

# XXVI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM

## VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO

**Propriocepção, os olhos do corpo: processos educativos no ensino coletivo de Piano – internalização musical e desenvolvimento psíquico**

### Comunicação

*Bianca Viana Monteiro da Silva*  
*Universidade de São Paulo*  
*bianca.viana.silva@usp.br*

*Joana de Jesus de Andrade*  
*Universidade de São Paulo*  
*joanaj@ffclrp.usp.br*

**Resumo:** A aprendizagem musical é sistematizada pela internalização da música como signo. A partir da aprendizagem, pode-se investigar o desenvolvimento das funções psíquicas em sua interfuncionalidade. Dentro desse exposto, a Psicologia Histórico-Cultural postula que o ensino desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Assim, nos meandros das situações interativas de ensino de Piano em Grupo, busca-se explorar a relação entre corpo-mente na apropriação dos elementos musicais. Neste estudo, derivado de uma tese de doutorado em andamento, propomos a análise de um episódio interativo de ensino coletivo de piano para circunscrever os processos de ensino-aprendizagem musical dentro de uma estrutura que favoreça a compreensão do desenvolvimento humano, em destaque à propriocepção na consideração da constituição dialética de corpo-mente. Investigamos como os processos de ensino-aprendizagem de música influenciam o desenvolvimento das funções psíquicas, em destaque à sensação proprioceptiva, culturalmente organizadas por meio do movimento corporal e do tocar piano. Por fim, discutimos o papel do processo de ensino-aprendizagem na construção do desenvolvimento musical.

**Palavras-chave:** desenvolvimento musical; propriocepção; movimento e apropriação musical; Piano em Grupo.

A educação musical tem reconhecido o “movimento do corpo” como um elemento fundamental para a apropriação e a expressão dos elementos musicais. Nesse sentido, a dialética amplia a compreensão de como “mente” e “corpo” interagem com o meio para o desenvolvimento do sujeito, em planos individuais e coletivos, que contribuam para “a materialidade dinâmica da história coletiva e das práticas colaborativas” (STETSENKO, 2022,

p. 4). Diante disso, dialogamos com as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para explorar a relação entre o movimento corporal e a aprendizagem musical, destacando a propriocepção na construção do conhecimento musical.

O presente estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado em andamento na área da Educação que aborda, principalmente, os aspectos da sensação proprioceptiva em sua transição da condição reflexa para consciente, considerando que a constituição da musicalidade ocorre a partir de eventos estéticos.

### Propriocepção: a relação dialética entre corpo-mente

A propriocepção se refere à percepção que uma pessoa tem do seu próprio corpo, bem como dos movimentos e das posições dele no espaço, em um caráter ativo e seletivo (LURIA, 1979). Na relação corpo-mente, essa percepção é crucial para o desenvolvimento humano.

Reconhecer a localização espacial do corpo, tanto em sua posição quanto em sua orientação, sem depender da visão, corresponde ao fenômeno da propriocepção. Foi o fisiologista Sherrington quem primeiro identificou essa sensação proprioceptiva, em 1890, ressaltando sua importância no reconhecimento do senso de “nós mesmos” e no fornecimento de um *feedback* dos membros ao sistema nervoso central (SHERRINGTON, 1906).

Os sentidos que compõem a nossa percepção do mundo – visão, audição, paladar, olfato e tato – são amplamente reconhecidos e valorizados. No entanto, a propriocepção, muitas vezes, passa despercebida, sendo considerada um sentido “não enaltecido” e simplista em argumentos triviais. Essa forma de percepção faz parte do nosso desenvolvimento ontogenético e, mesmo sendo regulada de maneira inconsciente e automática, desempenha um papel fundamental (SACKS, 1997). Segundo Sacks (1997), o movimento corporal “É tão automático, tão familiar, que nunca pensamos nele” (p. 41).

O controle do movimento, a coordenação, o senso do corpo e a habilidade de regular as sensações são elementos essenciais para compreender a propriocepção, que pode ser considerada como “os olhos do corpo” (p. 44). No entanto, devido à sua natureza automática e ao fato de se desenvolver ontogeneticamente no sujeito, muitas vezes, a propriocepção não



é devidamente reconhecida. Sua automatização faz com que não precisemos mais pensar para realizar essas ações, o que pode levar à ideia equivocada de que são banais.

