



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOÃO RAFAEL PIMENTEL COLAVIN

**INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
MUSICAL:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
LONDRINA, PARANÁ.**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

JOÃO RAFAEL PIMENTEL COLAVIN

**INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
MUSICAL ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
LONDRINA, PARANÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C683i Colavin, João Rafael Pimentel .
INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL : UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE LONDRINA, PARANÁ. / João Rafael Pimentel Colavin. - Londrina, 2026.
191 f. : il.

Orientador: Leandro Augusto dos Reis.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Interações sociais - Tese. 2. Educação musical escolar - Tese. 3. Epistemologia Genética - Tese. 4. Psicologia da educação - Tese. I. Reis, Leandro Augusto dos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JOÃO RAFAEL PIMENTEL COLAVIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr^a Caroline Caregnato
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Prof.^a Dr^a Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à música, que me acompanha desde que nasci e atravessou todas as fases da minha vida como presença constante. Ela foi abrigo nos momentos de alegria e de dificuldade, sustento afetivo e horizonte de sentido para minha existência. Além de ser minha profissão, é a forma pela qual existo e me expresso no mundo e aquilo sem a qual não consigo imaginar minha trajetória.

Ao professor Leandro, pela paciência, apoio e parceria ao caminhar comigo neste percurso, não apenas na qualidade de orientador, mas de mentor-amigo. As conversas, silêncios e provocações foram fundamentais para a nossa interação professor-estudante se tornar um espaço de pensamento seguro, no qual pudemos confrontar ideias, questionar certezas e amadurecer o pensamento.

À Cintia, minha sensacional esposa e mais sensacional mãe dos nossos filhos, Victor e Maria, que com seus abraços inesperados, cafés com breves conversas durante o trabalho, conversas longas sobre coisas peculiares e risadas espontâneas de coisas improváveis, se fez presente em todos os momentos desse processo, vivendo comigo as alegrias e angústias que o percurso acadêmico proporciona, tornando leve aquilo que, por vezes, parecia ser um fardo pesado.

À minha mãe, Ivonete, que mesmo em meio a tantas dificuldades, nunca mediu esforços para que eu pudesse correr atrás dos meus objetivos. Ao meu pai, João Edison, que além de pai, foi meu primeiro professor de música, responsável por construiu a ponte entre mim e a música. Aos meus irmãos Pedro e Leonardo, pela parceria em todos os momentos da vida.

Aos meus avós, Maria Celeste (*in memoriam*) e Hermínio (*in memoriam*), por tudo. Me faltam palavras para agradecê-los.

Ao meu sogro Claudemir, pelas conversas revolucionárias e discussões decoloniais entre boas músicas e cerveja gelada. À minha sogra, Cristina, por todo o acolhimento generoso, pela ajuda constante de todas as maneiras e pelos conselhos oferecidos com preocupação e cuidado.

Aos meus amigos-irmãos Renan, Emmanuel, Léo e Johnny, os meus primeiros parceiros de banda, de composições e sonhos musicais, que até hoje seguem comigo, compartilhando o gosto pelos *riffs* pesados, gritarias e pedais duplos e também, o sentido de caminhar pela música e pela vida.

À minha psicoterapeuta Vitória, pela escuta cuidadosa e pelo acolhimento, sobretudo nas crises de *shutdown* que tive ao longo do ano. Seu acolhimento sustentou o que, em mim, muitas vezes vacilava.

À banca avaliadora desta pesquisa, professora Francismara Oliveira, pelas leituras atentas em boa parte do que escrevi além da dissertação e pelas orientações sempre muito cuidadosas e provocadoras; e professora Caroline Caregnato, por instigar desequilíbrios e provocar conflitos sociocognitivos indispensáveis para a realização desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ricardo Fonseca, Paula Zedu e Cassiana Magalhães pelas discussões tão pertinentes nas aulas. Aos colegas Valmir, Joaquim, Priscila e Rosangela, pela convivência, café com pão de queijo nos intervalos, risadas e partilhas de alegrias e angústias da pós-graduação.

Aos meus professores de música, Mirna d'Ávila (*in memoriam*), Sidiel Vieira, Thiago Espírito Santo, Jairo Cavalcanti, Natália Lepri, Aluan Gonzaga, Josimar Carneiro, Camilo Carrara e Rogerio Caetano. Aos amigos músicos com quem tenho a imensa honra de conviver, tocar e aprender coisas novas sobre música quase todos os dias: Marina, Deusiane, Celso, Rodo, Fernando “Garssa”, Elvis e Robson “Zóio”.

À CAPES, pelo investimento e apoio para que esse trabalho pudesse ser realizado. Sem esse apoio, talvez essa pesquisa e seus desdobramentos não fossem possíveis.

Por fim, à escola participante dessa pesquisa, aos alunos e ao professor, que não apenas abriu as portas de sua aula, mas criou, dentro do seu programa de aulas, condições para que essa pesquisa pudesse acontecer.

COLAVIN, João Rafael Pimentel. **Interações sociais no contexto da educação musical escolar**: um estudo de caso em uma escola pública de Londrina, Paraná. 2026. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

As interações sociais no contexto da educação musical não se restringem aos conteúdos formais do ensino de música, mas envolvem mecanismos cognitivos, afetivos e morais que estruturam a relação dos sujeitos com o conhecimento musical. Fundamentada na Epistemologia Genética, esta pesquisa compreende que a dimensão social do desenvolvimento atribui às interações sociais um papel central na construção do conhecimento, especialmente através da cooperação, conflitos sociocognitivos e coordenação de pontos de vista, propiciando o desenvolvimento intelectual, descentração afetiva e autonomia moral. Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi investigar de que modo se constituem as interações professor-estudantes e entre pares no contexto da educação musical em uma escola pública cívico-militar de Londrina, Paraná. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) analisar os principais conceitos da dimensão social da obra de Jean Piaget, com ênfase em sua compreensão sobre as interações sociais; e (2) identificar, a partir das relações afetivas, intelectuais e morais, como se constituem as interações sociais nas aulas de música. De abordagem qualitativa, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio participante do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, teve como participantes 27 estudantes do 2º ano do Ensino Médio e um professor licenciado em Música. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário e entrevista semiestruturada, aplicados aos estudantes e ao professor, bem como por observações sistemáticas das aulas de Mídias digitais, considerando a unidade em que o professor abordou conteúdos musicais, além de observações do ambiente escolar, com foco nas interações professor-estudantes e nas interações entre pares. Os resultados indicam que as interações sociais no contexto investigado são reconhecidas positivamente pelos estudantes e pelo professor, tanto no processo de aprendizagem musical quanto na convivência e organização da turma. Contudo, evidenciou-se que tais interações permanecem, em grande medida, ancoradas em regulações sociais e afetivas sem indícios de cooperação intelectual, descentração afetiva e autonomia moral. Predominaram durante a pesquisa consensos sem debates, lideranças assimétricas e exclusões simbólicas, com poucos indícios de confronto sociocognitivo, pouca coordenação efetiva de pontos de vista e escassa construção conjunta de regras, demonstrando que as interações professor-estudante e entre pares são, em sua maioria, heterônomas e verticalizadas.

Palavras-chave: Interações sociais; Educação musical escolar; Epistemologia Genética; Interação professor-estudante; Interação entre pares.

COLAVIN, João Rafael Pimentel. **Social interactions in the context of school music education**: a case study in a public school in Londrina, Paraná. 2026. 191 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, ano de realização.

ABSTRACT

In the context of music education, social interactions extend beyond the formal content of music instruction to encompass cognitive, emotional, and moral mechanisms that shape individuals' relationships with musical knowledge. Based on Genetic Epistemology, this study posits that the social dimension of development plays a pivotal role in knowledge construction. This occurs primarily through cooperation, socio-cognitive conflicts, and viewpoint coordination. These processes promote intellectual growth, emotional detachment, and moral autonomy. From this perspective, the research investigated teacher-student and peer interactions in music education at a public civic-military school in Londrina, Paraná. The specific objectives were: (1) analyzing the main concepts of the social dimension in Jean Piaget's work, focusing on his understanding of social interactions, and (2) identifying how social interactions are constituted in music classes based on affective, intellectual, and moral relationships. Adopting a qualitative approach, this study is categorized as a case study. Conducted in a public high school participating in the National Civic-Military School Program, the study involved 27 second-year students and a qualified music teacher. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews with students and the teacher, as well as through systematic observations of digital media classes in which the teacher addressed musical content. Observations of the school environment focused on teacher-student and peer interactions. The results indicate that social interactions in the investigated context are positively recognized by both students and the teacher in terms of the musical learning process, as well as the coexistence and organization of the class. However, these interactions largely remain anchored in social and emotional regulations without evidence of intellectual cooperation, emotional detachment, or moral autonomy. The study revealed a prevalence of unquestioned consensus, asymmetrical leadership, and symbolic exclusion. There were few signs of sociocognitive conflict, ineffective coordination of viewpoints, and minimal joint rule-making. This demonstrates that teacher-student and peer interactions are mostly heteronomous and verticalized.

Key-words: Social interactions; Music Education; Genetic Epistemology; teacher-student interaction; peer interaction.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da busca.....	27
Tabela 2 – Organização por categorias	28
Tabela 3 – Resultados da busca.....	30
Tabela 4 – Organização por categorias	31
Tabela 5 – Grupo 1 – Arrocha e Sertanejo.....	97-98
Tabela 6 – Grupo 2 – MPB.....	98
Tabela 7 – Grupo 3 – Samba e Bossa Nova.....	98
Tabela 8 – Grupo 4 – <i>Funk</i> e MPB	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CML	Conservatório Musical de Londrina
COGMUS	Processos Analíticos, Criativos e Cognição Musical
DECIM	Diretrizes para Escolas Cívico-Militares
ECIM	Escolas Cívico-Militares
ERPA	Escala de Relacionamento Professor-Aluno
GRUME	Grupo de Pesquisa Música e Expertise
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
RCEM-PR	Registro Curricular para o Ensino Médio do Paraná
RCO	Registro de Classe Online
RIOS	<i>Rehearsal Interaction Observation System</i>
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	PRELÚDIO: APRESENTANDO O MOTIVO - UM RIFF INICIAL	15
2	INTRODUÇÃO – ENTRA A COZINHA	24
3	CONTEXTUALIZAÇÃO E POSIÇÃO DO PROBLEMA – UMA PONTE ENTRE A INTRODUÇÃO E A ESTROFE.....	36
3.1	EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO BRASIL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO RECENTE.....	36
3.2	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ	41
3.3	DESCANÇAR [SIC], SENTIDO E CONTINÊNCIA [SIC]: A CÍVICO-MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES	46
3.4	O LUGAR DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	48
4	REFERENCIAL TEÓRICO: O VERSO – ENTRAM AS VOZES	50
4.1	EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	50
4.1.1	Dos Aspectos Cognitivos, Afetivos e Sociais: Uma Relação Dialética de Interdependência.....	50
4.1.2	Do Pensamento Sociológico de Piaget	53
4.1.2.1	Da interação com o outro: a construção do Eu por meio de Nós	55
4.1.3	Da Interação Social e do Desenvolvimento.....	60
4.1.3.1	Interação adulto-criança	68
4.1.3.1.1	<i>Relações Intelectuais</i>	68
4.1.3.1.2	<i>Relações afetivas</i>	70
4.1.3.1.3	<i>Relações morais</i>	72
4.1.3.2	Interação criança-criança	74
4.1.3.2.1	<i>Relações Intelectuais</i>	75
4.1.3.2.2	<i>Relações Afetivas</i>	76
4.1.3.2.3	<i>Relações Morais</i>	77
4.2	CONTRIBUIÇÕES DE DUAS AUTORAS NEOPIAGETIANAS PARA A COMPREENSÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS	79
4.2.1	Anne-Nelly Perret-Clermont	80
4.2.2	Rheta DeVries	84
4.3	INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ..	88
4.3.1	Interação Professor-Estudante na Educação Musical.....	89

4.3.2	Interação Entre Pares na Educação Musical.....	90
5	DELINEAMENT METODOLÓGICO: O PRÉ-REFRÃO – UMA OUTRA PONTE ENTRE O VERSO E O REFRÃO	92
5.1	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	92
5.2	MÉTODO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	93
5.3	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	96
5.4	CENÁRIO DE PESQUISA.....	96
5.5	PARTICIPANTES	97
5.5.1	Estudantes	97
5.5.2	Professor.....	99
5.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	99
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO: O REFRÃO	101
6.1	RELAÇÃO PESSOAL COM A MÚSICA	102
6.1.1	Interações Intergeracionais no Contexto da Aula de Música.....	103
6.1.2	Interações Intergeracionais no Contexto Fora da Aula de Música	107
6.2	INTERAÇÕES PROFESSOR-ESTUDANTE.....	110
6.2.1	Líderes da Turma	111
6.2.2	Interação Professor-Estudante: Perspectiva dos Estudantes.....	114
6.2.2.1	Grupo Arrocha e Sertanejo.....	114
6.2.2.2	Grupo MPB.....	122
6.2.2.3	Grupo Samba e Bossa Nova.....	125
6.2.2.4	Grupo Funk e MPB.....	129
6.2.2.5	A interação professor-estudante e a motivação para o estudo da música.....	132
6.2.3	Interação Professor-Estudante: Perspectiva do Professor	143
6.3	INTERAÇÃO ENTRE PARES	150
6.3.1	Interação Entre Pares: Perspectiva dos Estudantes	150
6.3.2	Interação Entre Pares: Perspetiva do Professor	165
7	CONCLUSÃO: O TURNAROUND RUMO À TÔNICA.....	168
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES.....	186
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS JUNTO AO PROFESSOR.....	187
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS JUNTO AOS ALUNOS	189

1 PRELÚDIO: APRESENTANDO O MOTIVO – UM *RIFF* INICIAL



Considero que desenvolver uma pesquisa e compor uma canção apresentam semelhanças em diversos aspectos, especialmente na organização de sua estrutura: ambas iniciam com um motivo, seguido de introdução, verso (desenvolvimento), refrão (discussão) e final ou coda (considerações finais). A conexão entre esses elementos confere coesão à música, permitindo que cumpra sua função primordial: transmitir uma mensagem ao ouvinte. De modo análogo, a pesquisa, por meio de sua estrutura, tem como função transmitir uma mensagem ao leitor. Assim, ao traçar um paralelo entre música e pesquisa, início apresentando o motivo que norteará todo o desenvolvimento desta pesquisa/canção.

Considero “motivo” uma palavra particularmente instigante, embora, em razão da neurodivergência que me acompanha, tenha demorado um certo tempo para compreendê-la plenamente. Ainda que não seja uma palavra polissêmica, é utilizada de diferentes maneiras e se adapta a diversos contextos. O Dicionário Online de Português o define, de forma genérica, como “a origem de alguma coisa” e “causa ou razão”. No contexto musical¹, o motivo é a parte inicial fundamental de toda composição. Crook (2005, p. 81) define motivo musical enquanto:

uma pequena melodia temática com aproximadamente de 2 a 8 notas, que consiste em uma única ideia ou pensamento musical, semelhante a uma frase curta na linguagem e geralmente não mais longa do que 2 compassos (tradução nossa).

¹ Para uma compreensão mais detalhada sobre Motivo Musical, consultar: Nabuco (2024); Ulehla (1966)

Nabuco (2024) considera o motivo como o princípio formal da composição e, ao mesmo tempo, o responsável pela conquista de uma consistência, permitindo a música alcançar o *status* de arte autônoma.

Somos diariamente expostos a motivos musicais que despertam emoções, sensações e lembranças. Muitas vezes, sequer conhecemos a totalidade da obra, mas nos identificamos com o motivo. Exemplos são recorrentes no cotidiano: a emoção diante da entrada da noiva ao motivo de *Marcha Nupcial*, de Mendelssohn; a associação imediata de fome ao ouvir *I'm Lovin' It*, de Justin Timberlake, utilizada em campanha publicitária do restaurante *McDonald's*; ou a memória afetiva dos avós evocada pelo dedilhado inicial da viola caipira em *Chora Viola*, de Tião Carreiro e Pardinho. Independentemente do estilo, período histórico ou função, ainda que breves, os motivos são fundamentais para que toda a música faça sentido e transmita a mensagem pretendida. Nesse motivo inicial, busco apresentar ao leitor/ouvinte um pouco de minha trajetória profissional e acadêmica, de modo a dar sentido às demais partes desta pesquisa/canção.

Meu interesse pela música manifestou-se ainda muito jovem, influenciado principalmente por meu pai e um de meus irmãos, ambos músicos profissionais. Aos seis anos, iniciei os estudos no Conservatório Musical de Londrina (CML), tendo aulas de piano com a professora Mirna d'Avila, cuja atuação foi decisiva em minha vida profissional e pessoal. Mesmo de maneira indireta, permanece como uma das minhas principais referências ao refletir sobre uma boa interação entre professor e aluno. Posteriormente, aos oito anos, passei a tocar na igreja, experiência que se estendeu até os 20 anos, quando iniciei minha trajetória como músico profissional.

Embora sempre estivesse envolvido com a música, ser professor de música não era uma perspectiva que despertasse meu interesse inicial. No primeiro ano da graduação em Psicologia, ingressei como professor de banda fanfarra em um projeto desenvolvido por uma escola municipal em Londrina, permanecendo por seis meses nessa função, que representou minha primeira experiência docente. Sem referências prévias desse tipo de trabalho, organizei-me a partir da obra *Conhecendo a banda de música - fanfarras e bandas marciais*, de Brum (1985). Contudo, minha atuação restringiu-se à apresentação dos elementos básicos da música - como, altura, intensidade, duração - e de instrumentos como violão, bateria e teclado, já que, apesar de solicitados, os materiais necessários para as aulas de fanfarra nunca chegaram até à escola durante meu período de atuação.

Entre o segundo e o quinto ano da graduação em Psicologia, participei do projeto de extensão *Atendimento psicológico a famílias utilizando recursos artístico-expressivos por um viés winnicottiano*, coordenado pela Prof^a. Dr^a Maíra Bonafé Sei e pela Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Serra Zanetti. O projeto tinha como proposta incorporar recursos artísticos ao setting psicoterapêutico, empregando-os como ferramentas de auxílio na psicoterapia de casais e famílias. A partir das leituras realizadas nesse contexto, tive meus primeiros contatos com a musicoterapia e a psicologia da música, especialmente por meio de obras *Teoria da Musicoterapia*, de Benenzon (1989), e *Música no divã: sonoridades psicanalíticas*, de Luiz (2013).

Foi nesse momento que inquietações acerca do diálogo entre a música e a psicologia começaram a emergir em meu imaginário, sobretudo em relação à possibilidade de construção de transferência² mediada pela música. O interesse por essa temática rendeu alguns trabalhos apresentados em eventos (Colavin; Sei, 2012; Colavin; Sei, 2013a; 2013b), bem como na publicação de um artigo (Zanetti, Sei; Colavin, 2013). Nesse período, a pesquisa começou a se delinear como minha principal possibilidade de atuação profissional, paralelamente à prática musical.

Essas inquietações ganharam maior proporção quando, concomitantemente às atividades da graduação, comecei a dar aulas particulares de violão, guitarra e contrabaixo, além de realizar *freelances* como *sideman* para artistas de toda a região de Londrina. Questões profissionais e pessoais me atravessavam intensamente, tais como: “por que algumas pessoas têm a habilidade do ouvido absoluto” (um interesse mais pessoal do que profissional), “por que algumas pessoas aprendem música com grande facilidade enquanto outras enfrentam grande dificuldade?”, “quanto tempo de estudo é necessário para que se evolua tecnicamente no instrumento?”, e “por que algumas pessoas têm técnicas musicais tão apuradas, mesmo nunca tendo feito aulas anteriormente?”. À época, acreditava que tais questões encontrariam respostas conclusivas na psicologia.

Após concluir a graduação em Psicologia, direcionei meu foco para atuação

² De acordo com Freud (1975), transferência diz respeito a um tipo de relação que tem papel fundamental na análise. Por meio dela o paciente projeta sentimentos e emoções que inicialmente eram direcionados a figuras simbólicas em seus protótipos infantis (pai ou mãe, principalmente), na figura do analista e afirma que esse é um fenômeno que está presente em todas as formas de relações. Laplanche e Pontalis (1970, p. 668) definem transferência enquanto “o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica”. No contexto da educação, Kupfer (2005) afirma que um professor pode tornar-se a figura em quem serão projetados os interesses inconscientes do aluno, porque é objeto de uma transferência.

como *sideman*, trabalhando como contrabaixista de uma dupla sertaneja que fazia shows por todo o Brasil durante um ano. Em 2016, recebi o convite para lecionar musicalização e violão em uma escola particular de Londrina, onde permaneci por quatro anos – experiência que considero, de fato, o início de minha trajetória profissional como professor de música.

No início de minha trajetória docente, por não possuir licenciatura em Música e contar apenas com referenciais técnicos voltados à prática instrumental, busquei embasamento na área da Educação Musical e da Psicologia da Música. Nesse percurso, tive contato inicial com as obras de Gainza (1988) e Willems (1970). Em busca de materiais direcionados especificamente à educação musical escolar, a coordenação pedagógica da escola me apresentou a coleção *Eu Gosto Mais - Educação Musical* (Deckert, 2013). Paralelamente, comecei a lecionar violão, guitarra e contrabaixo em escolas livres de música³ e iniciei uma especialização *lato sensu* em Educação Musical, durante a qual realizei leituras sobre a aprendizagem musical a partir da perspectiva de Winnicott (1975) acerca da criatividade.

Com o advento da pandemia de Covid-19, em 2020, passei a me dedicar exclusivamente às escolas livres de música no formato de aulas *online*, além de atender alunos em domicílio. No contexto remoto, percebi que as aulas de música se transformaram em um espaço no qual os estudantes, para além do estudo instrumental, expressavam suas angústias e anseios diante da situação vivenciada mundialmente. Diante disso, reservei um momento de cada aula para que pudessem conversar sobre temas de interesse pessoal, em uma dimensão mais informal e acolhedora.

A partir desse movimento, percebi que os estudantes passaram a participar mais ativamente das aulas, trazendo dúvidas sobre os estudos musicais com maior frequência, inclusive em horários fora da aula. Observei, ainda, avanços técnicos significativos em alguns estudantes, avanços que não se evidenciavam quando o foco das aulas estava restrito ao desenvolvimento técnico. Essa constatação me deixou intrigado e me despertou o interesse em investigar mais profundamente a transferência entre professor e aluno, inicialmente sob um viés psicanalítico.

³ Loiola (2014) define como Escolas Livres de Música ou Escolas Alternativas de Música as instituições de ensino musical com caráter comercial. Loiola (2014) destaca que nessas instituições, diferentemente das escolas regulares tradicionais, há uma liberdade curricular e metodológica, bem como o caráter alternativo dos cursos oferecidos.

Em 2021, inscrevi-me como aluno ouvinte da disciplina *Psicologia da Música I*, ministrada pelo Prof. Dr. Danilo Ramos no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ocasião em que tive meu primeiro contato com a Cognição Musical por meio da obra *Psychology For Musicians: Understanding and Acquiring Skills*, de Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

No ano seguinte, em 2022, participei como aluno especial da disciplina *Tópicos Especiais: Cognição musical: interseções com análise, ensino e interpretação musicais*, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos José Cruz Mesquita no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na qual aprofundei estudos sobre as emoções relacionadas aos processos de composição, interpretação e análise musical, com destaque para a obra dos autores da Segunda Escola de Viena, como Anton Webern, Arnold Schoenberg e Alban Berg. A participação em ambas as disciplinas trouxe alguns esclarecimentos, mas também suscitou novas indagações, ampliando meus questionamentos acerca dos processos extramusicais envolvidos nas aulas de música.

