sax. Na terceira, havia o bombardino, trompete ou piston e instrumentos de percussão. A última fileira era composta pelos alunos que tocavam tuba e trombone. A configuração de uma banda de música, na sua grande maioria, é formada por instrumentos de sopro e percussão. A Banda Mirim não foge à regra, sendo composta por sax, trompete, clarinete, trombone, bombardino, tuba e percussões.

Os procedimentos metodológicos para o ensino coletivo de diferentes instrumentos musicais consistem em ensinar vários alunos ao mesmo tempo. Além da prática do instrumento, na Banda Mirim, o professor também ensina a parte teórica nos ensaios. Portanto, para ensinar tanto a prática instrumental, como a teoria musical, há somente um professor, que exerce o papel de professor, regente, arranjador e compositor, não existindo monitores ou ajudantes integrando a Banda.

Em 2015, assisti a dois ensaios da Banda Mirim. A primeira observação foi feita dia 11 de agosto de 2015 e a segunda, na semana seguinte, dia 18. Já no primeiro semestre de 2016, envolvida com a elaboração do projeto para participar do processo seletivo do Mestrado em Música, foi impossível continuar a assistir aos ensaios.

Em 2016, no segundo semestre, já tendo sido aprovada no Mestrado, mergulhando nas teorias, estudando, atualizando seus conhecimentos, as observações foram retomadas com outro olhar. Essas foram realizadas nos dias 25 de agosto, 08 e 22 de setembro de 2016. Por conta dos créditos, das disciplinas a serem cursadas, as observações foram encerradas e retomadas somente em 2017, assistindo aos ensaios dos dias 09, 16 de fevereiro, 09, 14, 23, 28 de março e 20 de abril. Portanto, foram observados dois ensaios em 2015, três, em 2016 e sete, em 2017, totalizando 12 ensaios.

Para melhor compreensão, os encontros foram nomeados pela ordem cronológica:

- 1º encontro: 11/08/2015 (terça-feira)
- 2º encontro: 18/08/2015 (terça-feira)
- 3º encontro: 25/08/2016 (quinta-feira)
- 4º encontro: 08/09/2016 (quinta-feira)
- 5º encontro: 22/09/2016 (quinta-feira)
- 6º encontro: 09/02/2017 (quinta-feira)
- 7º encontro: 16/02/2017 (quinta-feira)
- 8º encontro: 09/03/2017 (quinta-feira)
- 9º encontro: 14/03/2017 (quinta-feira)
- 10º encontro: 23/03/2017 (quinta-feira)
- 11º encontro: 28/03/2017 (terça-feira)

12º encontro: 20/04/2017 (quinta-feira)

Em todos os encontros foram feitas anotações em Diário de campo, dando-se relevância ao que se passava entre os alunos, com o professor e algumas reflexões. Portanto, os dados empíricos foram coletados em cada encontro.

#### 4.3 Delimitando o fenômeno

A partir das implicações do materialismo histórico e dialético, acatou-se para o presente estudo as sugestões de Triviños (2008), em que são exemplificados procedimentos gerais que orientam o conhecimento do objeto a ser analisado, aqui, os processos de ensino e aprendizagem ocorridos na Banda Mirim.

A etapa inicial consiste em estabelecer que o fenômeno existe, entendendo-o na sua totalidade<sup>25</sup>, permitindo que o fenômeno se constitua como tal, delimitando-o. Para isso, são realizadas as primeiras reuniões de materiais de informações, através de observações, análises de documentos. As informações sobre a Banda Mirim começaram a ser coletadas desde a observação dos ensaios em 2015, juntamente com pesquisas e busca de documentos sobre a Banda.

O próximo passo, segundo Triviños (2008, p. 74) é “a penetração na dimensão abstrata do mesmo”, examinando e acompanhando os fatos como algo em constante movimento e o fenômeno como algo que se constrói nesse movimento. Esse processo foi acompanhado durante as observações dos doze encontros, no período entre 2015 a 2017 e também através de entrevistas.

O último passo traz a realidade concreta do fenômeno, estabelecendo os aspectos fundamentais do fenômeno através da análise das informações e das observações e de seu processo histórico. Para tal, houve a necessidade de uma leitura exaustiva de todas as anotações dos ensaios realizadas no Diário de campo, balizando-os com a teoria assumida, para a compreensão do fenômeno.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural preconiza que:

estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças,

---

<sup>25</sup> Por ser um trabalho realizado em tão pouco tempo, difícil abrangê-lo em sua totalidade.

desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe (VIGOTSKI, 1995, p. 6).

Na tentativa de compreender os processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelo regente e pelos alunos da Banda Mirim foram estudados os próprios textos de Vigotski e também de outros autores dos campos da psicologia, da educação e da educação musical, pois, como diz Triviños (2008, p. 98), “à luz das novas informações que surjam na pesquisa, se sentirá obrigado a realizar reiteradas buscas na literatura a seu alcance”.