Nessa perspectiva, a propriocepção é considerada uma sensação fundamental para o reconhecimento do próprio corpo, envolvendo sua localização espacial, posição e orientação (LURIA, 1979; SACKS, 1997; SHERRINGTON, 1906; DAMÁSIO, 1996). Essa função é primordial para a atividade consciente (LURIA, 1979) e, inicialmente, faz parte do processo ontogenético, ou seja, do desenvolvimento da espécie humana. No entanto, como uma função psíquica, a propriocepção pode se tornar voluntária, adquirindo a característica de uma Função Psíquica Superior (FPS). Embora seu ponto de partida seja natural e orgânico, é o “conteúdo sensível” (sensação, percepção e representação) que constitui a consciência (LEONTIEV, 2004), permitindo que a propriocepção se torne uma função voluntária.

Partimos do pressuposto de que a propriocepção é uma FPS, pois envolve a regulação e a coordenação dos movimentos corporais em relação ao ambiente externo. Para Vigotski<sup>1</sup> (1978), a propriocepção é uma forma de regulação voluntária, que permite ao sujeito planejar e executar movimentos considerando o contexto em que se encontram. Esse processo é mediado pela atenção, pela percepção e pela memória.

Como função psíquica de sensação, o seu caráter é ativo e seletivo. “(...) em termos fisiológicos, a sensação não é absolutamente um processo passivo mas sempre incorpora à sua composição componentes motores” (LURIA, 1979, p. 7). Como sensação proprioceptiva, ela garante a “(...) informação sobre o corpo no espaço e a posição do aparelho de apoio e movimento, assegurando regulação dos nossos movimentos” (LURIA, 1979, p. 9).

Tais perspectivas ancoram-se na Psicologia Histórico Cultural (PHC), campo de estudo criado por Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores Alexander Luria e Alexei Leontiev, dentre outros, no início do século XX. Apesar de não ter utilizado o termo PHC para designar esta importante área de conhecimento, Vigotski é considerado o mentor intelectual e seu principal pesquisador. A PHC destaca a origem e a evolução dos processos mentais, colocando ênfase na profunda ligação da mente humana e de seu desenvolvimento com as interações

---

<sup>1</sup> A mudança na grafia do nome de “Vygotsky” para “Vigotski”, na língua portuguesa, foi introduzida a partir da obra “A construção do pensamento e da linguagem”, traduzida diretamente do russo em 2001 pelo Paulo Bezerra. Essa adaptação também foi adotada pela autora Zoia Prestes e tem sido adotada pelos atuais pesquisadores da PHC.

sociais e culturais; ressalta que a mente não é um fenômeno isolado mas, sim, um resultado intrínseco das experiências culturais e sociais ao longo do tempo; tem um enfoque dialético, que acentua as dinâmicas, interações e contradições entre diversos aspectos do desenvolvimento humano e da cultura (VALSINER, 2012; VALSINER; VEER, 2014).

Nesse sentido, considerando a literatura da PHC, nosso estudo compreende tanto o reconhecimento do esquema corporal – sua localização, posição e orientação – de forma ativa e seletiva (**sensação**), quanto a atividade receptora e suas implicações (**percepção**).

Na constituição corpo-mente, infere-se que o sujeito tem a música na dimensão estética em primeiro plano e não dedicando toda sua atenção apenas ao fator proprioceptivo, pois esse tornaria automatizado. A propriocepção pode ser utilizada para regular o seu processo de tocar o instrumento musical. Por exemplo, os estudantes podem ajustar sua postura e movimentos para melhorar sua eficiência na execução musical, com base nas informações proprioceptivas do próprio corpo. Esse processo de auto regulação com base na propriocepção consiste, na perspectiva de Vigotski (1984), na propriocepção como parte importante do controle motor e da **regulação psíquica**.

Atividades que propõem o movimento corporal, por exemplo, parecem fundamentais na formação de pensamentos e parecem revelar a natureza corporificada do raciocínio (MCNEILL, 2003; GOLDIN-MEADOW, 2003). Segundo Minafra (2021) “Este fenômeno é particularmente evidente ao tocar um instrumento musical onde, por meio do movimento, todo o corpo dos músicos é envolvido física, intelectual e emocionalmente” (p. 140).