Ainda em 2022, passei a ministrar aulas de violão e guitarra em um projeto promovido por um Santuário da Igreja Católica, cujo objetivo principal era fornecer preparo musical às pessoas interessadas em participar dos grupos de música da igreja. As aulas eram coletivas, e os estudantes foram inicialmente organizados por faixa etária. Posteriormente, optei por reorganizar as turmas segundo o nível técnico, uma vez que havia já atuantes na igreja com maior desenvolvimento instrumental em comparação a colegas da mesma faixa etária. Nessa experiência, percebi a relevância da interação entre os pares de cada grupo, dos papéis que se estabelecem e da forma como o coletivo se relaciona diretamente com o professor.

Na atuação como professor de música em diferentes contextos - escola regular, escolas livres de música e entidade religiosa - percebi que, embora as instituições seguissem programas específicos e planejamentos anuais, existia uma preocupação recorrente em apresentar resultados imediatos relacionados ao desenvolvimento técnico nos instrumentos. Na escola regular, essa exigência partia principalmente da direção e da coordenação pedagógica; já nas escolas livres, manifestava-se tanto entre os educadores musicais⁴ quanto na própria direção. Na

⁴ Havia uma preocupação por parte dos educadores musicais de escolas livres de música em apresentar rápidos resultados de seu trabalho pois, além da cobrança da instituição, havia também uma preocupação financeira. Nas escolas livres de música onde trabalhei, não havia garantia

instituição religiosa, não havia programas ou planejamentos formais que orientassem meu trabalho, apenas a solicitação de manter o foco no repertório tradicional católico.

Dessa forma, eu mesmo era responsável por elaborar todo o planejamento e apresentá-lo às lideranças da instituição. Todavia, existia uma preocupação constante da coordenação geral do Santuário em obter resultados rápidos, já que havia uma demanda de músicos a ser suprida para os compromissos da igreja. Essa expectativa também se manifestava entre os alunos - tanto nas escolas quanto no projeto da igreja - que, antes de iniciarem o curso e ao longo dele, frequentemente perguntavam quanto tempo levariam para “tocar bem”, dominar determinados repertórios e desenvolver o virtuosismo e expertise em seus instrumentos.

Para auxiliar o desenvolvimento técnico dos alunos, elaborei um Cronograma de Prática Deliberada, fundamentado em Cirillo (2019), Ericsson e Pool (2016) e Crook (2005), orientando-os a praticar seus instrumentos em casa. Nesse cronograma, explicava como planejar a prática diária em seu instrumento (Crook, 2005), delimitar os estudos com base em objetivos específicos (Ericsson; Pool, 2016) e gerenciar o tempo de estudo por meio da técnica Pomodoro (Cirillo, 2019). Como suporte adicional, criei grupos no Whatsapp e no Telegram, nos quais disponibilizava materiais escritos trabalhados em aula, bem como um canal no Youtube com vídeos resumo dos conteúdos.

Esse percurso me trouxe muitos confrontos cognitivos e mobilizações para atender as demandas que ensinar música traz. Todas as experiências profissionais, questionamentos e descontentamentos vividos despertaram em mim o interesse em me especializar no estudo das interações sociais no contexto músico-pedagógico. Com esse propósito, decidi aprofundar leituras e pesquisas, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis, tive um contato imediato com a obra de Jean Piaget - autor que havia estudado brevemente durante a graduação em Psicologia e que, desde então, me despertou imenso interesse, conduzindo-me a uma imersão em sua obra.

financeira ou registro profissional que assegure salário e direitos trabalhistas, apenas um contrato de trabalho, graças ao qual a escola repassa ao professor uma porcentagem do valor da mensalidade paga pelo aluno, logo, caso o aluno desista de fazer aulas, o profissional também perde o valor de repasse referente a mensalidade do aluno desistente.

Um marco decisivo para o desenvolvimento deste trabalho foi o contato com a dimensão sociológica da obra de Piaget, especialmente em *Estudos Sociológicos* (1973) e nos artigos *Problemas de psicossociologia da infância* (1977) e *Le développement sociologique de la famille* (1943). Embora em toda a sua produção seja possível reconhecer a relevância da dimensão social na Epistemologia Genética, esses escritos evidenciam de modo particular a relação dialética de interdependência entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais no desenvolvimento humano. Tal perspectiva reforça que, em Piaget, o conhecimento não pode ser compreendido isoladamente, mas resulta da constante interação entre esses três domínios (Oliveira; Saravali; Reis, 2021).

Essas leituras permitiram ampliar meu olhar sobre o fenômeno das aprendizagens musicais no contexto da educação musical escolar. Essa ampliação foi ainda enriquecida pelas disciplinas cursadas no programa: *Tópicos especiais em educação: saberes docentes e pós-modernidade: relações interdisciplinares para a abordagem de temas sociais emergentes*, ministrada pelo Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca, *Tópicos especiais em educação: Autorregulação da aprendizagem: da teoria a possibilidades de intervenção*, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Paula Zedu e *Fracasso escolar: em busca de sentido e ressignificação*, ministrada pelo Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis e pela Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira. A partir desse percurso, tornou-se possível trazer para o campo da educação musical um olhar mais profundo e crítico.

Nessa perspectiva, Penna (2006, p. 37-38) adverte que “não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indivíduo”. Com base nessa compreensão, defendemos neste trabalho que a educação musical deve favorecer a formação integral do sujeito. Nos próximos tópicos, ampliaremos o olhar sobre a educação musical tanto como ciência quanto como campo que merece ocupar lugar de destaque nos debates educacionais.

Em sintonia com essa defesa, a educação musical tem ampliado seus horizontes e possibilidades, deixando de se restringir ao estudo de técnicas de execução, interpretação e leitura. Atualmente, investiga também o desenvolvimento da percepção como fonte de equilíbrio entre o homem e a natureza, bem como a diversidade musical presente em nosso planeta (Souza, 2013). A complexidade dos fenômenos culturais e de sua transmissão, sobretudo no campo do saber musical, tem levado pesquisadores a buscar alternativas mais abrangentes para compreender os

processos de ensino e aprendizagem, promovendo diálogos com diferentes áreas científicas (Queiroz, 2010).

Nesse contexto, procuro apresentar uma visão plural da educação musical e de seu diálogo com a Psicologia, área que tenho acompanhado cada vez mais presente no meio científico. Tive a preocupação de participar de eventos como o Encontro de Cognição e Artes Musicais, Congresso Nacional da ABEM e International Conference on Music Perception and Cognition, nos quais publiquei trabalho, juntamente com meu orientador, como Colavin e Reis (2024a, 2024b, 2024 c) e Colavin e Reis (2025a, 2025b). Além disso, participo ativamente do Triáde Menor – Música, Educação e Psicologia (cadastrado no CNPq), coordenado pelo Prof. Dr. Leandro Reis, participo ativamente também do grupo Estudos Piagetianos, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Francismara Oliveira e por outros pesquisadores de grande relevância no campo piagetiano brasileiro e acompanho de perto os trabalhos desenvolvidos por outros grupos de referência na área, como COGMUS (coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Mesquita, do Instituto de Artes da UNESP-SP) e o grupo GRUME (coordenado pelo Prof. Dr. Danilo Ramos, do Departamento de Artes Visuais e Música da UFPR). Esses grupos têm desempenhado um papel fundamental para a consolidação da pesquisa em cognição musical no cenário nacional, produzindo reflexões e contribuições que também servem de referência para a construção desta pesquisa.

A trajetória aqui narrada — desde minhas primeiras experiências familiares e musicais, passando pela atuação em diferentes contextos educativos até o aprofundamento teórico no mestrado — pode ser compreendida como o “**motivo inicial**” desta pesquisa. Tal como no campo musical, em que o motivo constitui a célula fundamental que orienta e dá coesão a toda a composição, essas vivências e inquietações configuram-se como a base que estrutura o presente trabalho.

Assim como um motivo musical contém em si as possibilidades de desenvolvimento, variação e diálogo com outros elementos da obra, cada uma dessas experiências profissionais e acadêmicas gerou perguntas, descontentamentos e reflexões que se expandem e se transformam ao longo desta dissertação. Nesse sentido, a metáfora do motivo cumpre papel estruturante: permite compreender a pesquisa como uma composição em que os temas se entrelaçam — técnica, afetividade, cognição e interação social — produzindo significados que vão além do aparente, tal como na música que ultrapassa a mera reprodução técnica para alcançar

o nível da criação e da compreensão crítica.

2. INTRODUÇÃO - ENTRA A COZINHA⁵



Dando continuidade ao motivo apresentado no Prelúdio, passamos agora à introdução de nossa canção/pesquisa. Para Pease (2003, p. 172, tradução nossa), a introdução musical é a parte que “prepara o ouvinte para o que está por vir, estabelecendo uma combinação de material melódico, harmônico e rítmico que se relaciona com o corpo principal de uma peça musical”. Segundo o autor, essa introdução pode ser construída a partir de um ostinato⁶ - eventualmente já presente e reaproveitado ao longo da melodia -, de um acorde central para a progressão harmônica, que estabelece a tonalidade e o *groove* rítmico, ou ainda de um motivo ou material motivico deslocado de seu contexto original. Nessa etapa, novos elementos musicais são acrescentados e o motivo ganha uma sessão rítmica. De modo análogo, neste trabalho, acrescentaremos elementos e dados que apoiarão o motivo no prelúdio, bem como *ostinati*/conceitos que se repetirão ao longo de toda pesquisa.

Seguindo essa metáfora, é necessário compreender a educação musical não apenas como uma parte integrante do currículo escolar na educação brasileira, mas também como um campo científico passível de investigação e análise em suas múltiplas dimensões. Assim torna-se imprescindível considerar os processos interacionais que constituem e que dão sustentação às práticas musico-pedagógicas.

⁵ França (2017) define cozinha como um termo informal, utilizado por músicos brasileiros para se referir a sessão rítmica de uma banda. Essa sessão é responsável pela base rítmica, constância do pulso musical e acompanhamento e é formada por instrumentos de percussão, bateria, baixo, violão, piano entre outros, a depender do estilo musical. Estilos como jazz e rock tem a sessão rítmica tradicionalmente composta apenas por bateria e baixo (Bastos e Piedade, 2006).

⁶ Pease (2003) define ostinato como um motivo que se repete de forma persistente durante a música toda, sobretudo no baixo e instrumentos de altura grave. Exemplo: Billie Jean – Michael Jackson.

Nesse cenário, as interações sociais assumem papel central no processo de ensino (Perret-Clermont, 1978). Compreender como interações se constituem, se mantêm e influenciam o desenvolvimento musical é fundamental para que pesquisadores e educadores ampliem sua visão, contemplando não apenas os fatores ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento técnico-musical, mas também aqueles de natureza extramusical que permeiam o processo formativo. No contexto da educação pública, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que levantamentos bibliográficos - apresentados ao longo desta pesquisa - evidenciam uma lacuna significativa em estudos voltados às interações sociais no ambiente escolar, além de indicarem a necessidade de mais pesquisas nessa área (Davidson et al., 1998; Lehann et al., 2007; Braga, 2009; Moura, 2013; Nascimento Junior, 2015).

Assim, o presente estudo tem como objeto de pesquisa as interações sociais no contexto músico-pedagógico na educação pública, entendidas como as interações estabelecidas entre professor e estudantes⁷ e entre os próprios estudantes. A investigação ancora-se em uma pesquisa bibliográfica sobre as contribuições de Jean Piaget ao estudo das interações sociais e de suas implicações no desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, bem como sobre estudos que abordam as interações sociais no contexto educativo. A partir desse objeto de pesquisa, formula-se o problema de pesquisa: como se constituem as interações sociais entre um professor de música e estudantes e entre os próprios estudantes nas aulas de música em uma escola pública cívico-militar em um município do Paraná, considerando as relações afetivas, intelectuais e morais propostas por Jean Piaget?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar de que modo se constituem as interações sociais entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes na disciplina de música em uma escola pública cívico-militar da cidade de Londrina, Paraná, à luz das relações afetivas, intelectuais e morais propostas por Jean Piaget. Os objetivos específicos incluíram: (1) analisar os principais conceitos da dimensão social da obra de Jean Piaget, com ênfase em sua compreensão sobre as interações sociais; (2) Identificar, a partir das relações afetivas, intelectuais e morais propostas

⁷ Opta-se, neste trabalho, pelo uso do termo estudante em detrimento de aluno por compreender-se que a noção de estudante enfatiza o sujeito em atividade, implicado em processos de construção de conhecimento, participação e significação. Diferentemente do termo aluno — historicamente associado a uma posição mais passiva e receptiva —, o termo estudante ressalta a agência do sujeito nas interações pedagógicas, sociais e culturais que constituem sua relação com o saber, sendo, portanto, mais adequado aos objetivos analíticos deste estudo

por Piaget (1977), como se constituem as interações sociais nas aulas de música em uma escola pública cívico-militar.

Com o intuito de aprofundar essa discussão, inicialmente apresenta-se dois levantamentos bibliográficos de natureza exploratória, realizados na modalidade de balanços de produção. Esses levantamentos, construídos a partir de bases de dados de periódicos indexados, buscaram identificar tendências nas produções científicas que envolvem os temas: interação professor-aluno e interação aluno-aluno.

Para o primeiro levantamento, foram consultados o Banco de Teses e Dissertações da Capes, a Scielo e a Revista da ABEM, considerando o período de 2008 a 2024. Optou-se por esse recorte temporal em razão da promulgação da Lei Federal 11.769/2008, que tornou obrigatório o conteúdo de música na educação básica, como parte do componente curricular Arte, ainda que posteriormente substituída pela Lei nº 13.278/2016. Esse marco legal gerou intenso debate e publicações sobre a inserção da música na escola, justificando sua escolha como ponto de partida.

Foram selecionados artigos, dissertações e teses em língua portuguesa e que tivessem como objeto central a interação professor-estudante e a interação aluno-aluno. Como estratégia de busca, utilizaram-se palavras-chave como: “educação musical”, “relação professor-aluno”, “interação professor-aluno”, “interação aluno-aluno”, “relação aluno-aluno”, “interações sociais”, “ensino de música”. Nos bancos de dados que permitem operadores booleanos, foram aplicados conectores como AND, OR e NOT, a fim de refinar a busca (ex.: “educação musical” AND “interação aluno-aluno”; “relação professor-aluno” OR “interações sociais”). No caso da Revista da ABEM, contudo, a pesquisa foi realizada apenas com palavras-chave isoladas, já que o sistema de busca do periódico não possibilita o uso de operadores booleanos. Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações em língua portuguesa, no período de 2008 a 2024, que tivessem como objeto de investigação a relação/interação professor-aluno⁸ e/ou a relação/interação aluno-aluno em contextos de educação musical escolar. Foram excluídos trabalhos em outros idiomas, fora do recorte temporal ou que tratassem de interações em contextos não relacionados ao ensino de música na escola. A busca ocorreu entre março e abril de 2024.

Na plataforma Scielo foram encontrados 54 resultados para o descritor relação

⁸ Opta-se por manter o termo aluno nos resultados dos levantamentos bibliográficos por ser o termo utilizado nas pesquisas encontradas.

professor-aluno, dos quais 11 foram selecionados para leitura integral, entretanto, não foram encontrados resultados nessa plataforma resultados para os descritores *relação professor-aluno música e relação professor-aluno educação musical*.

Na plataforma Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi identificado um número maior de trabalhos: 5677 resultados para o descritor “relação professor-aluno”. Diante dessa quantidade, a busca foi refinada com o descritor “*relação professor-aluno música*”, que retornou 160 resultados, dos quais apenas 3 atenderam aos critérios de inclusão e foram selecionados para leitura integral. Já para o descritor “relação professor-aluno educação musical”, foram encontrados 29 resultados, porém nenhum atendeu aos critérios estabelecidos para seleção.

Na Revista da ABEM, não foram localizados resultados para nenhum dos descritores utilizados. A Tabela 1, apresentada a seguir, sintetiza os resultados obtidos nas três bases de dados consultadas.

TABELA 1 – Resultados da busca

Base de dados	Artigos Encontrados	Total de artigos selecionados
Scielo	54	11
Catálogo de teses e dissertações da CAPES	153	3
TOTAL	207	14

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da leitura dos trabalhos selecionados, foi possível organizá-los em duas categorias: 1) Interação Professor-Aluno em contextos diversos, que chamaremos de Categoria 1, se referem aos trabalhos que investigam a relação professor-aluno em contextos diferentes ao do contexto musical e, 2) Interação Professor-Aluno em Aulas de Música, que chamaremos de Categoria 2, se referem aos trabalhos desenvolvidos investigando a relação professor-aluno no contexto músico-pedagógico.

TABELA 2 - Organização Por Categorias

Categoria	Artigos	Dissertações	Teses
1	11	0	0
2	0	3	0

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados mostram que a Categoria 1, que diz respeito aos trabalhos que investigam a relação professor-aluno em contextos diversos agrupou um número maior de resultados, com 11 artigos.

Nessa categoria, o artigo de Silveira (2018) investigou a interação professor-aluno na concepção de Antonio Gramsci a partir de dois textos: um de 1915 e outro de 1930. Pena (2021) realizou uma revisão de literatura, investigando as teorias psicológicas que embasam a investigação da interação professor-aluno, abordando os principais conceitos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Wilhelm Reich e Martin Buber. Ribeiro (2010) investigou a importância da afetividade na interação professor-aluno, entendendo-a como um conjunto de atitudes, valores, sentimentos, emoções e interações que sustentam o desenvolvimento pessoal, moral e social. Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) investigaram a afetividade e sua influência no processo ensino-aprendizagem em crianças tendo como base a Teoria Psicogenética de Wallon. Mattos et al (2013) pensam na relação professor-aluno enquanto uma relação de cuidado e a partir da perspectiva feminista. Ferreira e Andrade (2017) investigaram a percepção dos professores quanto a relação professor-aluno utilizando a Escala da Relação Professor-aluno (ERPA), com alunos do ensino médio de uma escola pública.

Investigações em contextos de educação superior também foram identificadas. Veras e Ferreira (2010) investigaram a afetividade na relação professor-aluno em estudantes universitários tendo como base a teoria de Wallon. Rios e Schraiber (2012) investigaram os modelos de relação professor-aluno e os modelos pedagógicos do ensino centrados no professor e do ensino centrado no aluno, tendo como contexto um curso de medicina. Cavaca et al (2010) investigaram a relação professor-estudante em um curso de odontologia. Oliveira et al (2014) investigaram a percepção dos alunos dos cursos de psicologia e economia sobre a relação professor-aluno no período de transição entre o final do ensino médio e o início do ensino superior.

Na Categoria 2, que diz respeito aos trabalhos que investigam a relação professor-aluno em contextos músico-pedagógicos, um número menor de trabalhos foi agrupado, com 3 dissertações. Por se relacionarem diretamente ao objeto de estudo desse trabalho, as pesquisas serão melhor detalhadas.

Moura (2013) pesquisou em sua dissertação a relação professor-aluno em um contexto universitário, no curso de bacharelado em música com habilitação em violino. A pesquisa investigou a formação musical dos estudantes até o ingresso na universidade de música, os caminhos da formação do estudante na graduação em música, a atuação profissional e como a relação com os professores afetou em todos esses processos.

Braga (2009) buscou investigar como se configuram as relações no contexto de aulas de canto, a relação dialógica entre professor e aluno e como essas variáveis participam do processo de aprendizagem. Além desse objetivo, a pesquisa investigou as bases de organização do espaço de ensino-aprendizagem, buscou compreender quais aspectos são priorizados pelo professor de canto para definir práticas pedagógicas, investigou como o aluno organiza e expressa seu processo de aprender canto e como ele se posiciona em relação as ações do professor e dos colegas.

Nascimento Junior (2015) buscou compreender qual o resultado para o processo de aprendizagem musical ao se estabelecer uma relação dialógica baseada na alteridade entre alunos e professores em uma escola especializada de música, tecendo também uma crítica ao *Habitus* Conservatorial.

No segundo levantamento, dedicado às interações sociais na perspectiva piagetiana, foram consultadas as bases Banco de Teses e Dissertações da Capes, SciELO e Revista da ABEM, abrangendo igualmente o período de 2008 a 2025. utilizados como descritores os termos: *interação aluno-aluno*, *interação aluno-aluno música*, *interação entre alunos* e *interação entre alunos música*, combinados por meio dos conectores *and* e *or*. A busca ocorreu entre dezembro de 2024 e fevereiro de 2025.

Na plataforma Scielo, foram encontrados 2 trabalhos para o descritor “*interação aluno-aluno música*”, mas por não atenderem aos critérios de inclusão, nenhum foi selecionado para leitura integral. Para o descritor “*interação aluno-aluno*” foram localizados 16 resultados, dos quais 7 atenderam aos critérios estabelecidos e foram selecionados para leitura integral. Já para os descritores “*interação aluno-aluno*” e “*interação entre alunos música*”, não foram encontrados resultados.

Na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 9275 resultados para o descritor *interação aluno-aluno* e 9272 para o descritor *interação entre alunos*. Diante do expressivo número de trabalhos encontrados, a busca foi direcionada aos descritores *interação aluno-aluno música* e *interação entre alunos música*, e para ambos os descritores, foram encontrados 205 resultados, com todos os trabalhos se repetindo entre os dois descritores e 13 sendo selecionados para a leitura integral.

Na plataforma Revista da ABEM, foram encontrados 2 resultados para o descritor *interação aluno-aluno música*, sendo 1 selecionado para leitura integral e 5 encontrados para o descritor *interação entre alunos*, sendo 2 selecionados para leitura. Todos os trabalhos tinham como referencial teórico a teoria de Piaget.

Os resultados podem ser melhor observados na tabela abaixo.

TABELA 3 – Resultados da busca

Base de Dados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Scielo	18	6
Banco de Teses e Dissertações Capes	9275	13
Revista ABEM	7	3

Fonte: Dados da pesquisa

Tal como na primeira pesquisa bibliográfica, após a leitura, os textos foram divididos em duas categorias: Categoria 1, onde foram colocados textos sobre a interação aluno-aluno em contextos não musicais e Categoria 2, onde foram colocados estudos sobre a interação aluno-aluno em contextos musicais.

Tabela 4 - Organização por categorias

Categoria	Artigos	Dissertações	Teses
1	6	0	0
2	3	13	0

Fonte: Dados da pesquisa

A categoria 1 agrupou um total de 6 artigos. Façanha et al (2024) investigam a motivação, a escolha de especialidades e a influência das interações sociais em um contexto médico; Lago (2023) investigou a análise das interações discursivas em sala de aula e sua função na construção do conhecimento; Silva e Figueiredo (2023) investigaram a aprendizagem do idioma inglês através das interações sociais entre alunos em um ambiente virtual; Silveira e Gonçalves (2023) investigaram as interações sociais colaborativas e do tipo tutoriais como ferramenta de aprendizagem de química em um contexto de educação inclusiva; Silva et al (2024) realizaram a validação de uma escala de aprendizagem cooperativa para Brasil e Portugal e por fim, Martins e Camargo (2023) investigaram a aprendizagem social para interações a partir do modelo ABA em um contexto educacional infantil.