Para a organização do próximo capítulo, várias indagações surgiram: cada encontro deveria ser transcrito em sua totalidade? Talvez, o primeiro e o último? Ou separados por temas, de acordo com alguns conceitos de Vigotski, como mediação, imitação, zona de desenvolvimento iminente? Como recortar os encontros na busca da compreensão do processo de ensino e aprendizagem? Quais caminhos tomar para analisar os encontros?

Optou-se por apresentar recortes das anotações dos ensaios que, à luz da abordagem vigotskiana, nos permitissem “ver” o que aconteceu, para além das aparências, compreendendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da Banda Mirim.

## **5 EPISÓDIOS/RECORTES EM ANÁLISE**

Neste capítulo, tomarei mais pontualmente algumas anotações do Diário de campo, com o objetivo de lançar sobre elas um olhar a partir da teoria vigotskiana; de tentar compreender os processos vivenciados pelo regente e pelos alunos para ensinar e aprender música. Em minhas observações, balizadas com os estudos da psicologia histórico-cultural, pude vislumbrar a emergência de processos de aprendizagem sobretudo pela mediação do professor/regente. Aqui, tentei colocar em foco os conceitos que me pareceram mais evidentes em cada episódio, mas, naturalmente, tais conceitos estão entrelaçados; de modo que onde há mediação, há também uso de signos, papel do professor, zona de desenvolvimento iminente etc.

### **a) Bombardino e trompete**

#### **a.1. Introdução**

O aluno de bombardino, W., demonstra dificuldade em reconhecer o nome das notas. O professor, observando sua dificuldade, senta-se ao lado do menino e solfeja a introdução da música. Permanece junto com ele tocando, falando o nome das notas, durante uns quatro minutos. W. presta muita atenção e tenta acompanhar pela partitura, tentando memorizar o nome das notas (Diário de campo, 08/09/2016).

#### **a.2. Dó ao Sol**

O professor pede para um aluno tocar sozinho seu instrumento a nota dó. Depois o restante das outras notas até o sol. O aluno erra. O professor senta ao lado do aluno. Volta novamente. O professor diz que tem um colega que transferiu para o sax soprano. Solicita ao aluno para que mostre o instrumento para os colegas. Explica que na aula passada trabalharam a semibreve, semínima e fórmula de compasso. Compasso binário e ternário. Nessa aula explica que trouxe músicas novas, uma no compasso tenário e outra no compasso quaternário. Pede para tocarem novamente a escala de Dó. Tocam agora bombardino e clarinete juntos. Depois junto com o sax. O professor explica que quem não conseguir fazer a escala completa pode parar na nota sol (Diário de campo, 20/04/2017).

### **a.3.Escala de Dó Maior**

O professor pega o instrumento e toca um pouquinho. Faz a escala de Dó. Pede para os alunos do sax e trompete tocarem juntos. Estão com dificuldade em segurar o instrumento. Então, o professor explica a posição da mão corretamente no instrumento, sem balançar a mão, mas firme. Deve-se manter os pés alinhados, sem balançar e mexer com os pés. Explica que tem que deixar a mão mais perto do instrumento, para tocar mais rápido. Voltam a fazer a escala de dó. Treina a música e depois volta para a escala de dó. Passa individualmente a música, sempre solfejando o nome das notas (Diário de campo, 16/02/2017).

Nos três episódios acima, pode ser observado várias situações em que houve a mediação do professor. Penso que mesmo sem ter a exata dimensão de sua opção metodológica, o professor estava trabalhando na formação de zonas de desenvolvimento iminente; ajudando aos alunos que ainda não possuíam habilidades específicas para a execução de seu instrumento. Como explica Vigostki (2004, p. 480), “o que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a zona do seu desenvolvimento imediato. O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria”.

No estudo realizado por Nassif e Barbosa (2014, p. 52), as autoras apontam que parte das atribuições do professor é trabalhar exatamente na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, “ocasionalmente propondo tarefas que estão um pouco além de suas possibilidades momentâneas, mas sempre tendo o cuidado de participar ativamente dessas situações de aprendizagem”. Dessa forma, no episódio a.3., quando o professor solicita para observarem a postura do corpo, a posição dos dedos, a intensidade do sopro e ainda a correta leitura de notas, todas essas habilidades vão além, naquele momento, de suas possibilidades; no entanto, o professor consegue conduzir esse processo de ensino com muita atenção.

Tomando o principal conceito de Vigotski (1988, p.112), “o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial” (que aqui assumimos como zona de desenvolvimento iminente) temos no episódio narrado em a.2., o professor que, observando a dificuldade dos alunos, senta-se ao lado de cada um, para ajudá-los sempre que necessário.