Nessa direção, a psique é constituída por uma contínua relação corpo-mente, em que o corpo em movimento, por meio da “percepção e ação”, interage constantemente com o ambiente (MINAFRA, 2021).

Por isso, no próximo item, exploramos os processos educativos musicais na relação com a propriocepção no sentido dialético entre corpo-mente. Ao estudar a propriocepção no contexto do ensino-aprendizagem da música, é válido compreender que não se trata apenas da técnica do instrumento mas, sim, da constituição da música em uma dimensão estética. A propriocepção pode ser fundamental no desenvolvimento da apropriação musical, permitindo a internalização dos elementos musicais. À medida que o domínio proprioceptivo se torna



consciente e automatizado, a atenção é direcionada, principalmente, para a expressão estética ao tocar um instrumento musical. Nesse sentido, faremos uma análise mais aprofundada sobre a relação entre a propriocepção e a prática pianística, considerando a música e o movimento como uma linguagem que produz sentidos e depende de fatores culturais.

## Processos educativos musicais na relação da propriocepção

Estudar propriocepção no processo de ensino-aprendizagem da música não é sinônimo de estudar técnica do instrumento. Pelo contrário: a partir dos acontecimentos estéticos, o seu estudo leva a constituição da musicalidade (termo “musicalidade” ancorado nas concepções da PHC, como vemos em SCHROEDER, 2005; 2019; PEDERIVA, 2018; 2019; 2022; BARBOSA, 2019; BELING, 2014), e pode vir a ser um processo do desenvolvimento horizontal da apropriação musical em sua dimensão estética.

A música, considerada em sua dimensão estética, configura-se, essencialmente, como um conjunto complexo e ordenado, com regras e elementos próprios do fazer musical. Isso implica considerar a música como uma forma de linguagem, sistematicamente estruturada e concebida como uma fonte de significado (SCHROEDER, 2005). Além disso, é necessário reconhecer que “A música, enquanto uma forma simbólica que produz sentidos, o faz a partir de relações e convenções sociais, as quais permanecem nas significações que lhe atribuímos, quer olhemos para o seu interior, quer olhemos para o seu exterior” (SCHROEDER, 2015, p. 114).

O grau de expressão estética está intrinsecamente ligado à familiaridade do sujeito com a música. Sob essa perspectiva, a atribuição de significados “[...] se dá pela percepção dos modos de organização sonora no tempo e no espaço (contrastes e repetições, formas, texturas, fluxos temporais, etc.) e, ao mesmo tempo, da sua vinculação a uma tradição musical qualquer” (p. 151-2). A dimensão estética sublinha “[...] tanto os elementos semânticos quanto os sintáticos, estando uns totalmente ligados aos outros” (p. 153), sempre dentro de uma abordagem discursiva da música. Pois, “É através do contato intensivo com universos



musicais esteticamente constituídos que os alunos vão absorvendo a gramática, percebendo o que é possível ou não dentro da linguagem” (SCHROEDER, 2009, p. 48).

No ensino de Piano em Grupo (PG), por exemplo, são muitos os elementos para se atentar: tocar mãos simultaneamente (esquerda e direita) sendo cada mão com uma especificidade a fazer, postura, pedal, leitura, percepção, tocar em conjunto (e, aqui, implica tantas outras dimensões também). Por isso, a propriocepção, como sensação e percepção voluntárias, pode ser um recurso viável para que a dimensão estética seja desenvolvida.

À medida que se toma consciência e automatiza o desenvolvimento proprioceptivo, o processo de apropriação de *tocar um instrumento musical* tem a dimensão estética no primeiro plano atencional.

Nesse sentido, as ações educativas que consideram corpo-mente desempenham relevância do desenvolvimento musical. Para tanto, é fundamental que a organização de ensino considere: a observação cuidadosa, a realização de atividades direcionadas para atingir objetivos específicos, a apreensão sistemática e detalhada de objetos e fenômenos, a comparação, a generalização e a abstração, entre outros aspectos que estabelecem uma ligação entre o ensino sistematizado e a propriocepção (MARTINS, 2011).

Ao se movimentar, o indivíduo trabalha todo o seu corpo e assim se relaciona com tudo e todos que se encontram ao seu redor. A partir disso, defende-se a ideia de que o desenvolvimento motor pode estar envolvido com a mobilização de diferentes FPS como a atenção, o raciocínio, a memória, dentre outras (SOUTO; SAITO, 2017).