A categoria 2 agrupou um total de 3 artigos e 13 dissertações. Nessa categoria, Gohn (2013) investigou as interações em um contexto virtual de ensino de instrumento musical; os estudos de Vilela (2009), Pizzato (2009), Condessa (2011) e Nobrega (2024) investigaram a motivação para o estudo musical, citando as interações entre os estudantes como um dos fatores necessários para que a motivação aconteça; Ponso (2011) investigou a concepção dos alunos sobre as aulas de música a partir das interações sócio-culturais; Sugahara (2008) investigou o papel da música como instrumento de socialização na escola,; Andrade (2011) investigou as interações entre jovens em um coral religioso; Bezerra (2019) investigou o valor atribuído às aulas de música por estudantes, analisando as interações entre um grupo de estudantes enquanto um dos fatores para a valorização das aulas de música; Moura (2008) investigou fatores que influenciam o desenvolvimento musical no estudo de violão; Ravagnani (2009), Santos (2022) e Oliveira et al (2022) investigaram as interações sociais na educação musical especial; Martins (2011) como a Lei 11.769/2008 afetou o ensino de música em uma cidade na região norte do Brasil e Simões (2012) pesquisou sobre a análise da relação professor-aluno através de um sistema de coleta

de informações específico (Rehearsal Interaction Observation System – RIOS).

Embora a temática da pesquisa de Simões (2012) seja a relação professor-aluno, a pesquisa foi citada nesse tópico pois o trabalho não foi encontrado na pesquisa bibliográfica sobre a *relação professor-aluno*, todavia, foi encontrada na pesquisa sobre interação aluno-aluno. Considerou-se também a pesquisa de Martins (2011), que apesar de não tratar diretamente da interação entre alunos, procurou analisar como a Lei 11.769/2008 afetou o ensino de música no contexto escolar, incluindo as relações que se estabelecem nesse contexto. O trabalho de Dantas (2010) também foi considerado enquanto relevante para a presente pesquisa, todavia, o trabalho na íntegra não foi encontrado disponível online.

A partir dos levantamentos feitos, compreendemos que apesar da temática interações professor-estudante e entre pares no contexto musical e educacional serem citadas enquanto fatores imprescindíveis no processo de aprendizagem, é preciso ampliar o olhar para este fenômeno no contexto músico-pedagógico, tanto a interação professor-estudante (Moura, 2013; Braga, 2009; Nascimento Junior, 2015; Davidson et al, 1998; Lehmann et al, 2007), quanto a interação aluno-aluno (Moura, 2008).

A Educação Musical e a Psicologia compartilham a pluralidade como fator comum. Os estudos que integram essas duas disciplinas, embora recentes no meio científico, têm crescido substancialmente, evidenciando a proximidade entre elas. De acordo com Reis (2012), a pesquisa interdisciplinar envolvendo Música e Psicologia tem se expandido nos últimos anos, tanto em estudos nacionais quanto internacionais, refletindo o aumento do interesse por essa interconexão. Nas palavras do autor:

tal interesse pela temática trouxe uma maior especialização do campo e, assim, a área de conhecimento denominada Psicologia da Música constitui-se principalmente por estudos realizados por educadores musicais empenhados em melhor compreender os processos envolvidos na aprendizagem musical (Reis, 2012, p.12-13).

Esse comentário reforça a ideia de que, com o crescimento da interdisciplinaridade entre música e psicologia, a Psicologia da Música tem se consolidado como um campo de pesquisa especializado, voltado à compreensão dos processos de aprendizagem musical e das relações entre música e comportamento humano. Kraemer (2000) define Psicologia da Música como um campo empírico que, com base nos pressupostos teóricos da psicologia, investiga o comportamento

musical e suas experiências, analisando tanto as semelhanças quanto as diferenças no comportamento e desenvolvimento musical, além de examinar a influência social sobre a responsividade musical.

Hargreaves (1986 *apud* Reis, 2012) aponta que as pesquisas em Psicologia da Música podem ser agrupadas em três principais áreas: 1) psicologia cognitiva da música; 2) a psicologia social da música; e, 3) psicologia do desenvolvimento em música. Lehmann, Sloboda e Woody (2007), em sua obra *Psychology for Musicians*, exploram diversos tópicos que consideram centrais para o estudo da Psicologia da Música. Dentre eles, destacam-se: a aprendizagem musical, que abrange o desenvolvimento musical desde a mais tenra infância, a motivação e suas práticas; as capacidades musicais, com ênfase na interpretação, expressão, leitura, audição, memória, composição e ansiedade de desempenho; e, por fim, as funções musicais, que investigam o papel do professor e sua interação com os alunos, do *performer*, do ouvinte e dos usuários da música, sob uma perspectiva cognitivista.

Sob a perspectiva da psicologia social da música, Hargreaves e North (1997) expandem a análise para a etnomusicologia, as funções terapêuticas da música e a psicologia social da educação musical. Já na perspectiva desenvolvimentista, Swanwick e Tillman (1986) defendem que a aprendizagem musical ocorre por sucessivas etapas, estreitamente ligados ao desenvolvimento psicológico do sujeito. Bastian (1982, *apud* Kraemer, 2000) identifica cinco campos de pesquisa, divididos em dois grupos. No primeiro grupo estão a Psicologia Geral da Música, Psicologia da Música Psicológico-Social e a Psicologia da Música Aplicada, que inclui pesquisas sobre a recepção, estudos sobre aprendizagem, motivação, socialização musical, concepção musical, comunicação, música em propaganda, música em filmes e a musicoterapia. No segundo grupo, figuram a Psicologia Diferenciada da Música, voltada para o talento musical, testes de habilidades e traços de personalidade, e a Psicologia do Desenvolvimento Musical, que investiga a gênese do comportamento musical e suas relações com o meio sociocultural.

Em nossa análise, o diálogo que estabeleceremos com a psicologia será por intermédio de Jean Piaget (1896 – 1980). Optamos por essa abordagem pois, ao analisar o desenvolvimento, Piaget estabeleceu uma relação entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e a aprendizagem (Palangana, 2015), e nossa prática mostrou e mostra diariamente que tal qual a teoria proposta por Piaget, a

aprendizagem musical é um processo de construção interacionista, de modo que, para que o processo de aprendizagem ocorra, é necessário que o sujeito interaja com o mundo externo, através de objetos musicais e pessoas.

O conhecimento e suas origens e construção foram o maior interesse de Piaget e por mais que não haja estudos ou escritos conhecidos do autor sobre a educação musical, direcionaremos um olhar a esse campo através de suas lentes.

A partir dos conceitos apresentados, é possível verificar a amplitude das pesquisas na área da psicologia da música e da educação musical e o vasto campo a ser explorado. Na área da educação musical, as interações sociais estão presentes em todos os contextos apresentados, tanto por Hargreaves (1986, *apud* REIS, 2012), quanto por Bastian (1982, *apud* KRAEMER, 2000).

A presente pesquisa insere-se no campo da Psicologia Social da Música, conforme a classificação proposta por Hargreaves (1986 *apud* Reis, 2012), ao tomar como objeto central as interações sociais estabelecidas no contexto músicopedagógico. O estudo dialoga, ainda, com a Psicologia Social da Educação Musical, tal como ampliada por Hargreaves e North (1997), ao compreender o ensino de música como uma prática socialmente situada, atravessada por relações interpessoais e articulada aos processos de desenvolvimento dos sujeitos ao longo de sua trajetória escolar. Nessa direção, a pesquisa ancora-se também em uma perspectiva desenvolvimentista, ao considerar que as formas de interação, significação e participação dos estudantes no contexto musical se transformam progressivamente, em estreita relação com os processos cognitivos, afetivos e morais implicados na aprendizagem.

Dentre os diversos tópicos que são estudados sob o viés da psicologia da música, o presente trabalho explorará as interações presentes no processo ensino-aprendizagem no contexto de aulas de música.

O desenvolvimento do trabalho se dará da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresenta-se uma introdução, discutindo o papel da educação musical enquanto um campo científico e suas interfaces e diálogos com outras ciências, enfocando no diálogo que se constrói com a psicologia, dois levantamentos bibliográficos sobre o tema e a importância do estudo das interações sociais no contexto músico-pedagógico.

No segundo capítulo, apresenta-se a contextualização e posição do problema

de pesquisa, apresentando o contexto em que a pesquisa se desenvolveu e a relação entre o contexto e o problema de pesquisa.

No terceiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico, trazendo o conceito de interações sociais, afetividade e cognição pela perspectiva de Piaget (1973), a arquitetura das interações sociais proposta por Perret-Clermont (2015), as interações sociais no contexto escolar, na perspectiva de DeVries (1997) e as interações no contexto músico-pedagógico a partir de Green (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia de pesquisa e por fim, no quinto capítulo, são apresentados os resultados obtidos na coleta de dados, análise dos resultados e considerações finais.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO E POSIÇÃO DO PROBLEMA – UMA PONTE ENTRE A INTRODUÇÃO E A ESTROFE



No âmbito da estrutura musical, as transições entre as partes fundamentais de uma composição podem, em determinadas concepções formais, não ocorrer de uma maneira abrupta. Em muitos casos, elas são mediadas por recursos estruturais que introduzem contraste, tensão e novas progressões harmônicas, preparando o ouvinte para a entrada de outra parte da canção (Kostka; Payne, 2007). Dentro dessa perspectiva analítica, a ponte musical configura-se como uma seção de passagem, cuja função é preparar o ouvinte para a emergência de um novo material temático. Uma canção pode apresentar diferentes arranjos formais, bem como diversas pontes ao longo de sua construção - lógica que se reflete metaforicamente na organização desta pesquisa/canção.

De maneira análoga, a contextualização e a posição do problema de pesquisa desempenham, neste trabalho, a função de uma ponte composicional. Em outras palavras, introduzem novos elementos que modulam o campo conceitual e criam expectativa para a entrada da estrofe. É nesse momento que as vozes teóricas passam a se manifestar com maior definição, apresentando os conceitos que orientarão o desenvolvimento deste estudo.

3.1 EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO BRASIL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO RECENTE.

O debate sobre a presença da Educação Musical na Educação Básica, em especial na rede pública, assume grande relevância no cenário educacional brasileiro. Mais do que uma questão estritamente curricular ou normativa, trata-se de um campo que incide diretamente sobre os modos de ensinar e aprender música e as interações

sociais estabelecidas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, compreender os percursos históricos, legais e políticos da educação musical possibilita analisar como determinadas configurações institucionais favorecem ou limitam as práticas cooperativas, a autonomia docente e os processos de construção coletiva do conhecimento. Embora a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, assegure o ensino de música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, inserido no componente curricular Arte, as dificuldades relacionadas à sua efetivação nas escolas públicas brasileiras antecederam esse marco legal, remetendo a processos históricos anteriores e permanecendo presentes até a atualidade.

Até meados do século XX, a educação musical ocupava um lugar formalmente reconhecido no sistema educacional brasileiro. Nesse período, sua presença na escola estava marcada por uma concepção normativa de cultura e formação, fortemente associada a projetos de educação cívica e moral. A música era mobilizada como instrumento de conformação de valores, condutas e identidades coletivas, respondendo a objetivos que extrapolavam o campo artístico-pedagógico e se articulavam a demandas políticas e ideológicas mais amplas (Fonterrada, 2005; Quadros Junior; Quiles, 2012).

Nesse contexto histórico, destaca-se a centralidade do canto orfeônico, institucionalizado a partir da década de 1930 como política pública nacional sob a liderança de Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Essa proposta conferiu ampla visibilidade à música na escola pública por meio de práticas sistemáticas de canto coletivo, articulando a educação musical a ideais de civismo, disciplina e patriotismo escolar (Quadros Junior; Quiles, 2012; Souza, 2014; Queiroz, 2012). Como analisa Souza (2014), o canto orfeônico foi concebido como uma prática pedagógica de forte apelo simbólico e social, na qual o canto coletivo operava simultaneamente como experiência estética e como dispositivo de formação moral, buscando produzir sentimentos de pertencimento e identidade nacional por meio da uniformização das práticas musicais escolares.

Apesar de sua dimensão coletiva, o canto orfeônico pouco favorecia a escuta das experiências musicais dos estudantes, operando a partir de repertórios previamente legitimados e de práticas pedagógicas centradas na repetição, na sincronização e na obediência às diretrizes institucionais, em detrimento da cooperação, da autonomia docente e da participação ativa dos estudantes nos

processos de aprendizagem. Em 1961, com a promulgação da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), buscou-se sistematizar a organização da educação brasileira em âmbito nacional. No campo da educação musical, embora essa legislação apresentasse diretrizes gerais, o Decreto nº 51.215/1961 explicitou uma concepção da música como componente estruturado da formação escolar (Quadros Junior; Quiles, 2012). Esse decreto estabeleceu normas nacionais para o ensino de música em todos os níveis da educação básica, reconhecendo-a como elemento relevante da formação integral dos estudantes. Sua promulgação foi justificada pela ausência de planejamento uniforme no ensino musical no país e pela compreensão da música como dimensão formativa capaz de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da disciplina, da convivência social e da concentração mental. Para tanto, o documento definiu objetivos pedagógicos, a progressão de conteúdos, a carga horária mínima semanal e a articulação entre atividades curriculares e extracurriculares (Quadros Junior; Quiles, 2012).

Além de orientar práticas docentes, o decreto atribuiu ao Estado a responsabilidade pela provisão de materiais didáticos, instrumentos musicais e pela promoção de ações voltadas à valorização do folclore, evidenciando uma concepção institucionalizada e sistematizada da educação musical no currículo escolar brasileiro. Trata-se de um período em que a educação musical era compreendida como prática pedagógica estruturada, com respaldo estatal e organização curricular definida (Quadros Junior; Quiles, 2012).

Embora o Decreto nº 51.215/1961 represente um marco na institucionalização da educação musical escolar, conferindo-lhe organização curricular, respaldo estatal e diretrizes nacionais, essa estruturação não esteve isenta de tensões e limites. A educação musical, mesmo quando sistematizada, historicamente operou a partir de concepções normativas de cultura e de modelos pedagógicos voltados mais à conformação social do que à valorização da diversidade musical e à construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a presença da música no currículo não implicava, necessariamente, práticas pedagógicas dialógicas ou autonomia docente. Assim, ainda que o período analisado revele uma concepção organizada e estatal da educação musical, ele também evidencia os limites de um modelo fortemente regulado, pouco sensível às práticas musicais dos estudantes e às dinâmicas interacionais que sustentam processos educativos mais cooperativos e críticos.

Esse cenário sofreu mudanças significativas a partir da década de 1970, com a promulgação da LDB nº 5.692/1971. Conforme analisa Figueredo (2013), embora diversas legislações tenham sido promulgadas desde então, não foram dadas garantias formais que assegurassem, de modo específico, o ensino de música na educação básica. A referida lei instituiu a Educação Artística como parte do currículo escolar, reunindo música, artes plásticas e teatro sob uma perspectiva polivalente (Del Ben, 2009; Figueiredo, 2013). A ausência de professores com formação específica em música, somada à indefinição de conteúdos programáticos para as diferentes linguagens artísticas, constituiu um conjunto de fatores que contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas fragmentadas e pouco sistematizadas no contexto escolar (Penna, 2001). Nesse cenário, a música passou, em muitos casos, a ocupar um lugar secundário no currículo, frequentemente diluída em propostas mais amplas de Educação Artística, sem garantir continuidade ou aprofundamento pedagógico.

Fonterrada (2005) destaca que a Lei nº 5.692/71 não eliminou a música do discurso curricular, mas contribuiu para o enfraquecimento de sua presença enquanto campo específico de conhecimento, ao dissolvê-la em uma proposta mais de Educação Artística. Tal reorganização, articulada a fatores históricos, formativos e institucionais, favoreceu um processo gradual de marginalização da educação musical na escola pública, mesmo diante de esforços normativos posteriores para requalificar o ensino de Arte.

Em 1996, a promulgação da LDB nº 9.394 introduziu novos parâmetros para a área das artes no currículo escolar, substituindo a disciplina de Educação Artística por Arte (Fonterrada, 2005; Penna, 2008). A partir desse marco legal, documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passaram a reconhecer a música como uma das linguagens constitutivas da formação humana e como conteúdo legítimo da educação básica. Entretanto, ao adotarem princípios de caráter geral e não normativos, os PCN's trataram as diferentes linguagens artísticas como campos relativamente autônomos, sem estabelecer diretrizes normativas específicas para sua implementação. Essa concepção foi posteriormente reafirmada pela Resolução CNE/CES nº 2/2004, que consolidou a compreensão das linguagens artísticas como áreas distintas no âmbito da formação docente (Fonterrada, 2005).

Apesar desses avanços normativos, a efetivação da educação musical permaneceu tensionada pela ausência de definições mais claras acerca da formação

docente, pela precarização das condições de trabalho docente e pela insuficiência de recursos materiais nas escolas. Nesse contexto, consolidou-se uma contradição recorrente entre o reconhecimento legal da música, e as condições concretas de sua realização pedagógica no cotidiano escolar (Fonterrada, 2005; Figueiredo, 2013; Penna, 2008).

Na tentativa de enfrentar essas lacunas, movimentos organizados da área passaram a reivindicar, especialmente a partir de 2006, maior clareza normativa e garantias institucionais para a presença da música na escola, com destaque para a atuação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (Figueiredo, 2013). Nesse contexto, foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, as quais sinalizavam a centralização das disciplinas em docentes com formação específica. Ainda assim, tais documentos mantiveram ambiguidades quanto à definição da formação exigida para o professor, o que limitou seus efeitos na reorganização efetiva da prática músico-pedagógica (Penna, 2008).

Esse processo culminou na promulgação da Lei nº 11.769/2008, que alterou o artigo 26 da LDB ao estabelecer a música como conteúdo obrigatório, ainda que não exclusivo, do componente curricular Arte. Apesar de representar um avanço normativo importante, o veto ao parágrafo que previa a exigência de formação específica para o ensino de música gerou controvérsias e contribuiu para a manutenção de práticas de deslocamento docente para áreas distintas de sua formação inicial, fragilizando a efetivação da educação musical na escola (Figueiredo, 2013).

Posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 definiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens obrigatórias do componente curricular Arte, buscando conferir maior clareza à organização desse campo no currículo da educação básica e dialogando com demandas históricas das diferentes áreas artísticas por maior reconhecimento no âmbito escolar. Conforme analisa Figueiredo (2013), essa alteração representou um avanço ao reconhecer explicitamente a pluralidade das linguagens artísticas e ao alinhar a legislação educacional à estrutura dos cursos de licenciatura específicos.

No entanto, o autor ressalta que a definição legal das linguagens não foi acompanhada de políticas efetivas de implementação, especialmente no que se refere à garantia de professores especialistas em cada área, à reorganização das cargas horárias e às condições institucionais necessárias para o trabalho pedagógico com múltiplas linguagens. Assim, apesar do reconhecimento normativo da música como

linguagem constitutiva do componente Arte, persistem tensões entre o texto legal e a realidade das escolas, nas quais a polivalência docente, a precarização do trabalho e as limitações estruturais continuam a restringir a efetivação de uma educação musical consistente. Nesse sentido, a Lei nº 13.278/2016 evidencia, mais uma vez, a recorrente dissociação entre os avanços legislativos e as condições concretas de realização da educação musical no cotidiano escolar.

O percurso histórico-legislativo da educação musical no Brasil evidencia um movimento recorrente de reconhecimento normativo da música no currículo escolar, acompanhado por fragilidades persistentes em sua efetivação pedagógica. Desde o canto orfeônico, marcado por forte centralização e orientação cívico-moral, passando pela polivalência instaurada a partir da LDB nº 5.692/1971, até os avanços e ambiguidades das legislações posteriores, observa-se uma constante dissociação entre o texto legal e as condições concretas de realização da educação musical na escola pública. Essa tensão se reatualiza de forma significativa no contexto recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, que, ao mesmo tempo em que reafirmam a música como linguagem constitutiva do componente Arte, reorganizam o currículo a partir de áreas de conhecimento, itinerários formativos e flexibilização da carga horária obrigatória.

Conforme analisam Figueiredo (2013) e Penna (2008), tais transformações tendem a impactar diretamente o lugar da música na escola, frequentemente subordinando-a a projetos institucionais mais amplos, a condições estruturais desiguais e a modelos de gestão curricular que limitam a autonomia docente e a continuidade das práticas musicais. Nesse cenário, a educação musical passa a ser atravessada não apenas por disputas curriculares, mas também por reconfigurações nas relações pedagógicas e nas interações sociais em sala de aula.

É nesse ponto que se insere o presente estudo: ao investigar as interações sociais no contexto do ensino de música em uma escola pública inserida no modelo cívico-militar, busca-se compreender como essas transformações legais e institucionais se materializam no cotidiano escolar, incidindo sobre as relações entre professor e estudantes, entre os próprios estudantes e sobre as possibilidades de cooperação, autonomia e construção coletiva do conhecimento musical.

3.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

Promulgada pela Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio introduziu mudanças estruturais na organização curricular da educação básica brasileira, com implementação efetiva a partir de 2022. Sustentada pelo discurso da flexibilização curricular, da ampliação dos itinerários formativos e da formação técnico-profissionalizante, a reforma redefiniu o lugar das áreas do conhecimento, incidindo de modo particular sobre componentes historicamente fragilizados no currículo escolar, como a Arte e, de forma mais específica, a educação musical (Santos, 2019). Ao condicionar a oferta de áreas e componentes às “possibilidades dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, p. 2), o novo ordenamento abriu margem para reorganizações curriculares que implicaram redução de carga horária, integração de conteúdos e ampliação de parcerias com o setor privado.

Esse movimento tornou-se ainda mais evidente no contexto da atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Arte passou a ser ofertada de maneira mais flexível, frequentemente reorganizada em propostas integradas ou transversais, o que contribuiu para que a música fosse abordada de forma pontual, muitas vezes associada ao consumo cultural ou a projetos isolados, em detrimento de processos sistemáticos e continuados de aprendizagem musical (Santos, 2019). Configura-se, assim, um descompasso entre o reconhecimento normativo da música como linguagem constitutiva da formação humana e as condições concretas de sua efetivação pedagógica no Ensino Médio.

É nesse cenário de reconfiguração curricular que se intensifica, em âmbito nacional, a inserção de plataformas digitais na educação pública, processo que Van Dijck, Poell e De Waal (2018) denominam plataformização da educação. No campo educacional, a plataformização caracteriza-se pela centralidade de grandes corporações tecnológicas na organização do ensino, por meio da adoção de plataformas baseadas na coleta e análise de dados, sustentadas por discursos de personalização, eficiência e inovação pedagógica (Van Dijck, Poell e De Waal, 2018). Conforme argumentam os autores, esse processo não se restringe à incorporação de ferramentas tecnológicas, mas redefine as próprias finalidades da educação pública, progressivamente orientadas à mensuração de resultados e ao desempenho individual.

Nesse modelo, professores e estudantes passam a ser permanentemente monitorados por sistemas algorítmicos que influenciam decisões pedagógicas,

curriculares e avaliativas, deslocando o foco da formação integral para a lógica da produtividade e da eficiência (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Como consequência, intensificam-se processos de desprofissionalização docente, nos quais o trabalho do professor tende a ser reduzido à operacionalização de conteúdos, atividades e avaliações previamente estruturadas, limitando sua autonomia intelectual e sua capacidade de responder às especificidades dos contextos escolares (Ramos, 2025).