Em a.1., além da ação do professor frente à dificuldade do aluno, há a questão da memorização. Quando o aluno é capaz de tocar seu instrumento, ao mesmo tempo, observando o dedilhado no instrumento e o nome das notas, ele trabalha a memória cultural, recorrendo a mnemotécnicas, isto é, à sua imaginação, bem como à partitura. Sobre a

memorização ao instrumento, Schroeder (2005, p. 173) explica que existem pelo menos três níveis: “uma memória gestual (mecânica, não mediada), uma memória racional (as notas, os acordes, etc.) e uma memória ligada às significações musicais (os efeitos de sentido produzidos pelo todo)”. Se o aluno utiliza somente de um dos dois primeiros níveis ou dos dois, ocorre a memorização de curta duração. Mas se há “uma apropriação significativa da música”, ela persiste e se conserva por mais tempo. Sendo essa o principal objetivo do professor, que incida sobre seu aluno a memória significativa.

## **b) Tocando juntos**

### **b.1. Trompete**

O aluno que toca trompete, D., está com dificuldades no nome das notas. Então, o professor fica à sua frente e rege, tentando ajudá-lo. O aluno D. continua com dificuldades, por isso, o professor troca a partitura para uma mais fácil. Senta ao seu lado. Ajuda o aluno, solfejando as notas. O aluno não consegue tocar a música inteira. Pede para repetir sozinho. Depois que consegue tocar sozinho, o professor pede para todos tocarem juntos. Quando tocam juntos, os alunos não conseguem acompanhar o andamento da música. O professor vai até ao aluno que toca a percussão e o ajuda para que todos mantenham o mesmo andamento. Solfeja a música com a percussão e todos tocam. Rege e explica as respirações: desligar no final da frase. Solfeja com a percussão. Todos entrando na segunda casa para terminar (Diário de campo, 22/09/2016).

### **b.2. Além do Sol e Além da Lua**

O professor apresenta duas partituras com músicas novas, *Além do Sol* e *Além da Lua*<sup>26</sup>. Primeiro solfeja o nome das notas para cada instrumento. Os novatos já conseguem tocar. Sempre treina primeiro a escala de dó, antes de tocarem a música. Explica o ritmo da bateria e depois solfeja a introdução. Explica o ritornelo. Como se fosse uma marcha, só que mais lenta. Explica que quando erguer a mão não é para ninguém tocar. Todos juntos (Diário de campo, 20/04/2017).

---

<sup>26</sup> Partituras anexas.

O uso de ferramentas e de signos é instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, na teoria vigotskiana; destaca-se nos episódios narrados anteriormente, a mediação, seja pelo do professor ou por algum colega. Mediação que provoca transformações, desenvolvimento, como demonstrado em b.1.

Importante lembrar que fica evidente nos episódios selecionados que a mediação não é um processo exclusivo na relação de professor e alunos, mas também entre os próprios colegas, pois muitas vezes são os próprios colegas que ajudam os outros alunos.

Duarte (2000) explica que na concepção de Vigotski, o conceito de atividade mediadora se refere a alguns tipos de mediação na relação entre o indivíduo e a realidade, ocorrendo dois tipos de elementos mediadores: o uso de ferramentas e o uso de signos. Ambos conferem fundamental importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É através do uso de signos que “o homem age sobre si mesmo modificando seu modo de ser, de pensar, de agir, de se comportar” (SAVIANI, 2013, p. xv).

Nassif e Barbosa (2014, p. 51) apontam que no processo de aprendizagem musical, a escola exerce uma função mediadora, que pode “tanto colaborar quanto atrapalhar ou mesmo impedir o desenvolvimento musical das crianças”. No caso da Banda Mirim, o professor mantém sempre um clima de respeito e descontração, fornece o material necessário para os alunos tocarem, como as pastas individuais com cópias das músicas, (como em b.2.) etc.

Nassif e Barbosa (2014) discutem, ainda, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, enfatizando o papel do professor como mediador das relações e significados que os alunos constroem para com a música, com resultados marcantes em seu aprendizado. Na Banda Mirim, por exemplo, no episódio b.2., o maestro apresenta repertórios variados e inclusive alguns desconhecidos para as crianças, o que aprimora o gosto musical dos mesmos.

Pode-se dizer que, nos episódios narrados, a atuação mediadora do professor, ocasiona “o movimento que se dá do plano intersíquico em direção ao plano intrapsíquico” (SCHROEDER, 2007, p. 296). A mediação do adulto, no caso, o professor, foi consciente e determinada, planejada cada etapa, para que os alunos aprendam a tocar, tendo sido possível observar tal procedimento em ensaios anteriores e posteriores.