O sujeito organiza seu ambiente transformando-o em uma **extensão do próprio organismo**, colocando operadores funcionais nele (VIGOTSKI, 1984; DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017). Para Vigotski (1999), “Os seres humanos (...) com a ajuda do meio externo, pode conduzir e regular externamente seu próprio comportamento e pode dominar a si mesmo de fora, compelindo sinais-estímulos para influenciá-los e estimulá-los a provocar resposta” (VIGOTSKI, 1999, p. 79).

Em uma abordagem dialética, as funções psíquicas são compreendidas a partir de processos mentais que se estendem para além do cérebro e do corpo do sujeito. Em uma leitura vigotskiana, o desenvolvimento cerebral envolve todo o sistema funcional, “estendido por toda a cultura e que constitui um sistema neuropsicológico holístico (intracortical+extra-

cortical); (...), sistema neuropsicológico flexível e personalizado” (DEL RÍO, 2017, p. 10). Esse sistema se desenvolve pelo crescimento individualizado que ocorre nos meios evolutivos de cada momento histórico, de cada cultura e de cada trajetória: é, portanto, idiossincrático (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2017).

Diante desse aparato, apresentamos a análise de um episódio interativo ocorrido na aula de PG, na qual se destaca o estudo da construção do conhecimento musical, considerando os aspectos que foram aqui apresentados.

## Música e movimento: a leitura e o corpo musical

### Procedimentos metodológicos

Em termos de procedimento metodológico, as oficinas de Piano em Grupo foram realizadas em dez encontros de 1 hora cada, ao longo de um semestre no ano de 2022<sup>2</sup>.

Com referência aos participantes, o grupo era composto por um total de seis estudantes e a idade variava de 8 a 12 anos. A quantidade de estudantes presentes em cada dia tinha variações, mas, no dia do acontecimento do episódio que aqui discutido, havia três estudantes presentes na sala.

Todos os participantes<sup>3</sup> estavam matriculados em escolas do ensino básico da cidade de Ribeirão Preto e se deslocavam até o local das aulas, geralmente levados de carro por seus pais. Não havia nenhuma obrigatoriedade de conhecimento musical para a matrícula dos alunos nas oficinas.

A oferta das aulas foi realizada no contexto do Projeto PianoForte de Ribeirão Preto. Esse é um projeto sócio-educativo musical, no qual a autora é a proponente na referida cidade, bem como a professora de Piano em Grupo. O Projeto foi contemplado pelo edital do Programa de Ação Cultural (ProAC) do estado de São Paulo, edital 37/2021. Sua localização foi na Seção de Atividades Culturais da Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto.

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil.

<sup>3</sup> Mais detalhes sobre cada participante serão inseridos posteriormente.

Os estudantes interessados em participar da pesquisa realizaram a inscrição por meio do site da Seção de Atividades Culturais, no campo “Oficinas Infantis”, e as vagas foram ocupadas com o critério de serem preenchidas por ordem de realização da inscrição.

Os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de vídeo gravações das aulas e descrições em diário de campo. As informações foram transcritas, sistematizadas e analisadas com base nos objetivos da pesquisa e com fundamentação no referencial teórico da PHC, na investigação do desenvolvimento. Destacamos a propriocepção e a relação corpo-mente na construção do conhecimento musical.

### Episódio interativo e apreensão dos dados

Nessa aula, apenas três, de seis estudantes, estavam presentes: Alba, Moji e Mônica<sup>4</sup>. Era um dia chuvoso e de frio, e isso, provavelmente, incitou a ausência dos demais. A aula iniciou com a leitura de notas na pauta, a partir da música do repertório, “O trenzinho do caipira”, de Villa Lobos – arranjo de Marion Veerhalen para Piano em Grupo. Relembramos a clave de Sol, a sequência das notas e a sua correspondência na pauta.

Para seguir com a leitura da música, realizamos uma sequência composta por três etapas: excerto da peça em uma pauta ampliada, representação das notas musicais pelo movimento do corpo e, por fim, tocar ao piano.