No estado do Paraná, embora a implementação formal da Reforma do Ensino Médio tenha ocorrido a partir de 2022, o processo de plataformização da educação pública antecede esse marco. A introdução sistemática de tecnologias digitais na rede estadual teve início em 2012, com o projeto-piloto do Livro de Registro de Classe (RCO), implantado em toda a rede em 2013 (Passini; Silva, 2024). A partir de 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) intensificou esse movimento por meio da ampliação do uso de aplicativos educacionais, da promoção de eventos voltados à inovação tecnológica e da criação de canais digitais destinados à formação docente (Passini; Silva, 2024).

Esse processo ganhou maior centralidade durante a gestão de Renato Feder à frente da SEED-PR, período marcado pela intensificação do alinhamento entre políticas educacionais e racionalidades neoliberais. Amparadas pela Lei nº 13.415/2017, ampliaram-se as possibilidades de parcerias com o setor privado e de oferta de ensino mediado por plataformas digitais, consolidando a presença dessas tecnologias no cotidiano das escolas da rede estadual (Ramos, 2025; Passini; Silva, 2024). No âmbito da formação discente, a centralização do processo educativo em materiais padronizados tem comprometido a qualidade das experiências de aprendizagem e fragilizado a concepção de educação pública como espaço de construção do pensamento crítico.

No plano curricular, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – RCEM-PR (Paraná, 2021) recorre a dados sobre supostos interesses juvenis para justificar a ampliação do ensino mediado por plataformas digitais, associando o interesse pelo universo digital à adesão automática a esse modelo educacional. Contudo, análises críticas e relatos de estudantes apontam dificuldades de adaptação, precariedade pedagógica, empobrecimento das experiências educativas e redução das interações pedagógicas e do diálogo em sala de aula (Lopes, 2024 apud Ramos, 2025). É nesse cruzamento entre orientações curriculares, discursos de inovação e condições concretas de implementação que se torna necessário compreender o lugar

do componente Arte — e, no interior dela, da música — no Ensino Médio paranaense.

O componente curricular Arte integra a Área de Linguagens e suas Tecnologias e está formalmente assegurado na Formação Geral Básica do Ensino Médio da rede pública estadual do Paraná, com maior incidência no primeiro ano dessa etapa (Paraná, 2021). Sua organização curricular articula diferentes linguagens artísticas — artes visuais, música, dança e teatro — a processos de fruição, criação e reflexão estética, concebendo a arte como produção simbólica e prática cultural historicamente situada. Nos anos subsequentes, o aprofundamento nesse componente pode ocorrer por meio de Itinerários Formativos, unidades curriculares eletivas ou projetos interdisciplinares, conforme as propostas pedagógicas das instituições escolares.

No interior do componente Arte, a música configura-se como uma de suas unidades temáticas, inserida na Área de Linguagens e suas Tecnologias e compondo a Formação Geral Básica. Segundo o RCEM-PR (Paraná, 2021), a Unidade Temática Música tem como referência central o som e a linguagem musical, com a intencionalidade de ampliar o universo cultural dos estudantes por meio do contato com diferentes gêneros e estilos musicais, bem como de promover a compreensão dos elementos constitutivos da música, tais como altura, intensidade, duração, timbre e densidade. O documento enfatiza, ainda, o desenvolvimento de práticas de escuta, apreciação, criação e reflexão musical, reconhecendo a música como linguagem estruturada que demanda processos sistemáticos de percepção, análise e produção de sentidos.

Todavia, embora o RCEM-PR apresente uma concepção ampla do ensino de música, observa-se que tal formulação assume um caráter predominantemente prescritivo, cuja efetivação depende de condições institucionais, curriculares e pedagógicas que nem sempre se concretizam no cotidiano escolar. A centralidade atribuída à música como linguagem estruturada e à vivência de processos sistemáticos de aprendizagem contrasta com os contextos de flexibilização curricular, polivalência docente e deslocamento da música para espaços transversais, o que pode fragilizar a continuidade, a profundidade e a coerência das experiências musicais oferecidas aos estudantes no contexto Ensino Médio público.

Em contraste com essa organização, os conhecimentos e práticas relacionados às mídias, às tecnologias digitais e à cultura digital não se constituem como componente curricular obrigatório nem como Itinerário Formativo padronizado no Ensino Médio paranaense. Sua presença no currículo ocorre predominantemente nos

anos finais dessa etapa, quando se intensifica a flexibilização curricular, organizando-se de modo transversal, especialmente no âmbito da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Nessa configuração, as mídias digitais articulam-se a diferentes componentes, com destaque para Língua Portuguesa e Arte, integrando

competências e habilidades voltadas ao uso crítico, ético e criativo de múltiplas linguagens e suportes midiáticos, bem como a processos de produção, circulação e interpretação de conteúdos digitais (Paraná, 2021).

Embora não figurem como disciplina autônoma, as Mídias Digitais⁹ podem estruturar Itinerários Formativos, desde que previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola e organizadas como percursos de aprofundamento curricular. Nesses casos, assumem o papel de eixo temático ou integrador, articulando práticas de comunicação, cultura digital, linguagens artísticas e uso crítico de tecnologias (Paraná, 2021). Tal compreensão legitima a presença da música em contextos mediados por tecnologias digitais, evidenciando pontos de intersecção entre linguagem musical, cultura digital e processos de socialização juvenil. Todavia, essa organização curricular também impõe limites. O deslocamento da música para contextos transversais, como o das aulas de Mídias Digitais, pode comprometer a sistematização dos processos de aprendizagem musical, sobretudo quando comparado à densidade epistemológica prevista para a Unidade Temática Música no componente Arte.

Soma-se a isso o fato de que a ampliação do ensino mediado por plataformas digitais tem sido justificada, no RCEM-PR (2021), a partir de supostos interesses juvenis, frequentemente associados de modo simplificado ao uso intensivo de tecnologias. Entretanto, conforme destacado anteriormente, análises críticas e relatos de estudantes indicam dificuldades de adaptação, precariedade pedagógica, empobrecimento das experiências educativas e redução das interações pedagógicas e do diálogo em sala de aula (Lopes, 2024 apud Ramos, 2025).

Em síntese, a Reforma do Ensino Médio, associada à BNCC e aos processos de plataformização da educação pública no Paraná, redefiniu de maneira significativa

⁹ É nesse contexto que se situa o campo empírico desta pesquisa, desenvolvida no âmbito das aulas de Mídias Digitais, a serem detalhadas nos capítulos de Delineamento Metodológico e Resultados, nas quais conteúdos musicais foram trabalhados fora do componente curricular Arte. Tal escolha institucional encontra respaldo no RCEM-PR, que reconhece que a juventude contemporânea utiliza intensamente dispositivos digitais — como celulares e *tablets* — para ampliar seu universo sonoro e cultural, em articulação com grupos sociais constituídos por afinidades e gostos musicais (Paraná, 2021).

as condições de organização curricular, o trabalho docente e as experiências de aprendizagem no Ensino Médio. No caso da educação musical, tais transformações resultam em um cenário marcado por deslocamentos curriculares, fragilização da sistematização pedagógica e reconfiguração das interações sociais no espaço escolar. Esse conjunto de mudanças não se apresenta de forma isolada, mas articula-se a outras racionalidades contemporâneas de gestão e organização da escola pública. É nesse ponto que se insere a discussão sobre a expansão do modelo cívico-militar no Paraná, tema do próximo subitem, cuja análise permitirá aprofundar a compreensão sobre como diferentes projetos institucionais incidem sobre a autonomia pedagógica, as relações sociais e a formação musical no contexto investigado.

3.3 “DESCANÇAR [sic], SENTIDO E CONTINÊNCIA [sic.]¹⁰”: A CÍVICO-MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES

Além da plataformização da educação, a gestão de Renato Feder à frente da SEED-PR promoveu a ampliação do modelo cívico-militar nas escolas públicas estaduais, incorporando diretrizes disciplinares e organizacionais oriundas da lógica militar, articuladas a uma racionalidade neoliberal de gestão educacional orientada por princípios empresariais (Ramos, 2025). Conforme analisa Giacomini (2024), as diretrizes introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC possibilitaram um reordenamento da educação básica pautado pela flexibilização curricular, pela gestão por resultados e pela responsabilização individual de estudantes e escolas, elementos centrais do discurso conservador fortalecido no período pós-2016.

Nesse contexto, a organização curricular do Ensino Médio passou a ser condicionada às “possibilidades dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 468), abrindo espaço para soluções alternativas de gestão e organização escolar, entre elas a adoção de modelos baseados no militarismo. A consolidação do modelo cívico-militar ocorreu a partir de 2019, com a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM) e a instituição do Programa Nacional das Escolas

¹⁰ A expressão “Descançar [sic], sentido e continência [sic.]” remete a um episódio ocorrido em 2026, no interior do estado de São Paulo, amplamente divulgado pela imprensa nacional, no qual policiais militares da reserva participaram de uma atividade inaugural em uma escola pública estadual. Na ocasião, ao conduzir práticas inspiradas em rotinas militares e registrar no quadro as palavras de comando, um dos policiais cometeu tal erro ortográfico crasso (cf. CBN Brasil, 03 fev. 2026). O caso suscitou debates públicos e acadêmicos acerca dos limites da presença militar no cotidiano escolar, bem como de seus efeitos pedagógicos e simbólicos.

Cívico-Militares (PECIM), por meio do Decreto nº 10.004/2019 (Brasil, 2019).

O PECIM instituiu um modelo de gestão compartilhada entre secretarias de educação e forças militares, atribuindo a militares da reserva funções relacionadas à gestão disciplinar e à organização do cotidiano escolar (Aleixo, 2025). Essa proposta sustenta-se em um discurso que associa os problemas educacionais à indisciplina e à ineficiência da escola pública civil, deslocando o debate das condições estruturais da educação para uma lógica de controle, hierarquização e regulação das interações escolares (Giacomin, 2024).

No Paraná, esse modelo foi formalizado pela Lei nº 20.338/2020, que instituiu as Escolas Cívico-Militares (ECIM) com o objetivo declarado de elevar os indicadores de qualidade da Educação Básica, por meio da incorporação da Unidade Curricular de Cidadania e Civismo (Paraná, 2020). A adesão ao modelo ocorre mediante consulta pública à comunidade escolar, mecanismo que, ao menos formalmente, legitima sua implementação (Aleixo, 2025). Atualmente, o Paraná concentra a maior rede de colégios cívico-militares do país, com expressiva expansão nos últimos anos, incluindo o município de Londrina, que conta com 21 escolas nesse formato (Queiroz, 2024).

Embora o PECIM não altere formalmente a LDB nº 9.394/1996, ele introduz na escola pública uma racionalidade institucional que tensiona os princípios da gestão democrática previstos na legislação educacional brasileira. A articulação entre o PECIM, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC revela-se central para compreender os impactos sobre o componente curricular Arte. A flexibilização curricular, ao condicionar a oferta de áreas e componentes às possibilidades dos sistemas de ensino, favorece modelos escolares orientados pela padronização de comportamentos, pela vigilância e pela gestão por resultados.

No campo da educação musical, esses impactos aproximam-se daqueles observados no processo de plataformização do ensino. A ausência de diretrizes específicas para o ensino de música na BNCC do Ensino Médio, aliada à retomada implícita da polivalência docente e à diluição da Arte em propostas integradas, contribui para a redução da música a práticas pontuais e instrumentais, em detrimento de processos sistemáticos e continuados de aprendizagem musical.

Historicamente vinculada a práticas colaborativas, à diversidade cultural e à expressão de identidades, a educação musical encontra limites em ambientes marcados pela vigilância, pela normatização excessiva e por formas de regulação

heterônoma. A presença militar na gestão escolar, ainda que oficialmente restrita aos âmbitos administrativo e disciplinar, produz efeitos diretos sobre o cotidiano pedagógico, os currículos e as interações escolares, sobretudo em áreas que demandam autonomia docente, diálogo e processos criativos (Giacomin, 2024). Conforme apontam Daud et al. (2023), as interações em contextos cívico-militares tendem a assumir um caráter heterônomo e verticalizado, princípio explicitado nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (DECIM).

Dessa forma, a expansão das escolas cívico-militares, particularmente no Paraná, não pode ser compreendida de modo dissociado de um projeto político mais amplo que articula neoliberalismo, conservadorismo e autoritarismo na educação pública. Ao lado da plataformização do ensino, a militarização constitui um dos desdobramentos mais visíveis desse processo, afetando a organização curricular, o trabalho docente e, de modo particular, a educação musical, cuja natureza formativa exige condições pedagógicas incompatíveis com modelos pautados no controle e na supressão da autonomia escolar.

3.4 O LUGAR DO PROBLEMA DE PESQUISA

É nesse contexto de reconfiguração da educação pública, marcado pela flexibilização do Ensino Médio, pela intensificação da plataformização do ensino e pela expansão de modelos cívico-militares de escolarização, que se delineia o problema central desta pesquisa. Parte-se do pressuposto de que tais configurações institucionais não incidem apenas sobre a organização dos componentes curriculares ou sobre a gestão escolar, mas atravessam diretamente o cotidiano pedagógico e a qualidade das interações sociais que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem na escola pública.

Diante desse cenário, a presente investigação busca compreender como se constituem as interações sociais nas aulas da disciplina de música em uma escola pública cívico-militar da cidade de Londrina, Paraná, tomando como referência as relações afetivas, intelectuais e morais propostas por Piaget (1973) estabelecidas entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes. Interessa analisar de que modo as condições pedagógicas e institucionais contemporâneas discutidas — especialmente aquelas associadas à transversalização da música, à plataformização do ensino organizado a partir de tecnologias digitais e à intensificação de práticas

normativas e hierarquizadas do modelo cívico-militar — favorecem ou limitam a emergência do confronto de pontos de vista e a construção coletiva do conhecimento musical.

Ao deslocar o foco da análise dos conteúdos musicais em si para a dinâmica relacional que sustenta o aprender musical, esta pesquisa pretende contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da educação musical na formação humana integral nesse contexto específico de escolarização. Busca-se, assim, evidenciar em que medida as práticas escolares observadas promovem — ou restringem — processos de descentração intelectual, de reciprocidade moral e de engajamento afetivo, elementos fundamentais para a constituição da autonomia e para o desenvolvimento do sujeito em contextos educativos democráticos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: O VERSO – ENTRAM AS VOZES



Na estrutura de uma música, após apresentar o motivo e adicionar elementos na introdução, através da ponte, chegamos ao verso e conheceremos as vozes/referencial teórico da nossa pesquisa/canção. O verso ou estrofe é definido por Martinez (2024) como a parte da música onde se desenvolve a narrativa da mensagem que a música quer transmitir, tendo como pano de fundo o motivo e a introdução. Uhlela (1966) afirma que uma das características dessa parte da música é a entrada de uma ou mais vozes solistas.

O paralelo que traçamos entre o verso e o referencial teórico diz respeito à entrada das vozes solistas que nortearão a pesquisa e nos guiarão nas partes subsequentes de nossa pesquisa/canção. Ouviremos a seguir, o que nossos referenciais teóricos têm a dizer sobre o tema de nossa pesquisa. Em nossa pesquisa, os referenciais teóricos são a epistemologia genética de Piaget, autores da cognição musical, como Lehmann, Sloboda e Woody (2007) e Hargreaves e North (1997) e da sociologia da educação musical, como Green (2002).

4.1 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

4.1.1 Dos Aspectos Cognitivos, Afetivos e Sociais: Uma Relação Dialética de Interdependência

Jean Piaget (1896-1980) é amplamente reconhecido por seus estudos sobre a

construção do conhecimento, sendo sua teoria de grande relevância para a compreensão dos processos que a fundamentam. Em seus escritos, Piaget (1971) demonstra constante preocupação em compreender a formação do conhecimento, direcionando seus estudos aos mecanismos cognitivos que sustentam esse processo ao longo da vida.

Embora seja frequentemente associada à investigação da construção do conhecimento na infância, a Epistemologia Genética não se restringe a uma psicologia da criança. Seu objetivo é também compreender a gênese e o funcionamento do conhecimento no sujeito adulto. Nesse sentido, Palangana (2015) destaca como um dos pilares dessa teoria a diferença qualitativa entre a lógica de funcionamento mental da criança e a do adulto, portanto, se torna necessário investigar os mecanismos e processos pelos quais essa transformação ocorre.

Faria (1989) destaca que a obra de Piaget, muitas vezes interpretada de forma reducionista, não se limita ao aspecto cognitivo do desenvolvimento. Uma leitura mais abrangente identifica três dimensões na obra piagetiana: uma dimensão cognitiva, uma dimensão afetiva e uma dimensão social.

A presença dessa dimensão social permite identificar, na obra piagetiana, uma perspectiva sociológica da construção do conhecimento. É justamente essa dimensão que será enfatizada em nossa pesquisa, sem, contudo, desconsiderar as dimensões biológica e psicológica, afinal, como destaca Faria (1989), na teoria piagetiana os fatores intelectuais, afetivos e sociais são indissociáveis. Nesse sentido, Piaget (1971) concebe esses três fatores como partes de um processo dinâmico e dialético de interdependência. O aspecto cognitivo não se desenvolve de forma isolada, mas está sempre permeado pelas dimensões afetivas e sociais, que, por sua vez, também se transformam no contato com a atividade intelectual.

Assim, o conhecimento é compreendido como uma construção que emerge da interação entre sujeito e meio, em um movimento contínuo no qual o social fornece os conteúdos, o afetivo mobiliza o interesse e a energia, e o cognitivo organiza e estrutura essas experiências. Essa perspectiva integradora reforça a impossibilidade de se analisar qualquer desses aspectos de forma dissociada, já que, na teoria piagetiana, é justamente a articulação entre eles que sustenta a compreensão do desenvolvimento humano (Oliveira; Saravali; Reis, 2021).

Para Piaget (1971), o conhecimento não é dado de forma inata ao sujeito nem simplesmente fornecido pelo ambiente, mas construído ativamente por meio das

interações com o meio físico e social. Nesse processo, o sujeito e objeto não se dissociam, constituindo-se mutuamente. As interações com o ambiente exercem influência direta na elaboração do conhecimento (Oliveira, 2005). Como explica o próprio Piaget (1971, p. 14), o conhecimento resulta de “interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas”.

Piaget (apud Lefrançois, 2008) afirma que a construção do conhecimento é movida por quatro forças, sendo elas a equilibração, a maturação, a experiência ativa e a interação social. Neste estudo, o foco recairá especificamente sobre a interação social, considerando-a como eixo central de análise, o que conduz, na sequência, à discussão do conhecimento social e de seus processos de construção.

O conhecimento social é construído por meio da interação entre pessoas e da transmissão cultural, envolvendo regras, valores, normas e significados compartilhados. Ao contrário do conhecimento físico ou lógico-matemático, que o sujeito pode elaborar de forma relativamente autônoma, o conhecimento social depende da convivência e da cooperação com os outros (Piaget, 1971; Palangana, 2015).

No que se refere às interações sociais, Lefrançois (2008) enfatiza sua importância, pois é a partir do contato com outras pessoas que o sujeito elabora ideias sobre os outros, sobre os objetos e sobre si mesmo. O conhecimento emerge, assim, como produto constitutivo dessa interação dinâmica, refletindo um processo contínuo de construção das compreensões do sujeito acerca do mundo.

Desde o nascimento, o ser humano é inserido em um meio social que exerce sobre ele influência tão significativa quanto a do meio físico. Nesse sentido, Piaget (1976, p. 157) observa que “a sociedade transforma o sujeito em sua própria estrutura, porque ela não só o força a reconhecer fatos como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabado, que modifica seu pensamento”. Assim, a dimensão social desempenha papel fundamental na interação entre o sujeito e o objeto, articulando-se às dimensões biológica e afetiva na construção do conhecimento.

Para Piaget (1971), a inteligência pode ser compreendida como uma forma de adaptação, isto é, uma organização que estrutura o universo da mesma maneira que o organismo organiza seu meio imediato. Esse processo adaptativo expressa a capacidade do sujeito de interagir com o mundo físico e social, reorganizando e

assimilando novas informações para construir o conhecimento.

Essa perspectiva integradora, que reconhece o papel fundamental da sociedade na transformação da estrutura do sujeito, abre caminho para o campo sociológico de Jean Piaget, no qual a interação social - tema central desta pesquisa - é examinada como um fator essencial da construção do conhecimento. Ou seja, nessa perspectiva teórica, a atividade cognitiva individual não se separa das condições sociais em que se desenvolve, de modo que compreender o processo de construção do conhecimento requer considerar simultaneamente os aspectos individuais e coletivos, bem como as tensões entre cooperação, pressão social e representações ideológicas que atravessam a vida social (Castorina; Faigenbaum; Clemente, 2002).

4.1.2. Do Pensamento Sociológico de Piaget

Piaget interessou-se pela sociologia tanto quanto pela psicologia, reconhecendo nesse campo contribuições significativas para a Epistemologia Genética. Ainda que pouco divulgado, seu trabalho apoiou-se simultaneamente nessas duas áreas, articulando-as em sua reflexão sobre a gênese do conhecimento.

Como afirma Piaget (1973, p. 17):

a sociologia interessa à epistemologia sob dois pontos de vista distintos e complementares: por um lado, ela constitui um modo de conhecimento digno de ser estudado por si mesmo, notadamente em suas relações (de diferença como de semelhança) com o conhecimento psicológico; por outro lado, é em seu objeto ou em seu conteúdo mesmo que o conhecimento sociológico condiciona a epistemologia, pois o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos.

Essa perspectiva é retomada por Montoya (2017), ao destacar que Piaget não tratou a sociologia como área secundária, mas como campo complementar à psicologia, essencial para compreender a dimensão coletiva do conhecimento humano e suas implicações para a teoria da construção do conhecimento. Castorina, Faigenbaum e Clemente (2002) ressaltam que a sociologia ocupou um lugar estruturante na obra de Piaget, sobretudo porque o autor não reduzia a vida social a um conjunto de influências externas sobre o indivíduo. Ao contrário, o social foi concebido como parte constitutiva da própria atividade cognitiva, um aspecto

inseparável do funcionamento da inteligência.

Essa leitura rompe com a ideia de que Piaget teria privilegiado exclusivamente o indivíduo em detrimento da coletividade, mostrando que suas categorias centrais — como egocentrismo, sociocentrismo e cooperação — só podem ser compreendidas plenamente quando situadas no âmbito das interações sociais e das práticas culturais. Essas categorias serão exploradas ao longo do texto.

Antes de examinar o campo sociológico em Piaget, é importante evidenciar sua relevância para a sociologia enquanto ciência. Menezes (1997) observa que a obra sociológica de Piaget permanece, de forma injusta, menos conhecida e citada do que as outras dimensões de sua produção intelectual. Piaget foi um profundo conhecedor da ciência sociológica, estudando sistematicamente os clássicos da área e lecionando a disciplina nas universidades de Genebra e Neuchâtel. Para Menezes (1997), suas contribuições foram singulares, e seus trabalhos sobre a gênese do pensamento refletem intensamente a influência do pensamento sociológico de seu tempo. Como complementam Castorina, Faigenbaum e Clemente (2002), a sociologia não aparece em sua obra como um campo paralelo ou secundário, mas como dimensão constitutiva de sua reflexão epistemológica, inseparável da psicologia e fundamental para compreender a gênese social do conhecimento.