Dessa forma, apreende-se que a criança, inserida em determinado grupo social, ou seja, a Banda Mirim, a partir do momento em que faz parte deste contexto social, interagindo com os outros integrantes da Banda e participando das apresentações, vai se incorporando as formas de comportamento que já estão consolidadas na experiência do ser humano. O professor se preocupa com que seus alunos se comportem de maneira correta, de acordo com as necessidades e exigências de um trabalho em grupo.

Portanto, para que haja o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, a mediação é de suma importância. Daí resulta a ampla contribuição da teoria de Vigotski: compreender o processo de mediação, que não existe somente no contexto dos muros da escola, mas também na totalidade das relações humanas, na medida em que o uso de instrumentos e signos são produtos da cultura produzidos pelo próprio homem.

### **c) Instrumentos**

#### **c.1. Prato**

No começo do ensaio, o maestro pede que A. toque o prato e ensaie junto com a bateria. Juntos, professor e aluno, fazem um pouco do ritmo da música e A. não tem nenhuma dificuldade em manter o andamento. É um ritmo simples, somente tocar no primeiro tempo de cada compasso. Tocam algumas músicas com esse ritmo. A. consegue acompanhar os colegas com a ajuda do maestro (Diário de campo, 11/08/2015).

#### **c.2. Piston**

Agora o professor dá atenção para o menininho de 7 anos, A., que, até então, estava sem tocar, só observando os outros alunos. O professor pega o instrumento de A., o piston, e ensina as posições dos dedos para ele. O aluno observa como colocar os dedos no instrumento. Depois o aluno pega o instrumento e tenta fazer igual. Logo em seguida, o professor pede para o colega ao lado, D., tocar seu instrumento para A. ver e escutar como é emitido o som e as posições dos dedos. A. observa e escuta com atenção. D., então, toca as notas dó, ré, mi, fá, algumas vezes, para A. ver como é o dedilhado e a afinação. A., sozinho, tenta tirar o som do instrumento como o colega fez e usando o dedilhado que o professor explicou. Aos poucos, vai controlando o som e consegue posicionar os dedos de forma correta. Agora, toca junto com o colega (Diário de campo, 09/03/2017).

#### **c.3. Tuba**

O aluno da tuba, S., toca sozinho a escala de Dó Maior e todos os alunos observam e escutam. O professor pede para escutarem como é o som de cada nota. Em seguida, todos tentam tocar também a escala, alguns com mais dificuldade e outros não. [...] O aluno, M., ainda continua com um pouco de dificuldade. O professor pede para outro aluno, do sax, fazer a escala descendente para ajudar M. (Diário de campo, 14/03/2017).

Imitação é um conceito importante, que Vigotski elabora em contraposição com outras correntes psicológicas que a entendem de uma forma negativa. Em c.1., o aluno A., apesar de não dominar a teoria musical e sendo seu segundo ensaio, consegue, observando o professor e também o colega tocar o instrumento, aperfeiçoar seu sopro e o dedilhado, através da imitação.

Vigotski (1995, p. 93), quando discute sobre a imitação, nos diz que “a imitação é, em geral, uma das formas fundamentais no desenvolvimento cultural da criança”. Acrescenta que a imitação tem um limite para a criança, pois nem tudo ela conseguirá imitar. Vigotski postula que, no próprio processo de imitação, há a necessidade de se compreender a ação do outro. Quando a criança observa como o outro colega resolve uma tarefa, pratica uma ação, na maioria das vezes, ela consegue fazer o mesmo.

O processo de imitação está presente em c.3., quando o professor mostra a posição dos dedos no instrumento, bem como solicita a algum aluno para tocar seu instrumento para que os outros colegas ouçam.

Em c.2., nesse dia especificamente, ingressaram na Banda Mirim duas crianças. A. e J. Com relação aos dois novos alunos, não pude deixar de observar também que houve uma sequência no processo de ensino e aprendizagem, que pressupõe um planejamento e ações didáticas para que os novatos consigam acompanhar os outros alunos. Nos ensaios posteriores a esses episódios, foi possível notar as ações do professor voltadas aos dois alunos que ingressaram naquele dia.

#### **d) Alunos**

##### **d.1. A.**

A. continuou a tocar o prato no 2º ensaio, mais familiarizado com as músicas, conseguindo manter o andamento e executando os ritmos certos para cada música (Diário de campo, 18/08/2015).

##### **d.2. M.**

O professor solfeja toda a melodia falando o nome das notas e depois pede que toquem individualmente, um a um, somente com o tambor; chama a atenção dos alunos para que

tentem ouvir o que o colega está tocando. Observo que a aluna M. está com dificuldades na embocadura do instrumento, sax. O professor senta ao seu lado e vai solfejando a nota e ajudando, mostrando o ritmo correto, apontando na partitura. Aos poucos, ela vai conseguindo manter a afinação. Depois, todos tocam a música juntos para finalizar o ensaio (Diário de campo, 25/08/2016).