### Descrição síntese do episódio:

A professora usa uma pauta musical<sup>5</sup> grande para os estudantes identificarem as notas na clave de Sol. Há a retomada de alguns conteúdos, tais como: relação das notas entre linha e espaço, intervalos de terças (“pulo”) ou de segundas (“passo”). Após, a atividade é feita com o corpo:

1. PROFESSORA: *Vamos colocar a pauta, a da partitura, no chão. Olhem o piso: tem uma divisão de linha para cada quadrado. Vamos considerar o conjunto de “linha-espaço-linha-espaço-linha-espaço-linha-espaço-linha-espaço” no chão e vamos, nós, sermos as notas?*

---

<sup>4</sup> Nomes fictícios.

<sup>5</sup> Pauta musical: conjunto de cinco linhas e de quatro espaços onde se escrevem as notas musicais.



Recordamos como nomeamos a nota na pauta e as sequências das notas: Dó-Ré-Mi-Fá-Sol-Lá-Si.

2. PROFESSORA: *Qual a primeira nota da música “O trenzinho do caipira”?*

3. MÔNICA: *Nota Mi.*

4. PROFESSORA: *Nota Mi, na primeira linha.*

Todos estão de pé, posicionados para fazerem o movimento das notas pulando no chão – visto que o chão seria a pauta e os estudantes as notas. Então, como se eles fossem as notas musicais, começaram a se posicionar para representar as notas na pauta, pulando entre as linhas e os espaços do chão.

6. PROFESSORA: *Muito bom! Agora vamos ver o tempo da música, batendo palma.*

Todos os integrantes batem palmas para representar o ritmo da melodia.

7. PROFESSORA: *Vamos colocar uma frase? Tem que ter seis sílabas.*

8. MOJI: *fui.na.pa.da.ri.a.*



Figura 1: excerto da melodia de “O trenzinho do caipira”, de Villa-Lobos, com a frase criada por Moji.

Todos os integrantes fazem a frase batendo palma na rítmica.

9. PROFESSORA: *Maravilhosos! Agora, vamos nos movimentar nessa pauta do chão, como se fôssemos as notas musicais. Nosso movimento seguirá a pulsação da música.*

Todos pulam seguindo as notas da música: Mi-Mi-Mi-Ré-Dó-Mi - semínima pontuada-colcheia-semínima-colcheia-colcheia-semibreve.

10. PROFESSORA: *E aí, ficou confuso?*

11. MOJI: *É assim, ó, professora.* E realiza o movimento cantando as notas na rítmica.

12. PROFESSORA: *Muito bem! Parabéns! O que você pensou para fazer essa?*

13. MOJI: *Não pensei, só fiz.*

14. ALBA: *É assim, olha!* Alba realiza mas apenas com duas notas Mi.

15. PROFESSORA: *Faltou um Mi! Vamos voltar, ó: “fui na padaria”.* A professora canta com o ritmo do fraseado musical.

Alba fez o movimento e cantou as notas: Mi-Mi-Mi-Ré-Dó-Mi.

16. PROFESSORA: *Isso!*

17. PROFESSORA: *Vamos todos juntos?*

Todos realizam conforme o proposto.

18. PROFESSORA: *Tentem visualizar a nota.* A professora nomeia a nota e onde é localizada na pauta. Alba faz novamente, falando três Mi mas pulando apenas duas vezes. Como cada pulo representa um nota tocada ao piano, é como se fossem tocados apenas duas notas Mi, e não três, e o tempo não ficou correspondente, pois realiza um salto alto, o que não representa o valor da nota, que é som curto, e o pulo deveria ser curto também.

19. PROFESSORA: *Mas são três notas Mi, sendo a primeira longa, e as outras duas pulos curtos, pois o tempo é longo e depois curtinho.*

Alba faz conforme o proposto, após algumas tentativas.

20. PROFESSORA: *Vamos mais uma vez? Alguém quer contar?*

21. ALBA: *Eu!*

22. PROFESSORA: *Conta até quatro, porque o nosso compasso é quartenário.*

Alba conta e todos realizam o movimento.

23. MÔNICA: *Ah, eu estou pulando o Ré!*

24. PROFESSORA: *Vamos dar a mão para fazer? Eu dou a mão para a Alba, e o Moji dá a mão para a Mônica.*

Fazem a proposta.

25. PROFESSORA: *Aqui foi, e aí?*

26. MÔNICA E MOJI: *Sim!*

27. PROFESSORA: *Agora, eu vou tocar ao piano e vocês vão pular. Vamos lá!*

Fazem a proposta.