A relevância de Piaget para o estudo da sociologia pode ser observada em grandes obras e tratados dessa disciplina. Sorokin (1968) menciona-o ao tratar da origem e organização dos grupos sociais, do desenvolvimento da estrutura sociocultural, dos sistemas de integração, dos fatores de solidariedade e antagonismo e da diferenciação dos grupos socioculturais. Na obra *Theories of society*, Pitts (1965) cita diretamente as obras *O julgamento moral na criança* e *A linguagem e o pensamento na criança*, incluindo trechos dessas produções no capítulo sobre os processos de socialização para discutir o desenvolvimento cognitivo e social. Na mesma obra, Naegele (1965) recorre a Piaget como exemplo de análise sociológica baseada em preceitos científicos, enquanto Merton (1968) o referencia ao examinar a influência da pesquisa empírica na teoria sociológica. Outros exemplos reforçam esse reconhecimento.

Girod (1966) dedica análise detalhada à concepção piagetiana de sociedade, ressaltando sua abordagem científica da sociologia em contraste com suas abordagens filosóficas ou ideológicas. Menezes (1997) acrescenta que inúmeros

outros autores das ciências sociais se referem a Piaget como um dos grandes teóricos da sociologia.

Na obra *Tratado de Sociologia* de Gurvitch (1977), Piaget (1977) apresenta o texto *Problemas de psicossociologia da infância*, fundamental para compreender as interações sociais e os processos de socialização, articulando-o ao que já havia desenvolvido em *Estudos Sociológicos*.

Diante de sua reconhecida importância nesse campo, faz-se necessário questionar: por que a dimensão sociológica da obra de Piaget ainda é tão pouco conhecida e explorada em comparação às demais? Lima e Bellini (2016) atribuem à complexidade e extensão de sua teoria a difusão da leitura equivocada de um suposto espontaneísmo. Menezes (1997) acrescenta que, embora as obras iniciais sobre a gênese do pensamento infantil revelem forte influência das concepções sociológicas de sua época, o conjunto acabou rotulado no campo da psicologia da criança, limitando a contribuição sociológica.

Nesse sentido, como observa La Taille (1992), a interação social não aparece em sua obra como um tema periférico, mas como um eixo estruturante da própria teoria piagetiana, pois é no confronto de pontos de vista que o sujeito supera o egocentrismo e constrói formas mais descentralizadas de pensamento. É nessa perspectiva que buscamos, neste trabalho, destacar a contribuição de Piaget para a compreensão das interações sociais no contexto educacional.

À luz de sua relevância para o estudo sociológico, passamos às interações sociais na Epistemologia Genética.

4.1.2.1 Da interação com o outro: a construção do Eu por meio de Nós

Piaget (1973) sustenta que não há uma hierarquia entre BIOLOGIA, PSICOLOGIA e SOCIOLOGIA, mas um atravessamento entre elas: compartilham os mesmos problemas de investigação, ainda que partam de pontos de vista distintos. As demandas da psicologia encontram-se com as da sociologia, virando sobretudo o escopo do objeto: a psicologia focaliza o *eu*, a sociologia, o *nós*.

Entre as preocupações comuns à psicologia e à sociologia estão os aspectos intra e interindividuais das condutas do ser humano, sejam elas de cooperação ou de conflito (Piaget, 1973). Para além dos fatores biológicos que condicionam a ação “de

dentro para fora”, toda conduta supõe duas formas de interações que a modificam “de fora para dentro”: 1) a sujeito-objeto (como o sujeito age sobre o mundo físico e como o mundo o afeta; e, 2) sujeito-outro(s) (os modos de interação entre pessoas).

Se a interação com o objeto modifica o sujeito, a interação entre sujeitos também os transforma reciprocamente (Piaget, 1973). Ora, se antes afirmamos que sujeito e objeto não se dissociam, constituindo-se mutuamente, complementa-se aqui que o sujeito também não se dissocia de outros sujeitos: cada interação social introduz novidades estruturais no pensamento e conserva uma continuidade que se amplia nas múltiplas interações da vida em sociedade.

Dessa forma, Piaget (1973) propõe que a sociedade não pode ser vista como um aglomerado de seres humanos, nem algo metafísico que está acima de todos, mas, sim, um sistema dinâmico de interações que modifica a estrutura do sujeito. Nessa perspectiva, La Taille (1992) enfatiza que o confronto de pontos de vista entre sujeitos é central para a superação do egocentrismo infantil, pois possibilita à criança descentralizar-se e reconhecer a legitimidade de outras perspectivas. Esse processo de cooperação intelectual, ao mesmo tempo cognitivo e social, é o que permite avançar da adesão unilateral às regras e valores para formas mais autônomas e reflexivas de pensamento.

Piaget (1973) descreve a interação social como fenômeno que se manifesta por meio de regras, valores e símbolos. A sociedade, por sua vez, é vista como um sistema complexo de interações que se inicia nas relações interpessoais e se expandem para incluir interações entre cada sujeito e o coletivo, incluindo dinâmicas históricas. Ou seja, as interações sociais compõem um tecido de influências e significados que transformam ao longo do tempo. Examinaremos, a seguir, os conceitos de regras, valores e símbolos na perspectiva piagetiana.

Quanto às regras, Piaget (1973) destaca que elas raramente formam conjuntos socialmente coerentes: são, muitas vezes, um mosaico de camadas históricas heterogêneas. As regras científicas são mais flexíveis, substituindo princípios diante de novos achados. Já as regras morais mostram-se mais resistentes, como estratos que dificultam unificações e inovações. Entre ambas situa-se o *direito*, formalmente hierárquico, mas frequentemente contraditório em seu conteúdo, revelando composições de origem diversa (Piaget, 1973). De maneira geral, segundo Piaget (1973), sistemas de regras e normas oscilam entre organização lógica e associação histórica, levantando questões sobre como o desenvolvimento histórico influencia sua

estrutura e equilíbrio atuais.

Para Piaget (1994), regras e normas têm função relevante no desenvolvimento cognitivo e na formação moral. Elas instituem compromissos do sujeito para com os outros e são transmitidas de geração em geração pelo respeito social (Faria, 1989; Piaget, 1994). Nesse ponto, La Taille (1992) reforça que a cooperação e o respeito mútuo não surgem de uma simples imposição externa de normas, mas se constroem no confronto de perspectivas entre os sujeitos. É no diálogo e na coordenação de diferentes pontos de vista que se consolidam formas mais autônomas de relação social, em contraste com a obediência unilateral que caracteriza estágios anteriores do desenvolvimento moral.

Piaget (1973) argumenta que, diferentemente das regras lógicas, os valores funcionam como sistemas estatísticos ou associações casuais - influenciados por interferências fortuitas, sem uma lógica interna coerente. Exemplo disso são os valores econômicos em economias livres ou valores qualitativos em contextos como a política partidária e as tendências literárias ou filosóficas. Para atingirem sistematização lógica, os valores sociais se comportam como composições aleatórias e não-aditivas. Para Piaget (1973) para que os valores atinjam uma sistematização lógica, é fundamental que estejam subordinados a normas pré-estabelecidas. Atrelados diretamente ao conceito de regras, os valores dizem respeito às ideias individuais de cada sujeito e se transformam em ideais sociais (Faria, 1989). Vinculados a regras, os valores condensam ideias individuais que se tornam ideais, viabilizando os compromissos intraindividuais (consigo mesmo) e interindividuais (com os outros e o meio) (Faria, 1989).

Quanto aos símbolos - sobretudo a linguagem -, Piaget (1973) os entende como sistemas moldados pela interação entre fatores históricos e de equilíbrio. Uma linguagem plenamente lógica exigiria: a) correspondência perfeita entre significantes (uma imagem corresponde a uma forma) e significados (o conteúdo da imagem e o conceito que ela representa) e b) completa subordinação dos valores às normas - algo que só se verifica em linguagens puramente convencionais e rigorosas, como o simbolismo lógico- matemático. Fora desses casos, mitos e ideologias oscilam entre uma composição lógica e associação fluida, apesar de racionalizações aparentes (Piaget, 1973).

Os símbolos são socialmente fornecidos; o meio disponibiliza ao sujeito um sistema de símbolos pronto (Piaget, 1983). Por meio da vida social - mediada por

linguagem (símbolos), valores (compromissos consigo e com os outros) e regras (normas socialmente impostas) - a estrutura de pensamento é modificada e a inteligência é afetada (Piaget, 1983). Nessa chave, a interação é eixo estruturante da própria atividade cognitiva (Castorina; Faigenbaum; Clemente, 2002).

Para Piaget (1973, 1977, 1983), a inteligência é transformada pela vida social, mediada por símbolos (em especial a linguagem), valores e normas - lógicas ou pré-lógicas. A sociologia, por sua vez, precisa abordar a sociedade como uma totalidade interativa, distinguindo-se da concepção de que a sociedade é uma mera soma dos indivíduos. Ela é o conjunto de relações e interações que, desde a interação interpessoal mínima - iniciada a partir de dois indivíduos - já os modifica e configura uma totalidade em si (Piaget, 1983). A sociedade é, portanto, um sistema de interações contínuas.

A partir dessa concepção, Piaget (1977) destaca dois problemas sociológicos centrais para a construção do conhecimento: as interações adulto-criança e criança-criança. Antes, contudo, convém delimitar como se dá a aprendizagem social no ser humano.

Piaget (1943, 1977) diferencia instintos sociais (predominante em animais) de aprendizagem social externa (decisiva nos humanos). Em suas palavras:

nos animais, a maioria das características sociais é transmitida por meio da hereditariedade biológica, ou seja, em uma forma interna aos indivíduos: a dos instintos. Nos humanos, por outro lado, além desse mecanismo, há uma transmissão externa de valores sociais que se dá pela educação e não apenas pela hereditariedade: a linguagem, o conhecimento adquirido, as regras morais e legais, as crenças religiosas — em suma, toda cultura e civilização — são propagadas e mantidas por meio da transmissão externa ou educacional (Piaget, 1943, n.p. - tradução nossa).

Assim, o ser humano nasce com herança genética que, por si só, não assegura características sociais, mas possibilita seu surgimento pela aprendizagem exterior (Piaget, 1943; 1973; 1977). A linguagem ilustra esse ponto: existem mecanismos biológicos que a tornam possível, mas a língua é aprendida por transmissão sociocultural (exterior) - “desde que os homens falam, não há memória do aparecimento hereditário, na criança, de qualquer estrutura linguística completa” (Piaget, 1977, p. 317).

Em suma, a transmissão de características sociais ocorre essencialmente de

forma externa, pela ação das gerações adultas sobre as mais jovens (Piaget, 1977).

Trata-se de um processo educativo crucial para a sociologia da infância e para a Epistemologia Genética, pois envolve não só as ações do educando, mas também as reações do educado, que assume, por sua vez, o papel de educador¹¹. Daí a discussão sobre o problema das gerações (Piaget, 1977): diferenças geracionais moldam o social. Se não houvesse essa diferença de gerações, a forma como pensamos, sentimos e agimos seria radicalmente diferente (Piaget, 1977).

Um exemplo utilizado por Piaget (1977) é a atitude da criança em relação aos adultos e pais: a criança tende a aceitar como verdade o que eles dizem e como justo o que eles prescrevem. Essa submissão inicial, segundo Piaget (1977), mesmo que não resulte em obediência total, tem enormes consequências, positivas e negativas. A submissão inicial afeta diretamente a construção intelectual, afetiva e moral e quando essa submissão é muito forte, ela leva a um conformismo social bastante rígido (Piaget, 1977). Um exemplo direto disso são as sociedades em que existem rituais de iniciação na transição entre infância e adolescência. Já nas sociedades em que a criança sofre mais restrições e o adolescente busca liberdade, essa submissão inicial pode gerar conflitos intergeracionais que, paradoxalmente, impulsionam o progresso social.

As gerações garantem não só a transmissão de crenças e costumes, mas também a invenção de novas formas de pensar e agir. Sendo as sociedades humanas essencialmente educativas, e dependendo a socialização de transmissão externa, surgem desenvolvimentos sociais específicos que extrapolam a herança filogenética (Piaget, 1977). Conclusão: “o indivíduo não nasce social, mas torna-se progressivamente social” (Piaget, 1977, p. 319). Essa tese coloca em xeque dois grandes equívocos: a) supor que o humano já nasce socialmente pronto; b) confundir estar em meio social com estar socializado como um adulto. Desde o nascimento, o bebê encontra-se em um ambiente social, mas constrói gradativamente modos de interagir e pensar socialmente.

Compreender a sociologia da infância é, portanto, decisivo para investigar a articulação entre fatores individuais (biológicos e afetivos) e sociais no processo de construção do conhecimento (Piaget, 1977). A socialização - entendida em um sentido amplo como processo educativo - ocorre tanto pela influência das gerações mais

¹¹ Piaget (1977) define educando como o indivíduo que está em processo de educação e educado como o indivíduo que completou o ciclo de educação.

velhas quanto pela interação entre pares (criança-criança), frequentemente subestimada, mas de grande relevância para a aprendizagem (Piaget, 1977; La Taille, 1992).

Esse processo nos conduz a duas formas de interação: criança-adulto e criança-criança. Para analisá-las de modo consistente, faz-se necessário retomar os estádios do desenvolvimento (Piaget, 1971; 1973) e compreender como a dimensão social se constrói progressivamente em articulação com cognição e afetividade – tríade constitutiva da Epistemologia Genética.

4.1.3 Da Interação Social e o Desenvolvimento

Ao explorar os estádios¹² do desenvolvimento propostos por Piaget (1973; 1978; 2014), é necessário considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos e sociais que caracterizam cada um deles. Essa abordagem permite compreender de maneira mais ampla as relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, uma vez que cada estágio configura uma forma diferente de interação social, resultante da articulação entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Nesse sentido, a Epistemologia Genética mostra que as transformações estruturais do pensamento estão inseparavelmente ligadas às formas de descentração do sujeito em relação ao outro, preparando o terreno para a cooperação (La Taille, 1992).

O primeiro estágio, denominado por Piaget (1973) de Sensório-Motor, caracteriza-se pela prevalência dos comportamentos reflexos e dos esquemas hereditários, em que o corpo da criança ocupa o centro de seu universo - ainda de maneira inconsciente (Piaget, 1978; Wadsworth, 1997). Faria (1989) observa que, nesse estágio, as ações antecedem o pensamento, pois são reguladas por reflexos.

A partir desses esquemas hereditários, a criança começa a construir os primeiros esquemas relacionados aos objetos do entorno (Caregnato, 2016). É nesse processo que surgem as noções de espaço e de objeto, evidenciadas quando a criança demonstra interesse por objetos desaparecidos e passa a procurá-los. Do

¹² A escolha do termo "estádio" apoia-se na argumentação de Garcia (2010), que cita Macedo (2007), referindo-se ao período e contexto em que ocorrem eventos importantes para o desenvolvimento de uma pessoa, ou ao melhor estado que alguém pode alcançar em um determinado momento de um processo. Por outro lado, o termo "estágio" é associado ao que o sujeito ainda não atingiu, destacando o que ainda falta ser desenvolvido.

ponto de vista afetivo, o estágio sensório-motor encontra-se intrinsicamente ligado às estruturas cognitivas: no início não há sentimentos plenamente construídos, apenas afetos intraindividuais (Wadsworth, 1997). Na dimensão social, a linguagem ainda está ausente e não há diferenciação clara entre o eu e o outro (Faria, 1989).

Ainda assim, sentimentos interindividuais e intraindividuais começam a ser construídos nesse estágio. Os sentimentos interindividuais surgem quando a criança compreende a permanência do objeto e passa a diferenciar o “eu corporal” do outro, iniciando um sistema de trocas sociais e afetivas - ainda transitórias e dependentes da presença física (Faria, 1989). Já os sentimentos intraindividuais aparecem quando a criança se autoavalia, atribuindo valor a suas ações conforme vivência sucessos ou fracassos, o que influencia diretamente sua autoconfiança e conseqüentemente, seu processo de aprendizagem (Faria, 1989). Esses sentimentos favorecem a formação de hábitos motores pela repetição de ações que levam à adaptação.

Nessa perspectiva teórica, um hábito transforma-se em regra quando a criança percebe a regularidade da ação e sente a obrigatoriedade de repeti-la, especialmente em situações de interação com outras pessoas. No entanto, Piaget (1973) adverte que, nesse estágio, ainda não se pode falar em socialização da inteligência. A imitação, embora presente, não exerce influência direta sobre a cognição, mas constitui uma de suas manifestações. Já os contatos afetivos – como sorrisos ou toques carecem de estrutura lógica, funcionando como extensões dos esquemas hereditários em nível exploratório.

O segundo estágio, denominado pré-operatório, inicia-se com o desenvolvimento da função simbólica, isto é, da capacidade de distinguir significados de significantes (Caregnato, 2016). As principais evidências desse avanço são as brincadeiras de faz de conta, os desenhos e as representações, que tornam possível a interiorização dos esquemas, embora ainda de um pensamento elementar não reversível.

Para Wadsworth (1997), a capacidade de criar representações é a conquista fundamental desse estágio, manifestando-se por “imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem falada” (Wadsworth, 1997, p. 65). A linguagem, em especial, adquire centralidade, por constituir forma de conhecimento transmitida socialmente (Piaget, 1977; Wadsworth, 1997). Ao observá-la, Piaget distinguiu entre fala egocêntrica, na qual há intenção de comunicar-se mesmo na presença de outros, e fala socializada, que emerge gradualmente, orientada à intercomunicação

(Wadsworth, 1997). Para Piaget (1977), tal qual o desenvolvimento intelectual e social, a linguagem também se constrói a partir de estágios e para melhor ilustrar esse desenvolvimento, apresenta três tipos de investigações¹³.

Na primeira, Piaget (1977) investigou as formas como a linguagem acontece e identificou duas formas: a linguagem egocêntrica, em que a fala se concentra em si mesma através de monólogos, e a linguagem socializada, onde a linguagem tem como objetivo a comunicação com outras pessoas.

Na segunda investigação, observou-se que inicialmente existem conversas primitivas, em que predominam afirmações injustificadas, passando por uma transição para discussões verdadeiras, em que predominam as justificativas e as argumentações.

Na terceira investigação, Piaget (1977) observou as explicações de criança para criança, em que inicialmente, a criança demonstra sua dificuldade em compreender o ponto de vista de outras crianças, mas melhora gradativamente na comunicação adaptada ao contexto em que está inserida. Com isso, Piaget (1977) conclui que observar o diálogo entre crianças pode fornecer dados importantes para a pesquisa sobre a construção do conhecimento.

Piaget (1973) ressalta que, neste estágio, nem todos os sinais verbais são conhecidos pelas crianças, sendo complementados por imitação diferida, jogo simbólico, imagens, desenhos e outras formas de representação. Todavia, é por meio da linguagem que começam a se formar sentimentos sociais, que darão origem aos primeiros sentimentos morais (Piaget, 2015).

Faria (1989) acrescenta que, à medida que o eu se separa do outro, os sentimentos deixam de ser centrados exclusivamente em si, havendo um movimento inicial de descentração afetiva. Nesse contexto, cada interação construída representa um esquema afetivo específico, como a interação com a mãe, com o pai ou com demais membros do núcleo social (Piaget, 1975). A socialização, ainda insipiente, situa-se entre o caráter individual do estágio sensório-motor e o caráter cooperativo do estágio operatório concreto (Piaget, 1973). O pensamento intuitivo, da mesma forma, encontra-se entre a inteligência prática e a lógica operatória, sendo fortemente marcado pelo egocentrismo - entendido como indiferenciação entre o ponto de vista

¹³ Enfatiza-se que esses estágios do desenvolvimento da linguagem se iniciam no estágio pré-operatório e se estendem à transição para o estágio operatório concreto, acompanhando o desenvolvimento da descentração e da reversibilidade cognitiva.

próprio e do outro (Piaget, 1973).

Piaget (1973) estabelece uma estreita conexão entre o caráter egocêntrico das interações sociais e o caráter intuitivo do pensamento. O pensamento representativo centra-se em configurações estáticas, ignorando transformações, diferentes perspectivas ou a reversibilidade. Essa limitação cognitiva reforça o egocentrismo: a tendência da criança de assimilar regras e coações intelectuais impostas pelos adultos de forma superficial, sem compreender sua lógica subjacente.

O terceiro estágio, denominado operatório concreto (Piaget, 1971), é caracterizado pela emergência de operações mentais ligadas a seriações e classificações, e pela construção das noções de reversibilidade e conservação (Caregnato, 2016). Na dimensão afetiva, os sentimentos permanecem vinculados às pessoas com quem a criança convive, mas evoluem por meio dos mesmos mecanismos de assimilação dos esquemas afetivos observados nos estágios anteriores (Faria, 1989).

Piaget (1975) afirma que as ações afetivas dirigidas a outras pessoas seguem dinâmicas semelhantes a quaisquer outros tipos de ação: podem ser reproduzidas ou repetidas (assimilação reprodutora), reforçadas para manter-se (assimilação recognitiva) ou generalizadas para novas situações (assimilação generalizadora). Tais mecanismos se aplicam tanto a sentimentos positivos quanto negativos, mostrando que as emoções também seguem processo de adaptação. Nesse estágio, a formação dos sentimentos encontra-se intrinsecamente ligada aos valores que podem ser orientados tanto ao outro quanto a si mesmo, passando em ambos os casos por uma evolução (Faria, 1989).

Nos sentimentos interindividuais, essa evolução se dá pela cooperação mútua, que promove o desenvolvimento de um senso de reciprocidade aos demais; já nos sentimentos intra-individuais, ocorre a partir da influência do outro, mas a troca é interna ao próprio sujeito (Faria, 1989). Piaget (2015) acrescenta que os sentimentos interindividuais podem assumir duas formas: não-normativos, quando baseados em valores transitórios e pouco duradouros, ou normativos, quando orientados por regras estáveis e internalizadas.

Segundo Faria (1989), os sentimentos interindividuais não-normativos ocorrem quando as interações se baseiam em valores temporários e voláteis, restritos a momentos específicos. Nessas situações, a ausência de reciprocidade e de conservação impede que surjam vínculo duradouros sentimentos persistentes como

a gratidão. Já os sentimentos interindividuais normativos emergem quando os valores adquirem significado estável, sendo conservados e organizados em escalas de valores. Essas escalas configuram uma estrutura afetiva análoga às estruturas cognitivas, sustentando trocas sociais duradouras, fundamentadas em deveres compartilhados e necessidades afetivas mútuas. Tais sentimentos pressupõem cooperação entre os indivíduos, promovendo um desenvolvimento mútuo dos envolvidos em uma interação. Mesmo diante de situações de conflito, não são destruídos, mas levam à conscientização de novos valores, reequilibração afetiva e enriquecimento cognitivo.

No que se refere aos sentimentos intra-individuais, Faria (1989) destaca a autovalorização, entendida como um sentimento acerca de si próprio que se manifesta em percepções de superioridade ou inferioridade. Piaget (2015) afirma que tais sentimentos podem ser influenciados por outras pessoas e pelo meio social, ainda que não de forma exclusiva. Em estádios anteriores, observa-se o sucesso ou o fracasso de uma ação exerce impacto direto sobre as condutas subsequentes, gerando confiança ou desconfiança. Com o advento da linguagem e das trocas sociais, esse mecanismo formador de sentimentos se torna mais complexo, de modo que o eu e o outro passam a se complementar no processo de autovalorização (Faria, 1989).