### **d.3. O.**

Os alunos já conseguem perceber se estão emitindo o som da nota corretamente, principalmente, conseguindo manter a pulsação quando estão tocando em grupo. O aluno O., que no último ensaio não estava tocando bem, melhorou bastante e consegue manter o sopro mais regular. [...] Nesse dia, reconheço um filho do professor que ministra aulas de violino no Conservatório. Converso com ele depois do ensaio. Toca violino desde pequeno para a família e amigos. Na Banda, está tocando sax (Diário de campo, 09/02/2017).

### **d.4. N.**

No quadro-negro, o professor escreve as notas da escala de Dó. Tocam dois alunos juntos no sax, olhando a escala no quadro-negro. O som não é emitido com clareza. O professor observa a posição da boca de um aluno. Diz para não soprar como vela de aniversário e, sim, como se estivesse fazendo calor, soprar no meio da embocadura. Os alunos continuam a tocar a escala. Agora, o sax toca. O aluno faz a escala com certa dificuldade. O professor mostra as notas no quadro e solfeja cada nota (Diário de campo, 23/03/2017).

No episódio d.2., o professor, ciente das limitações de cada aluno, pede atenção para que todos trabalhem o ouvido, ouvindo o próprio colega e o professor. Segundo Freire e Freire (2006, p.83), “para promover o desenvolvimento, é necessário ter em mente que cada sujeito desenvolve seu potencial de acordo com a sua competência e de acordo com o ambiente no qual está inserido”; em outras palavras, o aluno, à medida que escuta os sons das notas dos colegas, vai observando e comparando seu som emitido, e percebendo se está tocando certo ou não. Na opinião de Nascimento (2014, p. 356), “Vigotski coloca que o professor deve agir como um condutor de bonde, ou seja, dirigindo seus mecanismos e recursos de maneira inteligente, e não simplesmente empurrando o processo educativo como se fosse motor deste”, pois agindo de modo consciente e planejado, o ensino se torna significativo para seus alunos.

Vigotski (1988), em seu artigo, *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, explica que as crianças, mesmo antes de se ingressarem na escola, já vivenciaram determinadas aprendizagens. No caso da Banda Mirim, muitas crianças, antes de se integrarem ao grupo, observavam parentes, pais, irmãos, amigos tocarem algumas músicas, reconhecendo a melodia e mesmo manuseando o instrumento. Assim, no episódio d.3., temos um integrante da Banda, uma criança que é filho de um professor de violino do Conservatório. Como diz Vigotski, “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 1988, p. 110).

Quando a criança nasce, ela traz consigo sua herança genética. No decorrer de sua vida, essas funções vão se desenvolvendo de acordo com as relações estabelecidas pelas crianças em contato com o mundo, transformando-se em funções culturais.

Lembrando que embora a aprendizagem e o desenvolvimento da criança existam desde quando ela nasce, Vigotski (1988) explica que apesar de a criança já ter passado por uma aprendizagem anterior a escola, pré-escolar, isso não significa necessariamente que se tenha continuidade direta do seu desenvolvimento quando do seu ingresso na escola: “o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária (VIGOTSKI, 1988, p. 110).

Pode-se compreender os processos ocorridos nos episódios d.3. e d.4. como a passagem dos conceitos espontâneos aos científicos, considerando a experiência vivida por cada aluno, antes e depois de ingressarem na Banda Mirim. Em d.3., pode-se dizer que havia conceitos musicais espontâneos, constituídos na própria relação em família, no dia-a-dia do aluno O. A apreensão dos conceitos científicos, os quais se desenvolvem por meio do ensino, em atividades escolares formais, nos ensaios observados acontece, por exemplo, à medida em que o professor explica os princípios da teoria musical.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido para a execução deste trabalho não foi fácil. Sendo aluna graduada em Música e não na Psicologia, tive alguns obstáculos que foram vencidos com muita leitura, estudo e persistência, pois a tentativa de compreender os processos de ensino e aprendizagem na Banda Mirim “Maestro Elias Antônio Daia” requeria uma referencial do campo da Psicologia; assumi, então, a teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski.

Vigotski estudou as funções mentais, ou seja, os processos cognitivos, a saber: as sensações, a linguagem, a atenção, a memória, o pensamento, que configuram seu estudo como de suma importância para a compreensão do desenvolvimento humano. As funções psíquicas superiores, no desenvolvimento da criança, surgem duas vezes no decorrer de seu desenvolvimento. A primeira aparece como funções intersíquicas, nas tarefas coletivas da criança, relacionadas ao aspecto social, e, as funções intrapsíquicas quando o pensamento da criança já está interiorizado, refletindo nas tarefas individuais.