28. MOJI: *Aê! Todos fizeram certinho!*

29. PROFESSORA: *Muito bom! O próximo é na linha de cima da do Mi.*

A professora incentiva os estudantes a procurarem a nota Sol na pauta (no chão), na qual seria a próxima frase e que é semelhante aos movimentos da primeira frase, com a diferença de que, ao invés de começar na nota Mi, começa com a nota Sol. Alba, por sua vontade, foi ao piano para fazer a sequência das notas. No entanto, não toca com tanta fluidez.



30. PROFESSORA: *Alba, que delícia! É isso!* A professora parabeniza pela iniciativa, apesar de não fazer no tempo preciso. Mônica, em seguida, foi também ao piano para tocar a sequência feita pelo movimento. Toca de forma precisa. Em seguida, Moji toca ao piano conforme o proposto, também de forma precisa.

31. ALBA: *Eu pensei que essa música fosse mais difícil...*

32. PROFESSORA: *Será que é por que a gente fez o movimento no pé?*

33. ALBA: *Eu acho que sim. Ficou mais fácil fazer o movimento antes do que se fosse direto para o piano.*

34. MÔNICA: *Eu acho que fazer o movimento antes fez ficar gravado [a música] na mente.*

O movimento é um elemento fundamental na educação musical; utilizado como um recurso para internalizar e expressar os elementos musicais (DALCROZE, 1921).

Por isso, nessa etapa, os estudantes expressaram a altura das notas musicais pelo movimento do corpo. Para cada nota foi estabelecido o caminhar entre linhas e espaços – como a representação das notas na pauta musical (conjuntos de 5 linhas e 4 espaços para representar as notas musicais). Esse caminho, ao piano, tem o mesmo raciocínio se considerarmos a escala de Dó Maior: se der um passo, a nota está ao lado; se pular, pula uma tecla para se chegar na referida nota; se o caminho for uma subida, caminha-se para o agudo; se o caminho for uma descida, caminha-se para o grave. Nesse sentido, o movimento “[...] favorece a conscientização das qualidades dos sons [...] contribuindo para concretizar a experiência e consolidar a aprendizagem musical” (FRANÇA, 2016).

No trecho apresentado, alguns dos elementos estavam, ainda, no processo de apropriação dos estudantes: o ritmo não era regular (como, por exemplo, a música era composta por semínima pontuada seguido de colcheias – uma novidade para os estudantes), e a leitura de notas na pauta (os estudantes estavam iniciando esse assunto). Por isso, para facilitar o processo de leitura, foi proposta uma metodologia baseada no conceito de dupla estimulação: fazemos as notas com o movimento corporal representadas por pulos no chão, pois sua distribuição é composta por linha e espaço (para cada quadrado do piso, há uma linha de separação); e, para a rítmica, batemos palma seguindo uma frase elaborada por eles.

No estudo do instrumento – no caso, o piano – a partir da dimensão esteticamente estruturada, amplia-se as possibilidades técnicas expressivas em relação à música. “Se o instrumento é sempre mediador, então ele jamais pode se tornar mais importante do que a própria música que, por sua vez, está a serviço de uma estética que tem valor para uma comunidade num determinado tempo” (p. 163).

A relação corpo-mente é reconhecida neste episódio: os movimentos feitos com o corpo contribuem para o processo de apropriação da música. No entanto, embora os estudantes estejam continuamente envolvidos com o corpo durante o tocar, eles podem não controlar o movimento por meio de um processo explícito de pensamento (MINAFRA, 2021).

Vemos, no Moji, a necessidade do “fazer expansivo” – dramatização – ao se expressar com o corpo todo e de forma grandiosa quando a sua compreensão ainda estava em processo de entendimento. No entanto, quando compreendeu o que deveria ser feito, o corpo já não buscava por tal expansão. Em outro momento, o seu processo incluiu inserir uma letra no excerto musical e, quando ao piano, tocou de forma fluída. Infere-se que Moji estava com a música em sua mente, em já processos de apropriação percebidos na mesma aula, e com nível de intuição na aprendizagem musical.