No estágio operatório concreto, a dimensão social é caracterizada por um grande progresso na socialização: o sujeito torna-se capaz de cooperar efetivamente com seus pares, deixando de tomar seu próprio pensamento como centro exclusivo das ações para articular-se a partir de diferentes pontos de vista (Piaget, 1973). Essa descentração cognitiva reflete-se diretamente nas trocas sociais, pois os jogos coletivos passam a ser regulados por regras comuns e orientadas por uma compreensão mais estável das relações de reciprocidade. Entre os exemplos desse processo, Piaget (1973) desta a capacidade de coordenar perspectivas espaciais, generalizando-a para outras situações sociais e cognitivas. Assim, cooperação e reciprocidade tornam-se eixos estruturantes da socialização nesse período.

A cooperação avança sistematicamente na interação entre as crianças também no contexto escolar, sobretudo em trabalhos escolares (Piaget, 1977). Piaget (1977) destaca que mesmo nos grupos de crianças mais jovens, há um líder, capaz de agrupar e coordenar as tarefas realizadas e a partir do estágio das operações lógicas, que se inicia no estágio operatório concreto, é necessário que o líder de um grupo

desempenhe uma função especializada e subordinada à organização do grupo.

De acordo com Piaget (1977), um dos pontos mais interessantes por uma perspectiva sociológica do desenvolvimento da cooperação entre pares é a ligação desta com o desenvolvimento das operações reversíveis. Para Piaget (1977), existe uma conexão muito próxima entre a cooperação e a capacidade de coordenação intelectual através das operações lógicas. Sobre essa conexão, Piaget (1977) levanta a questão primordial sobre esse tópico: a lógica leva a um pensamento cooperativo ou vice e versa, ou seja, qual das duas dimensões tem maior influência nesse processo: a social sobre a cognitiva ou o contrário? Piaget (1977) conclui que ambas fazem parte de um mesmo processo e as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo individual são interligados e se constroem juntos, logo, não há separação entre a lógica e a vida social.

Piaget (1973) salienta que, no estágio operatório concreto, há uma correlação direta entre a cooperação e o desenvolvimento das operações lógicas. O agrupamento operatório caracteriza-se como um sistema de raciocínio lógico em que as operações são coerentes, reversíveis e orientadas para a conservação das totalidades. Nesse contexto, o pensamento cooperativo desempenha um papel fundamental, pois reduz as contradições que tendem a ocorrer quando o sujeito pensa a partir do seu próprio ponto de vista – característica primordial do egocentrismo. A lembrança, por parte dos pares, de enunciados anteriores leva o sujeito a confrontar suas próprias proposições, favorecendo a descentração e a construção de um pensamento mais consistente. As noções de reversibilidade e conservação, por sua vez, só se consolidam quando os objetos são substituídos por sinais, isto é, “por um sistema de expressões coletivas” (Piaget, 1973, p. 181). Em síntese, o agrupamento operatório não é apenas uma estrutura lógica, mas também um exercício de coordenação de perspectivas, que demanda um pensamento comum entre os sujeitos em interação.

O quarto estágio, denominado por Piaget (1971) como estágio operatório formal, caracteriza-se pela emergência da “capacidade de raciocinar sobre proposições e abstrações, sem que se manifeste necessidade de experimentar ou manipular diretamente as coisas sobre as quais pensa” (Caregnato, 2016, p. 96). Nesse nível, o pensamento atinge um patamar de formalização que possibilita ao sujeito elaborar hipóteses de forma sistemática, controlar variáveis e considerar diferentes possibilidades de explicativas.

Como observa Caregnato (2016), trata-se de um momento em que o sujeito se torna capaz de raciocinar sobre enunciados abstratos, admitindo inclusive como plausíveis ideias que antes rejeitava ou desconsiderava. Esse avanço marca uma ruptura significativa em relação ao pensamento concreto, inaugurando a possibilidade de refletir sobre o hipotético e o dedutivo, aspectos que ampliam não apenas a dimensão cognitiva, mas também as formas de interação social e de construção de valores.

Wadsworth (1997) afirma que, no estágio operatório formal, emergem estruturas cognitivas mais complexas, entre as quais se destacam três formas de raciocínio: o hipotético, que ultrapassa os limites da percepção e da memória e permite ao sujeito lidar com situações e objetos hipotéticos; o dedutivo, que conduz o pensamento do geral ao específico; e o hipotético-dedutivo, caracterizado pela formulação de conclusões a partir de hipóteses, em vez de apenas se valer de fatos já comprovados.

Além disso, Wadsworth (1997) salienta a relevância da abstração reflexiva, entendida como a capacidade de refletir sobre o conhecimento já adquirido e utilizá-lo como base para novas construções. Esse mecanismo, considerado por Piaget como central neste estágio, constitui-se como a principal via de formação de conhecimento lógico-matemático, pois permite ao sujeito elaborar relações de ordem superior a partir de suas próprias operações cognitivas.

No estágio operatório formal, a dimensão afetiva adquire uma ligação ainda mais profunda com a dimensão social. Wadsworth (1997) aponta como característica desse estágio o surgimento de sentimentos idealistas, que ampliam o campo das relações afetivas para além do círculo imediato.

Faria (1989) salienta que, a partir da adolescência, os afetos interindividuais passam a se vincular a significados relativos a noções como humanidade, justiça, pátria e civismo, levando o sujeito a estabelecer vínculos emocionais com valores abstratos e complexos como justiça e paz. Já no plano intra-individuais, observa-se uma tendência à supervalorização do eu, manifestada na ênfase excessiva das próprias ideias desconsiderando em partes a experiência de pessoas mais velhas. Entretanto, quando em interação com os pares, esse aparente egocentrismo encontra limites: o confronto de pontos de vista revela fragilidades nas próprias convicções, levando o sujeito a revisar seus valores interindividuais.

A dimensão social, nesse estágio, tem como característica principal o

pensamento coletivo e a consolidação da cooperação. Piaget (1973) define a cooperação como um sistema de ações interindividuais regidas pelas mesmas leis que caracterizam as dimensões cognitiva e afetiva: para que o sujeito esteja apto a cooperar, é necessário que seja capaz tanto de realizar operações racionais quanto de identificar-se afetivamente com conceitos complexos, como o de pátria. Nesse contexto, Faria (1989) ressalta que as normas norteadoras dos comportamentos sociais deixam de ser impostas de maneira heterônoma e passam a ser elaboradas pelos próprios sujeitos. Assim, por meio das trocas com pares, o sujeito constrói compromissos recíprocos com outros, interiorizando regras que resultam de processos de cooperação e não apenas de obediência.

Para Faria (1989), a integração do adolescente que vivencia o estágio à sociedade adulta requer o estabelecimento de um compromisso com as normas sociais e uma reciprocidade orientada pela ideia de coletividade. Tal reciprocidade é fruto da cooperação, que se intensifica à medida que o adolescente compreende as normas sociais, seja participando de sua criação, seja reconhecendo-as no convívio social. Nesse processo, os valores intra-individuais possibilitam ao sujeito assumir compromissos consigo mesmo mediados pelo social, enquanto os valores interindividuais viabilizam compromissos recíprocos com os outros.

É nesse horizonte de progressiva cooperação, descentração e reorganização dos valores que a adolescência adquire, na perspectiva piagetiana, um *status* singular no desenvolvimento humano.

Correspondente ao período das operações formais, a adolescência caracteriza-se pela superação da dependência exclusiva do pensamento concreto e pela emergência do raciocínio hipotético-dedutivo, que permite ao sujeito operar sobre possibilidades, formular hipóteses e refletir sobre as implicações lógicas de diferentes pontos de vista. Essa transformação cognitiva inaugura a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, condição indispensável para a construção de teorias, sistemas explicativos e projetos que extrapolam a experiência imediata do sujeito (Piaget, 1999).

As mudanças no plano cognitivo repercutem diretamente nas dimensões afetiva e social. A ampliação das estruturas de pensamento favorece uma nova organização dos valores e um reposicionamento do adolescente frente ao grupo social, no qual a reversibilidade cognitiva se estende às relações interindividuais sob a forma de reciprocidade.

Nesse processo, é comum que se manifestem tensões e confrontos com os valores instituídos, uma vez que o egocentrismo característico da adolescência leva o sujeito a questionar normas, autoridades e modelos sociais (Piaget, 1999; Garcia, 2010). Longe de constituir um desvio patológico, esse movimento é compreendido por Piaget (1999) como expressão legítima da reorganização cognitiva em curso, sendo fundamental para a construção da autonomia moral e intelectual.

Nessa direção, Garcia (2010) destaca que a adolescência não encerra o processo de desenvolvimento, mas traz uma nova forma de organização mental, afetiva e social¹⁴ que continuará se desenvolvendo ao longo da vida adulta.

Embora se inicie no último estágio proposto por Piaget, o pensamento formal não se estabiliza de maneira homogênea, mas é continuamente reelaborado nas interações sociais (Garcia, 2010). Assim, a adolescência configura-se como um período de transição no qual se articulam, de modo indissociável, a consolidação de novas formas de pensamento, ressignificação de valores e a ampliação das interações cooperativas que sustentam a inserção progressiva do indivíduo na vida social adulta.

Concluída a análise dos estágios do desenvolvimento por uma perspectiva cognitiva, afetiva e social e uma breve análise da adolescência na perspectiva piagetiana, avançaremos, a seguir, para a discussão específica sobre as interações adulto-criança e criança-criança.

4.1.3.1 Interação adulto-criança

A partir da compreensão dos estágios do desenvolvimento sob uma perspectiva tridimensional – cognição, afetividade e social - torna-se possível investigar mais diretamente as formas de interações sociais tanto nos processos educativos quanto fora dele. Piaget (1977) destaca que a interação criança-adulto pode ser analisada a partir de três categorias distintas, mas indissociáveis: relações intelectuais, que dizem respeito à transmissão e construção de saberes; as relações afetivas, ligadas aos vínculos emocionais e de confiança; e as relações morais, que orientam a interiorização de normas, regras e valores no convívio social.

4.1.3.1.1 *Relações intelectuais*

¹⁴ A autora não cita em seu texto o termo social, todavia, colocamos, pois, como estamos observando desde o início do texto, a dimensão social não se separa das dimensões afetivas e cognitivas.

Piaget (1977) atribui às relações intelectuais um papel fundamental no desenvolvimento individual e social, uma vez que por meio delas ocorre a transmissão da linguagem e de tudo o que ela carrega: os significados e conceitos - como noções de classificação, relações e números -, as operações mentais - ferramentas lógicas que estruturam o raciocínio - e, por fim, normas de pensamento. A partir disso, Piaget (1977) levanta uma questão primordial: a lógica do pensamento é social em sua origem, total ou parcialmente?

Para o autor, a lógica não é inata, como sustentavam os racionalistas clássicos, tampouco é inteiramente social, como defendiam Durkheim e os representantes do círculo de Viena. Ela é progressivamente construída pelo sujeito a partir da coordenação de suas próprias ações, sendo ao mesmo tempo moldada pelas interações sociais e pela cooperação, com a linguagem desempenhando um papel crucial na formalização dessas estruturas.¹⁵

Dentro do campo das interações intelectuais, Piaget (1977) descreve os modos pelos quais as noções de conhecimentos e ideias são transmitidas. Essas interações entre crianças e adultos podem variar amplamente, situando-se de um espectro que vai da transmissão coercitiva à troca cooperativa. Piaget (1977) chama a atenção para um equívoco recorrente: a crença de que as gerações mais velhas simplesmente transmitem seu saber às mais novas, como se a recepção passiva fosse suficiente para a aprendizagem. Na verdade, a mera transmissão pode se tornar deformante, pois não garante a assimilação efetiva do conteúdo. Para que uma ideia seja verdadeiramente compreendida, precisa ser reconstruída pelo sujeito que a recebe; do contrário, permanece apenas uma opinião aceita, destituída de reflexão lógica e de valor formativo.

Com base nisso, Piaget (1977) sustenta que compreender as formas de interação entre crianças e adultos é fundamental para apreender o histórico das representações coletivas da humanidade. Ele distingue dois aspectos centrais dessas representações: o pensamento científico e as crenças obrigatórias. No que se refere ao pensamento científico, Piaget (1977) enfatiza que a cooperação intelectual é condição *sine qua non*, uma vez que o conhecimento precisa ser reconstruído pelo

¹⁵ Sobre a linguagem: Piaget (1977) afirma que embora seja crucial, a linguagem não é a condição primordial para o desenvolvimento da lógica, afinal, a criança consegue falar antes de dominar a lógica formal ao mesmo tempo que as operações lógicas se iniciam antes do desenvolvimento da linguagem, nas coordenações de ações, que é a inteligência sensório-motora.

sujeito e não simplesmente transmitido de forma passiva. Como afirma o autor:

não aprendemos uma técnica ao ver fazer, do mesmo modo que não nos tornamos um espírito científico fazendo exames. A este respeito, é notório que, desde o nível escolar mais elementar, a criança só assimile as noções correspondentes às estruturas operatórias cujo domínio, aliás, adquire, permanecendo impermeável àquelas de que não se conhecem as ligações com as suas estruturas espontâneas (no duplo sentido interindividual e intra-individual sublinhado a propósito da lógica) (Piaget, 1977, p.324).

Por outro lado, no campo das crenças obrigatórias - representadas por mitos, ideologias, crenças obrigatórias e opiniões não submetidas à verificação - prevalece um modelo de transmissão coercitiva, no qual a formação das ideias está diretamente vinculada ao modo como são impostas. Como explica o autor:

o prestígio dos mais velhos que transmitem desempenha um papel nas concepções provocadas entre os mais jovens a quem se transmite, pelo que o produto dessa transmissão constitui uma forma de pensamento mais simbólica do que objetiva (Piaget, 1977, p. 324).

Nesse caso, o sujeito não reconstrói ativamente os conteúdos, mas os aceita como verdades impostas pela autoridade. Entre os polos do pensamento científico e das crenças obrigatórias, situam-se diversas formas intermediárias de interações, que oscilam entre cooperação e coerção. A respeito disso, Piaget (1977, p. 324) tece uma crítica contundente às práticas escolares que centralizam a aprendizagem “no primado da autoridade do mestre e a transmissão essencialmente verbal”, que terão como resultado “desvios do espírito científico, no sentido de simples crenças coletivas obrigatórias”, isto é, reduzem o conhecimento científico a uma adesão passiva, esvaziando seu caráter construtivo.

4.1.3.1.2 Relações afetivas

A segunda categoria das relações sociais entre adultos e crianças trata das relações afetivas. Para Piaget (1977), elas estão intrinsecamente articuladas às funções cognitivas, uma vez que a afetividade constitui o fator que impulsiona a ação, enquanto as funções cognitivas oferecem as estruturas necessárias para sua realização. Não há, portanto, mecanismos cognitivos destituídos de elementos afetivos, assim como não existem estados afetivos isolados de processos cognitivos

(Piaget, 2015). Essa interdependência anuncia a passagem para o campo das relações morais, no qual a articulação entre emoção e razão se revela decisiva para a construção do respeito mútuo e da cooperação.

Piaget (1977) ressalta que os estádios do desenvolvimento não se realizam apenas de uma forma orgânica, mas estão profundamente vinculados ao meio social, sobretudo às interações sociais e afetivas estabelecidas com os adultos, em contextos como a escola e a família. Embora mantenham uma ordem de sucessão constante e dependam, em parte, da maturação biológica, “não comportam cronologia fixa na medida em que a idade média de aparição de um estágio varia e, muitas vezes, em proporções consideráveis, consoantes o meio social próximo e a educação recebida” (Piaget, 1977, p. 326). O mesmo princípio se aplica ao desenvolvimento afetivo: mais do que os fatores biológicos isolados, é a estrutura social e a dinâmica familiar que exercem papel decisivo nesse processo, configurando a base sobre a qual se constroem tanto a autonomia intelectual quanto a moral.

Outro ponto discutido por Piaget (1977), ao tratar das relações afetivas entre adultos e crianças, refere-se à formação dos sentimentos familiares e extrafamiliares. Nos primeiros anos de vida, os vínculos afetivos estruturam-se no núcleo familiar, subordinados às figuras parentais, irmãos e pessoas próximas. Progressivamente, esses sentimentos ultrapassam o âmbito familiar e passam a se manifestar em contextos mais amplos, configurando novas formas de relação. Entre os sentimentos extrafamiliares, Piaget (1977) destaca dois de particular relevância para a vida social: o sentimento religioso, ligado às tradições e crenças compartilhadas, e o sentimento patriótico, associado à identificação com a coletividade nacional. Ambos exemplificam como os afetos, inicialmente construídos em relações íntimas, expandem-se para além da família, contribuindo para a inserção do sujeito em comunidades mais amplas e para a consolidação de sua vida moral e social.

Nesse sentido, como observa La Taille (1992), o desenvolvimento da autonomia moral não decorre da mera aceitação de crenças ou normas impostas, mas do confronto de perspectivas que possibilita ao sujeito transcender o egocentrismo inicial e construir relações baseadas no respeito mútuo. Assim, sentimentos religiosos e patrióticos podem atuar como espaços privilegiados de socialização moral, desde que mediados por práticas de cooperação e diálogo, e não apenas pela obediência cega a autoridades ou tradições.

Piaget (1977) apresenta o sentimento religioso como uma construção que se

origina na relação direta entre crianças e adultos. Apoiado nos estudos de Bovet (1951 apud Piaget, 1977), defende que tal sentimento emerge nos primeiros estádios do desenvolvimento, quanto a criança percebe os pais como figuras perfeitas, oniscientes e detentoras da justiça - qualidades que, posteriormente, são transferidas a um ser superior. Quando a criança se depara com a limitação real dos pais e reconhece que eles não são perfeitos, esse ideal paternal é projetado em algo divino, deslocando-se do âmbito familiar para o transcendente (Piaget, 1977). Nesse processo, o sentimento religioso assume também uma função social: sujeitos que compartilham perspectivas semelhantes passam a interagir em torno dessa crença comum, como se observa em grupos organizados em igrejas ou seitas. Assim, o religioso, embora enraizado na experiência afetiva inicial com os pais, adquire uma dimensão coletiva que reforça laços de pertencimento e molda práticas sociais.

A análise dos sentimentos familiares e extrafamiliares permite compreender como a afetividade, inicialmente restrita ao círculo íntimo, expande-se para esferas coletivas mais amplas, como o religioso e o patriótico. Essa expansão prepara o terreno para a dimensão moral, uma vez que o sujeito, ao interagir em comunidades mais complexas, é confrontado com regras, valores e normas que exigem uma organização distinta de suas condutas.

Piaget (1977) sustenta que as relações morais, assim como as afetivas, não se constroem isoladamente, mas emergem no interior das interações sociais. Nesse ponto, ganha relevo a contribuição de La Taille (1992), ao enfatizar que o respeito mútuo e a cooperação não derivam de imposições externas, mas do confronto de perspectivas, condição essencial para a superação do egocentrismo infantil e para a construção da autonomia moral. Dessa forma, o estudo das relações morais completa a tríade proposta por Piaget — relações intelectuais, afetivas e morais —, evidenciando a indissociabilidade entre cognição, afetividade e socialização na gênese do conhecimento.

4.1.3.1.3 Relações morais

A terceira forma de interação entre adultos e crianças, segundo Piaget (1977) são as relações morais, que se articulam diretamente às relações intelectuais e afetivas, mas que merecem atenção específica. Isso porque não se limitam a uma

simples transmissão de conhecimento ou normas, mas constituem um espaço em que novas realidades sociais são efetivamente criadas. Para Piaget (1977), essas relações emergem inicialmente do senso de obediência, que orienta a criança na aceitação das regras impostas pelos adultos. No entanto, esse primeiro momento não esgota o processo: a moralidade se transforma à medida que a criança participa de interações mais complexas, em que a obediência cede lugar ao respeito mútuo e à cooperação, elementos fundamentais para a passagem da heteronomia à autonomia moral.

Sobre a origem do dever, Bovet (1951 apud Piaget, 1977) identifica duas formas pelas quais emerge o senso de obediência: a existência de regras com prazo indeterminado e o sentimento de respeito. Piaget (1977) relaciona esse sentimento diretamente à dimensão afetiva, destacando que “a criança não aceita normas de qualquer pessoa, por exemplo, não as aceita dos mais novos e, para que as aceite, é necessário que esteja afetivamente ligada a quem as dá, de modo que o problema reside na natureza de tal laço” (Piaget, 1977, p. 331). Nesse primeiro momento, predomina uma obediência unilateral, característica da moral heterônoma, em que a autoridade adulta é aceita sem questionamento.

Contudo, Piaget (1977) salienta que a evolução moral ocorre quando esse respeito, inicialmente imposto, é transformado em respeito mútuo, permitindo a cooperação e a reciprocidade. La Taille (1992) reforça essa ideia ao afirmar que a autonomia moral não nasce da submissão à autoridade, mas do confronto de perspectivas que possibilita à criança superar o egocentrismo e construir relações de cooperação.

Para Piaget (1977), o respeito é um sentimento interindividual que combina afetividade e temor, elementos indissociáveis que se estruturam no sujeito antes mesmo da formulação das leis morais¹⁶. A criança aceita as regras impostas pelos pais não pela regra em si, mas pelo respeito que sente por eles; é desse vínculo afetivo que nasce o senso de dever.

O mesmo princípio se aplica aos comportamentos imitativos e ao desenvolvimento de hábitos: só se imita aquele por quem se nutre respeito, e hábitos só se consolidam a partir de normas sociais e de modelos de pessoas que o sujeito respeita (Piaget, 1977). Esse movimento evidencia que o respeito é a base inicial da

¹⁶ Piaget (1977) afirma que o elemento afetivo acontece pois não é possível se ter respeito por quem não se tem afeto. Da mesma forma o elemento de temor, pois geralmente se respeita um indivíduo considerado superior em algo, e há um receio em desagradar essa pessoa-referência.

moralidade heterônoma, mas também o ponto de partida para sua transformação em respeito mútuo, condição essencial para a construção da cooperação e da autonomia moral.

Para Piaget (1977), o sentimento de respeito apresenta-se de duas formas distintas: o respeito unilateral, no qual a criança respeita o adulto sem que haja reciprocidade, dá origem a uma moral de heteronomia, em que as normas são seguidas e obedecidas sem questionamento; já o respeito mútuo implica reciprocidade entre as partes, conduzindo a uma moral de autonomia, em que as normas são criadas coletivamente e aceitas por todos os membros do grupo social.

A partir dessa distinção, Piaget (1977) argumenta que a moral de obediência surge do respeito unilateral, no qual o valor da regra não reside em seu conteúdo em si, mas na autoridade de quem a impõe. Esse processo está na base do fenômeno denominado realismo moral, definido como a “tendência para atribuir às regras um valor em si mesmas, independentemente das circunstâncias ou do contexto psicológico” (Piaget, 1977, p. 335).

Do realismo moral decorrem duas formas de responsabilidade: a responsabilidade objetiva, em que a criança julga as ações pelas suas consequências materiais e pelo desvio em relação à regra imposta, ignorando a intenção de quem a praticou; e a responsabilidade subjetiva, que surge quando julgamento passa a considerar as intenções de quem o fez. Essa evolução do respeito unilateral ao respeito mútuo evidencia, como destaca La Taille (1992), que a autonomia moral não decorre da imposição, mas do confronto de pontos de vista e da construção de acordos coletivos.

Encerrando essa discussão, Piaget (1977) enfatiza que compreender as interações entre crianças e adultos é fundamental, mas não suficiente: as interações criança-criança, assumem papel igualmente central, já que é nelas que o respeito mútuo, a cooperação e a descentração se manifestam de forma mais clara e operam como bases para a construção da autonomia.