Os conceitos espontâneos advêm das situações do dia a dia vivenciadas pelas crianças. Quando ingressam na escola, em um ambiente formal de ensino, no caso, a Banda Mirim, esses conceitos vão se solidificando a partir do ensino do professor em direção a um processo de transformação e elevação dos níveis de compreensão dos alunos, surgindo, assim, os conceitos científicos.

Outra premissa essencial da teoria vigotskiana é o conceito de mediação, processo que desempenha papel preponderante no ensino e na aprendizagem. Considerando o conceito de mediação postulada por Vygotski, pude observar que em todos os encontros o professor desempenhou o papel de mediador. Dessa forma, a mediação pelo outro no processo de ensino e aprendizagem, isto é, entre professor e aluno, e também entre alunos, aconteceu em todos os ensaios. Observei, ainda, que nos ensaios, o professor conseguiu uma boa disciplina, mantendo a ordem e fazendo com que os alunos conseguissem tocar, ora por imitação, ora lendo a partitura. Além disso, o professor conquista, cativa as crianças, tece elogios, para que o ambiente se torne acolhedor, propício para a aprendizagem, realizando uma aula descontraída. Utilizando a imitação para aprender, o aluno vai além de suas dificuldades, ultrapassando o limite da zona de desenvolvimento iminente. Imitando o colega ou o próprio professor, ele certamente está indo ao encontro à questão da criação musical, que é outra importante função psíquica superior, encontrada nas discussões das pesquisas em educação musical.

Diz Vigotski que o mais importante na aprendizagem é o processo do seu desenvolvimento, e analisando todas as anotações dos ensaios da Banda Mirim, o professor/regente transformou-se em um mediador para a aprendizagem de seus alunos. A aprendizagem aconteceu também porque ocorreu o diálogo com os alunos, havendo uma troca mútua entre eles.

No estudo sobre os dois níveis de desenvolvimento da criança, além de se levar em conta o nível de desenvolvimento real dos alunos, é muito importante que se compreenda a zona de desenvolvimento iminente, pois “permitem elevar consideravelmente a eficácia, a utilidade e a fertilidade da aplicação do diagnóstico do desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela pedagogia e pela escola” (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

Este trabalho não teve o intuito de esgotar todas as possibilidades de análise dos resultados, nem a pretensão de dar conta da dimensão de toda a teoria de Lev Semionovich Vigotski, pois sabemos da enorme complexidade de sua obra. Não abordamos muitas discussões que são importantes na teoria vigotskiana, tais como, as brincadeiras na idade pré-escolar, o desenvolvimento da escrita na criança, a afasia, o desenvolvimento de crianças com deficiência etc. Alguns desses temas podem tornar-se contribuições relevantes para próximos trabalhos na área da educação musical.

Espero que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para uma maior valorização das ideias de Vigotski, no campo da educação musical.

Vigotski, através de suas teorias, nos deixa um legado excepcional, embora ainda haja muito que se compreender. Diversos autores, pesquisadores, estudam esse legado, cada vez mais propagado na área da educação musical.

Pode-se observar, diz Nassif e Barbosa (2014), que, através das concepções de Vigotski, a educação musical ganha novas abordagens e novas compreensões para a aprendizagem e o ensino na área da educação musical.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 2, 2005.
- BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir da abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, 20, 2008.
- \_\_\_\_\_. A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Música Hodie**, v. 10, n. 2, 2010.
- CALDEIRA, Z. A.; FONTEIRADA, M. O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ANPPOM**, 2005.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4. Maringá, 2011.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. Ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FELDENS, V. K. Educação não-formal: uma possibilidade para a musicalização de crianças e jovens. **Revista da ABEM**, São Paulo, 2008.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. **Considerações sobre a pesquisa em educação musical**. Horizontes da pesquisa em música. Org. Vanda Bellard Freire. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.
- FREIRE, R. D.; FREIRE, S. F. Análise de explorações ao piano com crianças de 2 a 4 anos a partir de conceitos de Vygotsky. **Revista da ANPPOM**, Brasília, 2006.
- FREITAS, M. T. de A. (org.). **Narrativas de professores**: Pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: Perspectivas social e construtivista, escolas russas e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOMES, M. de F. C.; FARIA FILHO, L. M. de. **Memória e aprendizagem**: Uma perspectiva sócio-histórica. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 3, n. 15, maio-jun. 1997.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa**, v. 77, 1991.

LEITE, L. B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos Cedes**, v. 24, 1991.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, E. de S. Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, pp.14-20, dez. 1990.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone/ Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, M. L. de A. "Educação infantil e sócio-interacionismo". In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, 2000.