Mônica se confundiu, inicialmente, com os movimentos do corpo mas argumentava que compreendia o que deveria ser feito: “a mente sabia, mas o corpo se confundia”, ou seja, FPS como autorregulação. Depois, fazendo a mesma atividade com o Moji, a atividade sucedeu. De certo modo, houve um planejamento mental para a atividade voluntária; um planejamento que, pelo movimento, o domínio das notas foi refletido em sua forma externa. Para isso, ela contou com a ajuda *do outro* para resolver a atividade proposta. Decorrente dessa ação, Mônica foi para o piano e tocou de forma fluída.

Alba demonstrou muito entusiasmo ao realizar atividades com o movimento. De forma geral, ela compreende melhor o que tem que ser feito quando a atividade é feita, primeiro, com movimentos. Nessa proposta, ela compreendeu a rítmica e a sequência das notas, no entanto, quando foi para o instrumento, o ritmo ainda não estava de forma fluída; em sua mente, a música ainda estava em processo de apropriação e o corpo foi o mediador para a percepção e a execução da música.

Em uma relação dialética, infere-se que o corpo e o piano estão diretamente



vinculados: dominando o fazer musical no corpo, domina-se, também, tocar ao piano. Alba demonstrou apropriação e que interiorizou os aspectos musicais, no entanto, nessa aula ainda não houve regulação para exteriorizar todos os aspectos de forma fluente.

O **movimento**, a **visão** e a **audição** são ferramentas auxiliares na solução de tarefas – no caso, da execução da peça – para **superar impulsividade da ação, planejar uma solução** para um problema **antes de sua execução** e **se autorregular**, em um processo de **domínio da própria conduta**; em um direcionamento da atenção na operação prática, possibilitando o controle na sua atividade (VIGOTSKI, 1978).

Ainda, nessa proposta, a pauta não estava visível no chão, mas somente no campo da imaginação e no campo mental. Segundo Vigotski (1978), “Para a criança, essa lacuna é facilmente superada **controlando sua atenção** e, assim, **reorganizando seu campo perceptivo**” (VIGOTSKI, 1978, p. 36, grifos meus).

Ao cantar as notas e, também, inserir uma frase para cantar a melodia, o direcionamento da atenção foi compreendido de forma dinâmica. Foi uma maneira de serem percebidas as mudanças em sua situação imediata do ponto de vista de atividades passadas, e poderem agir no presente do ponto de vista do futuro (VIGOTSKI, 1978).

A visão, o corpo, a audição e a execução ao piano: um uso complexo de vários recursos que podem significar no processo de ensino-aprendizagem. As sensações propostas, de caráter ativo e seletivo, foram integradas ao movimento. Em uma sensação proprioceptiva (na qual se refere a posição do corpo no espaço) os movimentos desempenharam papel decisivo na regulação; em um processo de percepção como atividade receptora do sujeito (LURIA, 1979).

## Considerações

O episódio evidenciou o envolvimento do corpo e revelou como a mente consciente pode ser entendida como imbricada/entretecida no corpo. Os movimentos realizados previamente, antes de tocar o instrumento, parecem ser essenciais para revelar os processos psíquicos envolvidos no ato de aprender a tocar o instrumento musical.

A propriocepção é um processo de apropriação que envolve uma relação de interconstituição entre os signos, os instrumentos, as diferentes linguagens e o ato de ensinar



e de aprender. É neste sentido que a propriocepção é concebida como um ato de dialeticidade (eu-outro-meio). No momento das aulas, os atos de ensinar e de aprender, conjugados no processo de apropriação do conhecimento musical, condensam vários elementos do campo sensório-motor (visão, corpo e audição) e, via processo analítico dos discursos e das imagens, apontam para indícios do aprender, percebido primeiro no corpo mas, também, no piano. Neste sentido, aprender pelo corpo e, depois, ao piano, foi uma forma dos estudantes perceberem que os movimentos apareciam como uma espécie de “ponte entre o pensamento e a ação” (CARTMILL *et al*, 2011), como uma ligação entre o abstrato e o concreto.

Fazer música primeiro com o corpo é um facilitador no processo de apropriação, no qual a ação pedagógica age com as funções psíquicas em sua interfuncionalidade, como, por exemplo, em um maior volume atencional e perceptivo. Tocar direto ao piano, em sucessivas repetições, seria, provavelmente, uma proposta pedagógica estéril. A importância de trabalhar o movimento do corpo nas propostas de ensino-aprendizagem evidencia que o desenvolvimento motor propicia a origem de FPS em sua interfuncionalidade (SOUTO; SAITO, 2017).