4.1.3.2 Interação criança-criança

As interações sociais têm início no âmbito familiar; todavia, com o ingresso na escola, as interações entre pares tornam-se cada vez mais frequentes e assumem papel central na Epistemologia Genética. Para Piaget (1977) essas interações diferem

substancialmente daquelas estabelecidas com adultos, pois ocorrem entre sujeitos em níveis de desenvolvimento próximos, favorecendo formas específicas de cooperação, de descentração e de negociação de significados.

Apesar dessas diferenças, Piaget (1977) destaca que as relações entre crianças também podem ser analisadas a partir de três dimensões - intelectuais, afetivas e morais - as mesmas que caracterizam as interações entre adultos e crianças. No entanto, quando vivenciadas entre pares, essas dimensões assumem contornos particulares, permitindo compreender como a reciprocidade e a cooperação emergem de maneira mais autêntica e horizontal.

4.1.3.2.1 Relações intelectuais

Com base nos estádios do desenvolvimento apresentados anteriormente, Piaget (1977) defende que a socialização ocorre de forma gradual, partindo do pressuposto de que as capacidades sociais não são herdadas filogeneticamente, mas construídas na convivência em sociedade. Nesse processo, as interações entre pares desempenham papel fundamental, pois possibilitam que a criança avance além da simples obediência às normas adultas, experimentando a reciprocidade, a cooperação e o confronto de perspectivas que sustentam a formação da autonomia moral e intelectual.

Conforme exposto na análise dos estádios do desenvolvimento, nos primeiros anos de vida a criança apresenta dificuldade em considerar perspectivas distintas da sua própria. Essa característica cognitiva, própria dos estádios sensório-motor e pré-operatório, é designada por Piaget como egocentrismo. No âmbito das interações sociais, compreender esse conceito é fundamental, pois ele está diretamente implicado no modo como a criança se relaciona com seus pares. Vale dizer que o egocentrismo não significa egoísmo, mas uma incapacidade momentânea de descentração, que repercute tanto nas trocas intelectuais quanto nas afetivas e morais, configurando um dos principais desafios a serem superados na construção da cooperação e da autonomia.

No que se refere ao desenvolvimento social, Piaget (1977) formula três hipóteses a partir de suas investigações acerca das interações sociais. A primeira é a hipótese da criança como tábula rasa, inteiramente moldada pela sociedade e pelo ambiente. Essa concepção é refutada pelo próprio Piaget (1977) ao observar as

capacidades sensório-motoras já presentes antes de qualquer influência social. A segunda hipótese defende que a criança nasce independente e que seu desenvolvimento se dá exclusivamente pela maturação biológica e pelas vivências individuais. Para Piaget (1977), essa perspectiva também não se sustenta, pois desconsidera o papel constitutivo das interações coletivas na formação das funções psicológicas. A terceira hipótese, que orienta sua obra, propõe que a vida mental se constrói na relação com o grupo social em que o sujeito está inserido: parte-se de um estado inicial de egocentrismo radical, seguido por um processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro”, até que o sujeito alcance a capacidade de coordenar perspectivas diferentes. É nesse movimento que a cooperação e o respeito mútuo emergem como fundamentos da vida social e intelectual.

O egocentrismo, como já discutido, constitui parte inerente do processo de construção do psiquismo. Para Piaget (1977), a superação desse egocentrismo – tanto no intelectual quanto no social – não se restringe à dimensão cognitiva, mas envolve igualmente a dimensão social. Isso porque o desenvolvimento cognitivo ocorre em paralelo ao desenvolvimento social, de modo que a capacidade de considerar outros pontos de vista depende, ao mesmo tempo, da reorganização das estruturas mentais e da experiência concreta de interação com os pares.

4.1.3.2.2 Relações Afetivas

Para Piaget (1977), as relações afetivas entre crianças constituem parte fundamental da construção do saber cognitivo e social, tendo como motor a afetividade, que não se apresenta de forma isolada, mas sempre articulada à cognição e às interações sociais. As emoções que emergem dessas relações estão diretamente ligadas à cooperação e à forma como regras, valores e funções são construídas nas interações entre pares.

Assim como a dimensão cognitiva o sujeito precisa se descentrar intelectualmente para superar o egocentrismo, é necessário um movimento de descentração afetiva, pelo qual aprende a submeter-se às regras e funções coletivas (Piaget, 1977). Esse processo é decisivo para a construção de uma personalidade social. A partir dessa perspectiva, Piaget (1977) conclui que não é apenas a maturação biológica que interfere no processo de construção do conhecimento: o contexto social em que o sujeito está inserido e os papéis que nele desempenha são

igualmente determinantes.

4.1.3.2.3 Relações Morais

Piaget (1977) observou que as relações morais entre crianças emergem de forma independente, sem a necessidade de intervenção de adultos. Nos jogos infantis, as próprias crianças criam, modificam e sustentam regras, revelando uma moral específica das relações entre pares, na qual o respeito mútuo e a adesão às normas coletivamente estabelecidas constituem o centro da experiência.

Para ilustrar, Piaget (1994) descreve o jogo de bolinhas entre meninos, no qual coexistem múltiplas maneiras de jogar, variando conforme escolas, bairros, cidades e mesmo entre gerações. As crianças, ao iniciarem o jogo, negociam qual versão das regras será utilizada, demonstrando capacidade de coordenação de perspectivas. Durante a atividade, surgem termos ritualizados que possuem valor jurídico dentro do jogo: *prems*, utilizado para assegurar o direito de jogar primeiro; *coche*, para reiniciar a partida; e *fan*, como indicativo de proibição. *Há também expressões* que podem transformar uma jogada lícita em ilícita ou vice e versa, como *toumikémik*¹⁷. Diferentes tipos de arremesso igualmente são classificados como permitidos - por exemplo, o *piquette* - ou, proibidos, como o arremesso *poussette* (Piaget, 1994). Esse exemplo revela que, no convívio entre pares, as crianças não apenas reproduzem normas recebidas, mas constroem sistemas regulatórios próprios, nos quais a moralidade não se baseia em imposição externa, mas no acordo, no respeito mútuo e na cooperação que se consolidam no processo de brincar.

Com isso, podemos concluir, com base em Piaget (1994), que as brincadeiras infantis configuram um pequeno universo jurídico, composto por leis, proibições, convenções e exceções, revelando a capacidade das crianças de criar e gerir um sistema de regras que é respeitado pelos pares, sem a necessidade de intervenção adulta.

Para Piaget (1977), a origem da moral infantil está enraizada na reciprocidade cognitiva e afetiva - ou, em seus termos, no respeito mútuo - que se desdobra do

¹⁷ Piaget (1994) chamou a tendência das crianças a atribuir um valor absoluto as regras e termos utilizados de formalismo moral, em que muitas vezes não se compreende plenamente a lógica por trás das regras do jogo, mas ela é incondicionalmente respeitada. Piaget (1994) afirma que essa é uma característica comum do estágio inicial do desenvolvimento moral, em que a criança vê as regras como sagradas e imutáveis, algo que chamou de moral heterônoma.

respeito unilateral apenas quando há cooperação e quando a criança atinge do estágio das operações formais. O respeito mútuo, diferentemente do unilateral, implica uma reciprocidade de valores entre os sujeitos, fundada na combinação de afetividade e temor, que caracteriza o sentimento de respeito¹⁸. A partir dessa transformação, emergem as obrigações morais autônomas, baseadas em justiça e igualdade, que deixam se orientar unicamente por interesses pessoais ou pela autoridade externa, mas passam a sustentar-se na cooperação e no reconhecimento recíproco entre sujeitos (Piaget, 1977).

De acordo com Piaget (1977), o respeito mútuo inaugura uma forma de obrigação moral distinta da mera obediência típica do respeito unilateral presente nas interações entre crianças e adultos. Nesse contexto, emerge a reciprocidade normativa, entendida como:

diferente da submissão unilateral às normas de outrem e aproxima-se mais, mas no terreno afetivo e não cognitivo, desta obrigação particular que é a necessidade lógica ou obrigação de coerência e não de contradição, essencialmente distinta da submissão intelectual à autoridade ou às crenças coercitivas (Piaget, 1977, p. 348).

Essa formulação reforça a ideia de que a moral autônoma não se constitui apenas como uma adaptação às regras impostas, mas como o resultado de uma construção compartilhada em que a coerência e a reciprocidade ocupam lugar central. O caráter central da obrigação moral, segundo Piaget (1977), está na autonomia, compreendida como a participação ativa do sujeito na criação das regras que ele próprio seguirá em conjunto com o grupo, estabelecendo um compromisso voluntário com as normas construídas coletivamente.

A partir da reciprocidade normativa, o sujeito adere às regras não por submissão à autoridade, mas para preservar a confiança e a cooperação entre os membros do grupo. Nesse processo, a noção de responsabilidade também se transforma: deixa de ser objetiva, limitada às consequências materiais de uma ação, para tornar-se subjetiva, considerando as intenções dos atos e o contexto em que foram realizados.

A partir do caráter voluntário da reciprocidade normativa, Piaget (1977) aponta

¹⁸ Sobre o temor no sentimento de respeito, Piaget (1977) afirma que o temor diz respeito ao medo de perder a estima da pessoa a quem se respeita. Sobre esse ponto, nos aprofundaremos um pouco mais ao tratar dos níveis da arquitetura das interações sociais, com base em Perret-Clermont (2015).

o surgimento da noção de justiça como produto da cooperação. Nesse contexto, distinguem-se duas formas principais: a justiça distributiva, que busca assegurar o que é justo para todos, distribuindo direitos e deveres de maneira igualitária e proporcional; e a justiça retributiva, relacionada às recompensas e punições estabelecidas conforme as intenções dos atos. Para Piaget (1977), a compreensão do sentido de justiça não se consolida apenas no ambiente familiar - ainda que este possa fornecer referências importantes - mas se desenvolve plenamente nas interações entre pares, em ambientes cooperativos, onde a criança vivencia diretamente a igualdade nas interações.

Em suas observações, Piaget (1977) verificou que, ao ingressar no período operatório concreto, as crianças experimentam um conflito entre a obediência à autoridade e a defesa de justiça distributiva, tendendo a privilegiar esta última. Nessa fase, a equidade se torna um critério central, frequentemente sobrepondo-se à lógica da punição própria da justiça retributiva.

Por fim, para Piaget (1977), a interação e cooperação entre crianças é uma fonte rica de realidades morais e a autoridade adulta não é o único e nem o principal fator de desenvolvimento moral. A partir disso, é possível concluir que moralidade e valores não surgem necessariamente em uma relação verticalizada, mas em interações horizontalizadas em que as crianças participam ativamente da organização e da criação de normas, em que há uma maior cooperação entre os indivíduos e um maior senso de autonomia moral (Piaget, 1977).

4.2 CONTRIBUIÇÕES DE DUAS AUTORAS NEOPIAGETIANAS PARA A COMPREENSÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

A opção por dedicar subitens específicos desta dissertação às contribuições de autoras neopiagetianas, como Anne-Nelly Perret-Clermont e Rheta DeVries, justifica-se pela centralidade que a dimensão social assume nas releituras contemporâneas da Epistemologia Genética. Embora ancoradas no referencial piagetiano, tais autoras ampliam a compreensão das interações sociais ao investigá-las de modo sistemático como mecanismos estruturantes do desenvolvimento cognitivo, e não apenas como contexto ou condição externa da aprendizagem.

4.2.1 Anne-Nelly Perret-Clermont

Compreendendo a concepção de interações sociais em Piaget (1973; 1977), pode-se afirmar que elas são elementos constitutivos do desenvolvimento afetivo e cognitivo, pois é na interação com o meio que o sujeito se adapta e transforma suas estruturas cognitivas. Piaget (1983) salienta que a estrutura do sujeito é continuamente modificada pelas interações que o circundam, de modo que desde o nascimento ele se insere em um ambiente social e, gradualmente, torna-se um ser social (Wadsworth, 1997; La Taille, 1992).

Essa perspectiva reforça que o comportamento é condicionado por fatores sociais desde os primeiros momentos da vida (Piaget, 1973). Como destaca com Wadsworth (1997, p. 29), “o conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações com (interações) outras pessoas. À medida que as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, elas encontram as oportunidades para a construção do conhecimento social”. Nesse sentido, compreender o papel das interações não apenas como contexto, mas como mecanismo gerador de cooperação e de conflito sociocognitivo, é fundamental para entender como se dá a superação do egocentrismo e o avanço rumo a formas mais descentralizadas e cooperativas de pensamento.

Nessa perspectiva, Perret-Clermont (1978) aprofundou a investigação sobre o desenvolvimento cognitivo a partir das interações sociais, tendo como referência a dimensão social da teoria piagetiana. Em seus estudos com crianças em idade escolar, a autora buscou compreender de que modo as interações sociais entre pares poderiam influenciar o avanço cognitivo, identificando as condições necessárias para que tais interações exerçam impacto efetivo sobre os sujeitos. O foco de sua pesquisa foi, sobretudo, verificar se essas influências sociais operam apenas no nível da troca de informações ou se chegam a incidir na própria formação e reestruturação das operações cognitivas, trazendo evidências concretas para a hipótese piagetiana de que o social constitui parte integrante do desenvolvimento intelectual.

De acordo com Perret-Clermont (1978), as interações sociais que afetam diretamente a estrutura cognitiva do sujeito são aquelas em que ocorre um conflito de ideias. Para que esse impasse seja resolvido, torna-se necessário que os sujeitos elaborem sistemas de coordenação capazes de intermediar diferentes centralizações. Assim, em determinados estádios do desenvolvimento, a ação conjunta entre sujeitos, na tentativa de superar divergências, contribui para a construção de novas coordenações cognitivas. Os resultados obtidos por Perret-Clermont (1978)

confirmam essa hipótese, demonstrando que as interações sociais, especialmente aquelas mediadas por conflitos sociocognitivos, desempenham um papel crucial na formação e reorganização das estruturas cognitivas. Segundo a autora:

[as] interações sociais, que obrigam o sujeito a coordenar as suas ações com as de outrem, arrastam-no, assim, para um processo de descentralização que o leva a comprometer-se num conflito entre seu ponto de vista e o de seus parceiros. Este conflito incita-o, a partir das coordenações efetuadas coletivamente, a uma reestruturação cognitiva (Perret-Clermont, 1978, p. 201, tradução nossa).

A citação evidencia como o confronto entre diferentes perspectivas nas interações sociais atua como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo, promovendo a descentralização e incentivando a construção coletiva de novas estruturas de pensamento. Nesse sentido, os achados de Perret-Clermont (1978) convergem com as conclusões de Inhelder, Sinclair e Bovet (1977), que destacam a relevância das contradições entre as expectativas do sujeito e os fatos observáveis para o avanço do conhecimento. Esse processo, contudo, não se produz de forma isolada: ele se potencializa quando o sujeito é confrontado com as afirmações de outro, enriquecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Trata-se, portanto, de uma dinâmica em que o conflito sociocognitivo se torna motor essencial da cooperação e do desenvolvimento intelectual.

Perret-Clermont e Leoni (1981) corroboram as conclusões de Piaget (1973; 1977) ao afirmarem que a cooperação constitui o fator-chave das interações sociais capaz de promover a reestruturação cognitiva. Corbellini (2011) também a considera um dos conceitos essenciais na teoria piagetiana, ressaltando que ela só se realiza quando existe vínculo e reciprocidade entre os sujeitos envolvidos em uma situação de conflito. Piaget (1973) salienta que, para que a cooperação se efetive, é necessário que os sujeitos compartilhem uma escala de valores comuns, conservada e sustentada pela reciprocidade. Ampliando essa perspectiva, Perret-Clermont (2015) aponta variáveis adicionais que incidem sobre a cooperação – como o contexto cultural, as expectativas, as assimetrias de poder e os tipos de parceiros envolvidos – e descreve os níveis fundamentais daquilo que denomina arquitetura das interações sociais. Tais condições configuram bases cognitivas e relacionais que permitem o surgimento de interações sociais cooperativas e, conseqüentemente, do conflito cognitivo como motor do desenvolvimento do pensamento.

No primeiro nível da arquitetura das interações sociais, Perret-Clermont destaca as vivências do sujeito em cooperação, em que

habilidades sociais podem ser aprendidas para ajudar alguém a se tornar um participante eficiente no trabalho cooperativo. Em troca, participar de interações sociais abre caminho para a descentralização, para descobrir outras perspectivas e desenvolver ferramentas cognitivas mais complexas para compreender o objeto sob escrutínio (Perret-Clermont, 2015, p. 9, tradução nossa).

Nesse nível inicial, a experiência prática de cooperar é indispensável: é ela que leva o sujeito a confrontar concepções já estabelecidas, reavaliar seus esquemas prévios e construir novas coordenações cognitivas. Trata-se, portanto, da base indispensável sobre a qual os níveis subsequentes de cooperação e desenvolvimento intelectual poderão se apoiar.

O segundo nível da arquitetura das interações sociais refere-se à compreensão das interações interpessoais (Perret-Clermont, 2015). Nesse estágio, o foco desloca-se da simples vivência cooperativa para a capacidade de compreender como as interações interpessoais são estabelecidas, interpretadas e mantidas entre os sujeitos. Essa compreensão é essencial para que a cooperação se mantenha ao longo do tempo, permitindo relações mais estáveis e produtivas. Como destaca Perret-Clermont (2015), diversos estudos já demonstraram que interações de longa duração estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, e preservá-las requer habilidades cooperativas inicialmente adquiridas no primeiro nível. Assim, a continuidade e o aprofundamento das trocas interpessoais tornam-se fatores decisivos para a descentração e a construção de novas estruturas cognitivas.

O terceiro nível refere-se ao status e às relações intergrupais. Nesse nível, a possibilidade de cooperação está condicionada à percepção de segurança dos sujeitos em relação à própria identidade e posição no grupo (Perret-Clermont, 2015). Quando os sujeitos se encontram em contextos que os levam a defender seu status, a competir ou a nutrir expectativas negativas sobre o outro – por exemplo, percebendo-o como menos competente-, tais preocupações tendem a ser priorizadas em detrimento do investimento em pensamento cooperativo, mesmo quando solicitado por um professor ou experimentador (Perret-Clermont, 2015). Por isso, uma arquitetura de interação social que favoreça a confiança mútua e a segurança subjetiva torna-se fundamental para que os sujeitos se abram à cooperação. Nesse

sentido, o papel do mediador é crucial, pois ele cria condições para que os conflitos intergrupais possam ser vividos de forma construtiva, permitindo a resolução das tensões e o avanço cognitivo.

Por fim, Perret-Clermont (2015) apresenta o quarto nível da arquitetura das interações sociais, que corresponde aos valores, normas e representações sociais que sustentam interações cooperativas e produtivas. Para que a cooperação se efetive, é necessário que os sujeitos compartilhem princípios como confiança mútua e o compromisso com a racionalidade do parceiro de discussão. Na ausência de confiança, de alinhamento de valores ou de normas partilhadas, a interação tende a ser comprometida, inviabilizando a construção de uma cooperação genuína (Perret-Clermont, 2015).

Com base nos preceitos fundamentais para que uma interação social cooperativa se estabeleça, Wadsworth (1997) afirma que, em grupos compostos por pessoas com diferentes vivências, ideias e formas de se relacionar com os objetos externos, o conflito decorrente dessas diferenças pode se tornar produtivo. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que seja mediado pela cooperação e fundamentado no respeito mútuo entre todas as partes envolvidas, condição indispensável para a superação das divergências e para o avanço coletivo do pensamento.

O conflito vivenciado nas interações sociais foi denominado por Perret-Clermont (1978; 2015; 2022) e Perret-Clermont e Schubauer-Leoni (1981) como conflito sociocognitivo, definido como uma divergência experienciada por duas ou mais pessoas e resolvida no âmbito da interação social. Esses momentos, além de envolverem o confronto de ideias, caracterizam-se por uma atividade simultaneamente cognitiva e social. De acordo com Perret-Clermont:

os conflitos sociocognitivos podem levar a ganhos de aprendizado não explicáveis em termos de imitação, tutoria ou influência social: portanto, eles permitem um tipo de aprendizado que não é apenas uma questão de apropriação do conhecimento existente, mas também de criação de novos entendimentos (Perret-Clermont, 2015, p. 2, tradução nossa).

Em publicação mais recente, Perret-Clermont (2022) amplia essa definição ao compreender o conflito sociocognitivo como um processo dinâmico, no qual dois pontos de vistas inicialmente incompatíveis precisam ser coordenados a fim de que

se encontre uma solução comum entre os sujeitos. Essa coordenação, observa a autora, pode ocorrer de forma silenciosa por meio de olhares e ações conjuntas ou de maneira explícita, através da argumentação e das trocas verbais.

Diante desse referencial, torna-se possível aproximar a noção de conflito sociocognitivo da realidade educacional. Nesse sentido, a próxima seção se dedicará a discutir como as interações sociais se manifestam e ganham relevância no contexto da educação musical.

4.2.2 Rheta DeVries

A interação professor–estudante¹⁹ ocupa um lugar central na compreensão das condições que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das operações cognitivas e da cooperação social (DeVries, 1997). Na perspectiva piagetiana assumida pela autora, o desenvolvimento operacional está intrinsecamente vinculado a interações cooperativas, em oposição às interações coercitivas. Enquanto a cooperação se fundamenta na reciprocidade e no respeito mútuo, a coerção caracteriza-se por um respeito unilateral, no qual o adulto impõe regras, valores ou verdades sem se sentir igualmente obrigado a considerar as proposições do estudante. Interações dessa natureza tendem a produzir apenas regulações instáveis, e não operações propriamente ditas.

Em uma interação educativa coercitiva, a proposta do adulto ($r(x)$) frequentemente não é validada pela criança ($s(x')$), configurando uma relação de desequilíbrio expressa por $r(x) \neq s(x')$. No contexto escolar, isso ocorre quando o estudante não compreende o sentido lógico ou moral da regra transmitida, assimilando-a como arbitrária (DeVries, 1997). Situações recorrentes incluem instruções como respeitar a vez, seguir regras de um jogo ou executar procedimentos específicos sem que o estudante compreenda a reciprocidade ou a lógica subjacente a essas ações. Nesses casos, embora possa haver obediência externa, o estudante não compartilha o mesmo motivo que orienta o adulto, inviabilizando uma coordenação efetiva de perspectivas.

¹⁹ Optou-se pelo uso da expressão *interação professor–estudante* em substituição ao termo original *teacher–child interactions*, empregado por DeVries (1997). Tal escolha decorre da adequação conceitual ao contexto empírico e institucional desta pesquisa e não implica deslocamento teórico, uma vez que a autora utiliza o termo *child* para referir-se ao sujeito em desenvolvimento no âmbito da Epistemologia Genética.

Uma segunda possibilidade ocorre quando o estudante aceita a proposição do professor não por compreendê-la, mas em função da autoridade ou do prestígio do adulto. Ainda que estabeleça uma concordância aparente, o acordo permanece superficial, pois a validação não decorre de uma compreensão compartilhada. Formalmente, mantém-se o desequilíbrio $r(x) \neq s(x')$. A conservação desse acordo também se mostra frágil, uma vez que a obrigação retida pela criança ($t(x')$) corresponde apenas ao que ela compreende parcialmente ou ao desejo de agradar ao adulto (DeVries, 1997).