MARTINEZ A. P. A.; PEDERIVA, P. Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.12 - n.2, 2012.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MEDEIROS, J. F. M. **Os procedimentos metodológicos utilizados pelo maestro Sandro Lima nas atividades da Banda Mirim “Maestro Elias Antônio Daia” de Ituiutaba – MG**. Trabalho de conclusão de curso. UFU, Uberlândia, 2007.

MOTA, Graça. A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. **Revista do Centro de Educação (UFES)**, v. 28, n. 2, 2003.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, 2014.

NASSIF, S. C.; BARBOSA, M. F. S. **Contribuições da teoria vigotskiana para a educação musical**. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, X - Nacional, SIMCAM, 2014, Campinas - SP. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2014.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. 2006. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, abril 2006.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PRESTES, Z. R. Guita Ivovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, 2010a.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300017>

\_\_\_\_\_. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski**. Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, 2010b.

\_\_\_\_\_. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.  
<https://doi.org/10.14244/198271991055>

\_\_\_\_\_. Nós da Educação. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. **Youtube**. 5 dez 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B1a3m4bRnG4>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

RAMOS, C. E. de A. S. Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICCI, P. S. P.; TULESKI, S.C. A concepção de Pavlov e de Vigotski acerca da consciência. **Revista eletrônica Arma da crítica**. n. 4, 2012.

ROCCO, M. T. F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro, In: **Cadernos de pesquisa**, n. 75, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

SAVIANI, D. Prefácio. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHROEDER, Sílvia C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. Tese (Doutorado). Campinas, São Paulo, 2005.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em educação**, v.2, n. 2, maio/ago.2007.

\_\_\_\_\_. **A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo da sexualidade humana**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, 2011.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

TOLMIN, S. **The Mozart of psychology**. New York Review of books, 28, 1978.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa: a queda do tzarismo**. Trad. E. Huggins, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977a.

\_\_\_\_\_. **A história da Revolução Russa: o triunfo dos soviets**. Trad. E. Huggins, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977b.

TULESKI, S C. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone/ Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: [s.n.], 1999b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001a.

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

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WAZLAWICK, P.; MAHEIRIE, K. Interface de pesquisa entre música e psicologia: diálogos possíveis acerca da constituição do sujeito e dos processos de criação no fazer musical. **Revista da ANPPOM**, 2010.

WERTSH, J V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994.

ZANELLA, A. V. et. al. Questões de método em textos de Vigotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 19, 2007.

## ANEXOS

### ANEXO A - Fotos antigas da Banda Mirim



Fig. 01 – Ituiutaba-MG, 07 de setembro de 1995



Fig. 02 – Ituiutaba-MG, 07 de setembro de 1995



Fig. 03 - Ituiutaba-MG, março de 1995



Fig. 04 – Ituiutaba-MG, 1996

## ANEXO B – Partituras trabalhadas pela Banda Mirim

*1º Clarinete* *Além do Sol*  
*Aut. Sanchão Júnior*

la Fa la Sol. Fa mi Re do sol do | do do Re mi mi Fa Re do  
 mi mi Fa sol sol LA Re Re mi. Fa sol mi Fa sol LA sol sol la sol Fa  
 mi Re do Re Re mi Fa Re mi Fa sol Re Re mi Fa Re mi Fa sol  
 la la sol Fa la sol mi sol. Fa mi Re do sol do | do sol do

*1º Clarinete* *Além da Lua*  
*Aut. Sanchão Júnior*

Fa mi Re Fa mi Re do mi sol do. sol sol sol la. Fa.  
 Fa Fa Fa sol. mi. sol Fa mi Re. Re. Fa mi Re do. do.  
 mi Fa Re sol. Re. Re mi Fa mi. mi. mi Fa Re sol. Re.  
 Fa mi Re do. do. do Re mi Fa. Fa. LA sol Fa mi. mi.  
 mi Re do Re. Re.