A atividade empírica realizada teve como objetivo orientar a apropriação da leitura musical da música “O trenzinho do caipira” de Heitor Villa Lobos. Ao realizá-la primeiro pelo movimento do corpo para, depois, ir ao piano, foi um meio de promover um processo de automatização e o objetivo continuar conscientizado (LURIA, 1979). Entendemos que, para haver a automatização, seriam necessárias mais execuções, todavia, a estratégia para chegar ao objetivo proposto foi um processo de aprendizado. Algumas habilidades do tocar demandam maior exigência, pois não é tudo o que foi aprendido que é automatizado e, muitas vezes, o que foi automatizado dá sustentação para aprendizagens mais complexas. A aprendizagem não é contínua, regular ou homogênea: é um processo de vaivém.

Uma atividade realizada dentro da perspectiva aqui proposta (primeiro com o corpo e a palavra ritmada e, depois, ao piano) foi uma maneira de vivenciar, pelo movimento do corpo, uma prática menos desatenta e repetitiva ao piano, auxiliando na internalização da música. Essa percepção foi confirmada, também, com as falas de Alba e Mônica. Em uma análise do desenvolvimento, infere-se a apropriação da música como signo. Segundo Ferracioli *et. al* (2020)



quanto mais consolidada a internalização de signos, maior a capacidade consciente das funções superiores, uma vez que são eles os instrumentos psíquicos mediadores do ato voluntário, que permitem o autocontrole da conduta” (p. 368).

À medida que se toma consciência e automatiza a propriocepção, o processo de apropriação de *tocar um instrumento musical* tem a dimensão estética no primeiro plano atencional, e isso possibilita uma prática pianística no âmbito estético.



## Referências

BARBOSA, M. F. S. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, 2019.

BELING, R.; BARBOSA, M. F. S. Música, musicalidade e desenvolvimento humano: implicações para a educação musical nas escolas. In: *2o Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-cultural & 13a Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*, Marília, 2014.

CARTMILL, E.; BEILOCK, S.; GOLDIN-MEADOW, S. A word in the hand: action, gesture and mental representation in humans and non-human primates. *Philosophical transactions of the royal society B: Biological Sciences*, v. 367, n. 1585, p. 129-143, 2011.

DALCROZE, É. J. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères, 1921.

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. Vygotsky and beyond: horizons for the future of psychology / Vygotski y más allá: horizontes para el futuro de la psicología. *Estudios de Psicología*, 38(1), p. 63-114, 2017.

FERRACIOLLI, M. U; TRINDADE, R. G. T.; MAGALHÃES, G. M. O estudo concreto da atenção e seu desenvolvimento em contexto escolar. *Interação em psicologia*, v. 24, n. 03, 2020, p. 364-374.

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

GOLDIN-MEADOW, S. *Hearing gesture: how our hands help us think*. Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge, 2003.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: volume IV*. Editora civilização brasileira: Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_. *Curso de psicologia geral: volume II*. Editora civilização brasileira: Rio de Janeiro, 1979.

PEDERIVA, P. L. M. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade? *Obutchénie: revista de didática e psicologia pedagógica*, v. 2, p. 314-2018, 2018.

\_\_\_\_\_. A educação estético-musical e o desenvolvimento da musicalidade humana. *Revista eixo*, v. 8, p. 54-60, 2019.

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





\_\_\_\_\_. Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música, *Revista Música Hodie*, 15(2), p. 106-121, 2015.

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

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. Apreciação musical para não-musicistas: uma proposta a partir das ideias do Círculo de Bakhtin. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-28, 2019.

SOUTO, D. P.; SAITO, E. T. I. O movimento na educação infantil: algumas reflexões. In: *EDUCERE. XIV Congresso Nacional de Educação. Anais*, Curitiba, 2017.

STETSENKO, A. O desafio da individualidade na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: dialética “coletividade” a partir de um posicionamento ativista transformador. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-22, 2022.

VALSINER, J. *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J.; VEER, R. V. *Vygotsky: uma síntese*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1984 (obra original publicada em 1930).

\_\_\_\_\_. *Mind in society: the development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds. & trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