20

*Além do Sol*  
Aut. Sando Piuva

2º Clarinete

La Fa La Sol, Fa mi Re Do mi Do 1.º Do Do Re Do Do Re Si Si

Do Do Re mi mi Fa Si Si Do, Re mi Do Re mi Fa mi mi, Fa mi Re

Do Si Do Si Si Do Re Si Do Re mi Si Si Do Re Si Do Re mi

Fa Fa mi Re Fa mi Do mi, Re Do Si Do mi Do :|| Do mi Do

*Além da Lua*  
Aut. Sando Piuva

2º Clarinete

Fa mi Re Fa mi Re Do mi Sol Do, 1.º mi mi mi Fa, Re,

Re Re Re mi, Do, mi Re Do Si, Si, Re Do Si Do, Do,

Do Re Si mi, Si, Si Do Re Do, Do, Do Re Si mi, Si,

Re Do Si Do, Do, Do Si Do Re, Re, Fa mi Re Do, Do,

Do Si Do Si, Si, Re Do Si Do, :|| Do,

2.<sup>o</sup> Sax. Alto *Além do Sol*  
 Aut. Sandro Chaves

MU DO MU PE, DO SI LA SOL SI SOL SOL SOL LA SOL SOL LA La SOL  
 SOL SOL La SI SI DO Fa Fa SOL, La SI SOL La SI DO SI SI DO SI LA  
 SOL Fa SOL Fa Fa SOL La Fa SOL La SI Fa Fa SOL Fa Fa SOL La SI  
 DO DO SI La DO SI SOL SI, La SOL Fa SOL SI SOL :| SOL SI SOL

2.<sup>o</sup> Sax. Alto *Além da Lua*  
 Aut. Sandro Chaves

DO SI LA DO SI LA SOL SI PE SOL, SI SI SI DO, LA.  
 La La La SI, SOL, SI LA SOL Fa, Fa, La SOL Fa SOL, SOL.  
 SOL LA Fa SI, Fa, Fa SOL La SOL, SOL, SOL La Fa SI, Fa.  
 La SOL Fa SOL, SOL, SOL Fa SOL La, La, DO SI LA SOL, SOL.  
 SOL Fa SOL Fa, Fa, La SOL Fa SOL :| SOL.

Sax: Tenor  
Bamburino

# Alum Do Sol

Ant. Samba Luvu

Handwritten musical score for Saxophone Tenor, Bamburino, titled "Alum Do Sol". The score is written on four staves. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes, with lyrics written below the staff: La Fa La Sol mi DO Sol DO DO mi Re FA LA FA mi Sol. The second staff continues the melody with lyrics: Re mi Fa Sol mi Sol Fa Sol LA Sol Sol mi Re DO Re Fa. The third staff continues with lyrics: mi Fa Sol Re Fa mi Fa Sol La Fa Sol mi Sol Fa mi Re. The fourth staff contains a repeat sign and the lyrics: DO Sol DO DO Sol DO. The score ends with a double bar line.

Sax: Tenor  
Bamburino

# Alum Da Lua

Ant. Samba Luvu

Handwritten musical score for Saxophone Tenor, Bamburino, titled "Alum Da Lua". The score is written on five staves. The first staff begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes, with lyrics written below the staff: Fa Fa Fa Re DO mi Sol DO Sol Sol La Fa. The second staff continues the melody with lyrics: Fa Fa Sol mi Sol Fa mi Re Re Fa Re DO mi Sol. The third staff continues with lyrics: DO mi Sol mi Re Sol Re Re mi Fa mi mi mi mi Fa Re. The fourth staff continues with lyrics: Sol Re Fa mi Re DO mi Sol DO mi Sol DO Re mi Fa Fa Fa Fa. The fifth staff contains a repeat sign and the lyrics: Fa Sol Fa mi mi mi Re DO Re Re Fa mi Re DO mi Sol. The score ends with a double bar line.

Horn.

Além do Sol  
Aut. Sancho Lima

3

mi mi Re Re Sol Sol Sol Sol Sol Sol Sol Sol  
Fa Fa Sol Sol La La Sol Sol Sol Sol Fa Fa  
Sol Sol Fa Fa Sol Sol Do Do Sol Sol Sol Sol  
Sol Sol Sol Sol

HORN

Além da Lua  
Aut. Sancho Lima

Do. Do. Sol. Sol. Re Re mi mi Do Do Do Do  
Re Re mi mi Sol Sol Fa Fa Fa Fa Fa Fa Sol Sol  
Sol Sol Fa Fa Re Re Fa Fa Do Do Sol Sol Sol Sol  
Fa Fa Re Re Fa Fa Sol Sol Sol Sol Sol Sol Do Do  
Do Do Do Do Sol Sol Sol Sol Fa Fa Fa Fa  
Sol Sol Sol Sol

Tuba Sib

Além do Sol  
Aut. Sombra Fumo

3

La Fa La sol mi do sol do do mi re do mi sol  
Re Fa Re mi sol Fa La sol sol do do re Fa mi sol  
Re Re Fa mi re sol La Fa sol Fa mi do sol mi do sol do  
do sol do

Tuba Sib

Além do Sol  
Aut. Sombra Fumo

Fa. Fa. do sol mi do sol. La Fa re Fa re Fa  
Fa. sol mi do mi do sol sol. re Fa La re Fa La Fa.  
do mi sol do mi sol mi. sol mi do re Fa re re. mi sol mi  
mi sol mi mi. sol mi do re Fa re Fa, do mi sol do mi sol  
do. Fa re Fa Fa re Fa La. mi do mi do mi mi. re Fa La  
re Fa La Fa. do mi sol do