Nessas situações, a sequência da troca assume a forma $r(x) \rightarrow s(x') \rightarrow t(x') \rightarrow v(x) \rightarrow r(x)$, indicando que a proposição inicial do professor se transforma progressivamente, perdendo sua substância lógica. Para DeVries (1997), o efeito pedagógico pode ser especialmente problemático, pois o estudante pode construir sentimentos de incompetência ou a crença de que aprender consiste em aceitar regras desprovidas de sentido, comprometendo o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Esse tipo de interação é definido por DeVries (1997), à luz de Piaget, como um “falso equilíbrio”. De outro modo, uma estabilidade aparente sustentada pela submissão e não pela reversibilidade ou pela conservação lógica. Trata-se de um equilíbrio instável, que se desfaz assim quando a vigilância do adulto desaparece ou quando a criança passa a agir segundo sua própria lógica. Nesses casos, a regra é seguida apenas enquanto proibição externa, sem integração aos esquemas cognitivos. Mesmo quando o conteúdo imposto possui natureza lógica ou moral, a autoridade adulta, por si só, não é capaz de promover a construção de estruturas operatórias. A coerção, portanto, não produz cooperação estável, mas apenas regulações frágeis e dependentes do controle externo.

Em contrapartida, DeVries (1997) sustenta que, com base na Epistemologia Genética, somente a redescoberta das verdades intelectuais ou morais por meio da participação ativa e livre do estudante permite que essas verdades assumam o estatuto de operações. Um terceiro resultado possível da interação professor–estudante ocorre quando, apesar da postura inicialmente coercitiva do adulto, a criança consegue reconstruir autonomamente o sentido da proposição, apoiando-se em seu próprio raciocínio ou em interações com os pares. Nesse situação, compreende-se, por exemplo, que respeitar a vez em um jogo se relaciona à igualdade e à reciprocidade, e não apenas à obediência à autoridade. A obrigação torna-se autoimposta, e o valor da regra é interiorizado.

Quando a interação entre professor e aluno é cooperativa, a troca assume a forma de um sistema equilibrado. Formalmente, a proposta do professor ($r(x)$) é validada pelo estudante ($s(x')$), estabelecendo a igualdade $r(x) = s(x')$. O estudante conserva esse acordo sentindo-se obrigado a respeitar as regras compartilhadas ($t(x')$), o que confere ao professor a legitimidade para exigir a manutenção do compromisso ($t(x') = v(x)$). Simultaneamente, o professor também se submete às mesmas regras que propõe, conservando sua própria posição ($v(x) = r(x)$). Esse encadeamento revela que a interação pedagógica passa a operar segundo uma lógica análoga à lógica das operações cognitivas individuais, fundamentada na reversibilidade, na conservação e na reciprocidade.

Assim, afirma DeVries (1997), a cooperação no contexto educacional não constitui apenas um recurso didático, mas uma condição estrutural para o desenvolvimento cognitivo e moral. As operações cooperativas são construídas na própria interação social, e não exclusivamente no pensamento individual. Cooperar implica coordenar operações em comum, o que exige um quadro de referência compartilhado tanto no plano cognitivo quanto no afetivo (Piaget, 1973; DeVries, 1997). A interação professor–estudante, quando fundada na reciprocidade e no respeito mútuo, configura-se, portanto, como um espaço privilegiado de construção conjunta do conhecimento, reafirmando a indissociabilidade entre desenvolvimento intelectual, afetivo e a socialização no processo educativo.

As contribuições de DeVries (1997) estendem-se também à compreensão das interações entre estudantes. A autora, apoiando-se nos *Estudos Sociológicos* de Piaget (1973), afirma que as interações sociais não se reduzem a trocas imediatas, mas constituem sistemas estruturados de coordenação entre ações, valores e obrigações, cujo grau de equilíbrio pode ser formalizado por meio de um sistema de notação lógica. Essa formalização permite compreender como as interações sociais evoluem de regulações instáveis, típicas dos estádios iniciais do desenvolvimento, para sistemas cooperativos estáveis, característicos das operações concretas e formais.

Uma interação social entre pares equilibrada pode ser expressa pela série de igualdades $r(x) = s(x') = t(x') = v(x)$. Nessa notação, $r(x)$ representa a proposta inicial de um sujeito x , por exemplo, uma criança que sugere um papel em uma brincadeira simbólica. O termo $s(x')$ corresponde à satisfação e validação dessa proposta pelo parceiro x' , o que implica um esforço de descentração, uma vez que o parceiro precisa

adotar o ponto de vista do outro para compartilhar o mesmo valor atribuído à proposta. A igualdade $r(x) = s(x')$ indica, assim, que houve um movimento de descentração, pois os parceiros precisaram compreender a perspectiva do outro para construir um significado comum. Em sala de aula, esse movimento é fundamental para que os conflitos sociocognitivos aconteçam, uma vez que a aprendizagem cooperativa exige que os alunos reconheçam as contribuições dos pares (DeVries, 1997).

A validação da proposta, contudo, não se limita a um assentimento momentâneo. Quando um estudante valida a ideia de outro, cria-se uma obrigação implícita de manter a coerência dessa decisão ao longo da atividade, o que Piaget representa por $t(x')$. No contexto escolar, isso se manifesta quando os alunos se sentem comprometidos a respeitar os acordos e regras do grupo. A igualdade $s(x') = t(x')$ expressa a conservação do acordo, condição necessária para que o trabalho coletivo não se fragmente. Essa conservação projeta-se no tempo como uma expectativa de ação futura — $v(x)$ — permitindo que os estudantes confiem na continuidade das condutas dos colegas e orientem suas próprias ações a partir desse compromisso compartilhado (DeVries, 1997).

À medida que novas contribuições são incorporadas, estabelece-se uma sequência ampliada de trocas coordenadas, representada por $r(x) = s(x') = t(x') = v(x) = r(x') = s(x) = t(x) = v(x')$. Esse encadeamento é observável em situações nas quais os estudantes constroem coletivamente soluções e elaboram progressivamente o conteúdo da atividade. Tal processo exige reversibilidade cognitiva, pois os sujeitos precisam articular ideias passadas e presentes, vivenciar confrontos sociocognitivos e manter a coerência do grupo, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e social.

A reciprocidade é um elemento central nesse sistema de interações educativas e ela acontece quando os estudantes reconhecem que as exigências feitas ao outro também se aplicam a si mesmos, estabelecendo relações de respeito mútuo e valorização recíproca. Nessas condições, as interações deixam de ser meras regulações baseadas em interesses imediatos e passam a constituir sistemas cooperativos relativamente estáveis, nos quais os acordos adquirem validade duradoura.

Ainda assim, DeVries (1997) adverte que, tal qual na interação professor-estudante, o desequilíbrio é frequente nas interações entre pares, seja pela incompreensão das propostas, pela quebra dos acordos ou pela oscilação dos

interesses. Quando ocorrem quebras nos acordos, como $r(x) \neq s(x')$ ou $s(x') \neq t(x')$, as interações retornam ao nível das regulações intuitivas. Ainda assim, essas experiências desempenham papel formativo, pois levam a formas mais elaboradas de cooperação que se consolidam a partir do estágio operatório concreto e se ampliam na adolescência, reforçando a ideia de que os desenvolvimentos cognitivo e social se constroem de maneira indissociável no contexto educacional.

4.3 INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

As interações sociais no contexto músico-pedagógico podem ser compreendidas à luz dos estudos de Davidson, Howe e Sloboda (1997), Russell (1997), Davidson (1997), Davidson, Moore, Sloboda e Howe (1998), Green (2002), Lehmann, Sloboda e Howe (2007). Embora nem todos esses autores abordem diretamente a interação social como foco central de suas investigações, ao tratarem a aprendizagem musical como prática social, acabam tangenciando a temática e trazendo contribuições relevantes para compreendê-la. Apesar das diferenças epistemológicas e metodológicas entre esses estudos, suas conclusões convergem ao apontar que o processo de aprendizagem musical é fortemente influenciado pela forma como as interações entre professor e aluno e entre pares se estabelecem.

4.3.1 Interação Professor-Estudante na Educação Musical

Davidson et al (1998) afirmam que, em comparação a outros campos do conhecimento, no ensino musical a interação entre o aluno iniciante e professor assume um papel particularmente relevante para a aprendizagem instrumental e para a profissionalização do estudante. Segundo os autores, muitos alunos de música reconhecem seus primeiros professores como as maiores influências no desenvolvimento de capacidades musicais, atribuindo inclusive o interesse por determinado instrumento ao vínculo pessoal construído com esses professores. Essa constatação é reforçada por Lehmann, Sloboda e Woody (2007), que também destacam a importância dos primeiros professores na formação da motivação e do engajamento musical dos jovens (Davidson et al, 1998; Lehmann et al, 2007).

A interação professor-aluno é considerado por Davidson (1997) como um fenômeno social interessante. Diferentemente de outros contextos de aprendizagem,

que tendem a ocorrer em grupos, aprendizagem ensino de instrumentos musicais acontece, em grande parte, em situações individuais, nas quais a relação direta entre professor-aluno ganha centralidade. Nesses contextos, os alunos frequentemente relatam um sentimento de acolhimento, que fortalece o vínculo interpessoal e potencializa a motivação para a continuidade da aprendizagem.

Davidson, Howe e Sloboda (1998) afirmam que as crianças que desenvolvem bons conhecimentos musicais são mais propensas a descrever seus professores como amigáveis, afetuosos, descontraídos e encorajadores. A análise dos adjetivos utilizados pelos alunos que alcançaram maior sucesso na aquisição de capacidades musicais revelou que os professores eram reconhecidos não apenas por sua competência técnica, mas sobretudo por suas qualidades pessoais. Em contraste, aqueles que iniciaram as aulas de música, mas desistiram antes do domínio do instrumento, não atribuíram aos seus professores o mesmo perfil positivo.

Problemas no desenvolvimento da habilidade musical e a consequente desistência da aprendizagem em música estão diretamente associados a interações insatisfatórias com os professores (Lehmann et al, 2007). Em relatos de estudantes que abandonaram os estudos musicais, os docentes foram frequentemente descritos como frios, hostis e excessivamente críticos. Esse efeito mostrou-se ainda mais marcante em idades precoces, sobretudo entre 10 e 11 anos, quando a ausência de uma relação positiva com o professor levou muitos alunos a perderem o interesse pelo instrumento estudado e, em alguns casos, até mesmo pela música em geral (Lehmann et al, 2007). Assim, evidencia-se que, antes mesmo de reconhecerem a habilidade técnica de seus professores, os alunos tendem a identificar suas características pessoais - fator decisivo tanto para a continuidade e o progresso quanto para o abandono da aprendizagem musical.

Diferentes formas de interação entre professor e aluno podem se estabelecer no processo músico-pedagógico. Lehmann et al (2007) identificam duas modalidades principais: a relação tutor-aluno e a relação mentor-amigo. A primeira caracteriza-se por uma dinâmica verticalizada e unilateral, na qual o aluno limita-se a reproduzir o que lhe é apresentado, correndo o risco de tornar-se uma “cópia musical” de seu tutor. Já a segunda, de caráter mais horizontal, configura-se quando o professor atua como facilitador da experiência musical: oferece ideias, mas também incentiva a experimentação pessoal e valoriza as demandas trazidas pelo aluno. Nessa perspectiva, o professor é visto como alguém receptivo e estimulador da autonomia,

favorecendo a construção de uma aprendizagem mais significativa (Lehmann et al, 2007).

Sob uma ótica construtivista, Perret-Clermont (2022) observa que interações verticalizadas, nas quais a figura de autoridade atua de forma coerciva, levam a criança a concentrar-se no gerenciamento da assimetria, o que tende a produzir submissão ou conformismo. Nesses casos, o conflito sociocognitivo dificilmente se manifesta, pois não há espaço para o debate e a negociação de significados. Em contrapartida, interações horizontalizadas favorecem que a criança se concentre na lógica da tarefa em si, permitindo o surgimento de discussões com o professor e com os pares. Esses debates, por sua vez, funcionam como suporte para a ocorrência do conflito sociocognitivo, que se converte em um motor para o desenvolvimento cognitivo (Perret-Clermont, 2022).

Em síntese, a discussão levantada corrobora com um corpo teórico que conclui que a interação professor-aluno tem papel primordial no processo de aprendizagem musical. Nesse sentido, a dimensão das interações sociais no ensino musical revela-se tão importante quanto a técnica, pois é no encontro que se constrói um espaço que favorece o desenvolvimento artístico e pessoal do estudante.

4.3.2 Interação Entre Pares Na Educação Musical

A interação entre pares configura-se como variável igualmente relevante no processo músico-pedagógico. Green (2002) observa que, em ensaios de bandas e *jams sessions*, os alunos devolvem habilidades, adquirem conhecimentos e realizam trocas significativas de informações, muitas vezes sob a orientação de colegas de grupo, o que favorece a aprendizagem coletiva. Esses contextos são definidos pela autora como formas de aprendizagem musical informal. Além disso, Green (2002) destaca que as práticas musicais individuais frequentemente se articulam a experiências de interação com pares - como amigos ou irmãos – que desempenham papel fundamental no aprimoramento das capacidades musicais. Nesses grupos, sobretudo quando há um integrante que assume a função de ensinar explicitamente aos demais, a aprendizagem emerge como resultado direto das interações estabelecidas entre os participantes.

Dentro dessas interações, amigos e colegas despontam como os mais influentes na escolha e no gosto musical de crianças a partir de 10 anos e

adolescentes (Lehmann et al, 2007; Green, 2002). Green (2002) ressalta que as trocas de informações entre pares abrangem desde o aprendizado indireto de escalas, *licks* e acordes até orientações práticas sobre o uso de equipamentos musicais, além de conversas mais amplas que acabam influenciando a musicalidade do jovem músico. Nesse mesmo sentido, Russell (1998) observa que o gosto musical e a escolha de repertórios entre adolescentes constituem um fenômeno social particularmente relevante, pois são fortemente influenciados por amigos e colegas, de modo que grupos inteiros podem ser impactados pelas preferências de jovens considerados mais influentes.

De maneira geral, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca se entrelaçam no processo músico-pedagógico, revelando que o engajamento musical é resultado de múltiplas influências que transitam entre o sujeito e seu meio social. A motivação intrínseca, ligada às disposições pessoais e às experiências precoces com a música, fornece uma base de envolvimento duradouro; já a motivação extrínseca, mediada por pais, professores e, sobretudo, pares, atua como reforço fundamental para sustentar e intensificar esse envolvimento (Lehmann et al, 2007; Green, 2002). Assim, interações positivas, tanto no ambiente familiar quanto no escolar e entre amigos, podem transformar estímulos externos em fontes internas de motivação, consolidando o aprendizado musical. De maneira geral, a música é um fator social determinante e tem inquestionável influência sobre a identidade pessoal, a identidade social (como na interação em grupos de pessoas que compartilham repertórios, por exemplo, fãs de rock'n roll), nas interações sociais e nos gostos pessoais (Palheiros, 2010).

Além da influência que exerce, a música também é moldada, de maneira pessoal, pelas interações sociais que se constituem ao longo da vida. Nesse sentido, a aprendizagem musical emerge como um campo no qual os fatores internos e externos de motivação se integram e se realimentam, tendo nas interações sociais um eixo estruturante para o desenvolvimento musical e humano.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: O PRÉ-REFRÃO - OUTRA PONTE ENTRE O VERSO E O REFRÃO



De acordo com Oliveira, Leite e Florêncio (2023), o pré-refrão é uma seção musical que ocorre ligando o verso e o refrão principal da música, construindo tensão ou preparar o ouvinte para o refrão. Em nossa pesquisa/canção, pode ser compreendido como uma metáfora metodológica que representa a fase de transição e preparação entre o levantamento empírico e a construção poético-musical da obra. Assim como o pré-refrão cria tensão e expectativa antes do clímax musical, o refrão, essa etapa no delineamento metodológico simboliza o momento em que os dados, as vivências de campo e as reflexões do pesquisador se articulam com os resultados obtidos.

5.1. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma metodologia qualitativa. Bodgan e Biklen (1994) definem como características da pesquisa qualitativa: o acesso direto ao ambiente natural, sendo o próprio investigador o principal instrumento da pesquisa; se trata de uma investigação descritiva, em que os dados são coletados através das palavras dos sujeitos de pesquisa, não se reduzindo a números ou imagens; há uma maior ênfase no processo do que no resultado e, de acordo com Bodgan e Biklen (1994), isso é de grande importância para a pesquisa educacional; o investigador tende a analisar os dados de maneira indutiva, buscando construir as abstrações a partir da interpretação dos dados particulares da pesquisa, não se preocupando em confirmar ou testar hipóteses previamente propostas e, por fim, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, em que o pesquisador tem um interesse no significado que cada pessoa atribui ao que é pesquisado.

Ludke e André (1986) afirmam que dentre as diversas formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, o estudo de caso apresenta-se enquanto uma das formas de maior destaque, pois demonstra grande potencial para se investigar questões ligadas ao ambiente escolar.

A partir disso, optou-se por adotar na presente pesquisa a abordagem de estudo de caso como método, pois há uma preocupação em chegar a uma compreensão mais aprofundada de fenômenos sociais complexos, como os processos de interações entre professor e aluno e entre alunos no contexto do ensino de música na escola. Yin (2001) define estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (p. 32).

Yin (2001) destaca a relevância do estudo de caso para investigar detalhadamente fenômenos que englobam aspectos individuais, organizacionais, sociais e políticos, como os examinados neste estudo específico.

5.2 MÉTODO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Inicialmente, foi realizado um contato com o professor, para verificar sua disponibilidade em participar da pesquisa, que de imediato foi aceito. Posteriormente, foi realizado contato com a instituição, onde foi apresentada a pesquisa, seus objetivos, os procedimentos adotados e sua relevância.

Em seguida, foi realizado o contato inicial com os alunos e o professor, em que foi apresentado o tema da pesquisa, os procedimentos que seriam adotados e foi entregue aos alunos presentes o TALE. Foi entregue também o TCLE físico e disponibilizada uma versão online, através de link, para que os pais e responsáveis autorizassem a participação dos estudantes na pesquisa.

A partir desses movimentos, foi iniciada a observação participante das aulas de Mídias Digitais e do contexto escolar como um todo, desde a preparação do professor para a aula na sala dos professores até o momento do intervalo. A disciplina Mídias Digitais não conta apenas com aulas de música, mas trabalha com artes visuais, trazendo atividades de colagens, montagens e desenhos, feitos sobretudo, de forma virtual, através do aplicativo *Canva*. Foram realizadas 6 observações de sala de aula e ambiente escolar. No 4º e 5º encontros, o professor faltou por motivos de saúde,

todavia, continuei a observação dos alunos no contexto escolar. Nos 7º, 8º e 9º dias de observação, foram realizadas as entrevistas com os alunos e com o professor, onde os alunos foram convidados, conforme grupos previamente organizados em uma atividade da disciplina, a participarem da entrevista. As entrevistas foram gravados em áudio, para melhor retenção de dados.

Segundo Garcia (2010), a abordagem qualitativa na pesquisa tem como característica o uso de procedimentos diversificados para a coleta de dados, gerando, assim, várias fontes de evidência. Essa estratégia possibilita a apreensão do objeto de estudo a partir de múltiplos ângulos, o que enriquece e complementa a análise.

Adotou-se como método de investigação e coleta de dados a observação participante e a entrevista aberta a partir de roteiro semiestruturado. A observação participante é feita através de um contato direto do pesquisador com os atores sociais do contexto investigado (Correia, 2009). De acordo com Lapassade (2023), o pesquisador está em campo desde a negociação do acesso ao local a ser observado até o momento de encerramento da pesquisa. Nesse período, os dados a serem coletados advêm de fontes diversas, sendo elas a própria observação participante, entrevistas etnográficas, conversas de campo e estudo de documentos oficiais (Lapassade, 2023). A observação participante é caracterizada por uma intensa interação social entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, no ambiente onde os sujeitos estão inseridos e os dados são coletados sistematicamente (Lapassade, 2023).

Foi realizada observação participante da turma em contexto de aula e do ambiente escolar por um período de 6 dias letivos. Para complementar as informações coletadas, acessamos também o Projeto Político-Pedagógico da escola, buscando compreender as regras, ementas e grade curricular da disciplina Mídias Digitais, bem como de que forma a música se insere no contexto escolar além da matéria. Adotamos uma posição periférica na observação, sem interferências verbais no contexto observado. Quando em sala de aula, foi tomado um lugar à frente da sala, no canto esquerdo, para que melhor pudesse observar todo o contexto da sala de aula. Quando nas dependências da escola, foram tomados lugares onde fosse possível observar todo o contexto e suas interações sem interferir diretamente. Em todas as observações, foram feitas anotações em diário de campo, tendo como enfoque as interações entre o professor e os alunos e entre os alunos. Não havia roteiro prévio para as observações e anotações, apenas as informações sobre data e local.

Durante as observações das aulas, eram anotadas informações acerca da aula de Mídias Digitais divididas em tópicos e posteriormente, passadas em texto corrido, ainda na sala dos professores da escola, descrevendo toda a situação em torno de cada tópico e trazendo o máximo de detalhes, ligando-os ao objeto de pesquisa.

Severino (2014) define entrevista como uma técnica interativa de coleta de dados, por meio do qual o pesquisador solicita diretamente aos participantes dados sobre um determinado assunto. Através dessa interação, o pesquisador visa compreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e como argumentam sobre suas realidades.

As entrevistas foram realizadas nos 7º, 8º e 9º dias, a partir de dois roteiros semiestruturados, com base no questionário desenvolvido por Moura (2013), sendo um roteiro direcionado para os alunos e o outro direcionado para o professor. O roteiro de perguntas direcionado aos alunos foi desenvolvido a partir de três eixos norteadores:

- No primeiro eixo, foram desenvolvidas perguntas que objetivam traçar o perfil dos participantes da pesquisa e sua relação pessoal com a música.
- No segundo eixo, foram desenvolvidas perguntas com o objetivo de investigar a interação professor-aluno.
- No terceiro eixo, foram desenvolvidas perguntas com o objetivo de investigar a interação entre os alunos da turma.

As entrevistas aconteceram em grupos de 2 a 6 alunos, de ambos os sexos.

Os grupos foram divididos pelo professor da turma para uma atividade chamada *Podcast Musical*, em que os alunos pesquisaram e fizeram uma atividade de *podcast* com vídeo sobre gêneros musicais. Esses grupos de pesquisa foram mantidos para as entrevistas.

Foi realizado um encontro com cada grupo e as entrevistas foram gravadas em áudio através do aplicativo *Voice Recorder*, com um microfone lapela *Mini Mic*, instalado no celular do pesquisador. Nas entrevistas, professor e alunos podiam responder verbalmente e também de forma escrita. Nos grupos com os alunos, foram debatidas as percepções dos alunos acerca de sua relação pessoal com a música, sua interação com os colegas de turma e sua interação com o professor, tendo como referência as respostas dadas no roteiro semiestruturado e também as respostas verbais. Na entrevista semiestruturada com o professor, foram debatidas sua formação e metodologia e sua interação com os alunos. A duração dos grupos de

entrevista com os alunos variou entre 11 e 19 minutos e a entrevista com o professor teve duração de 30 minutos.

5.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina através do parecer consubstanciado Nº

7.203.189. Foi entregue aos alunos o TALE (apêndice C), prontamente assinado por 33 dos 37 alunos e o TCLE (apêndice D), para que os pais dos alunos menores de 18 anos autorizassem sua participação na pesquisa, tendo retorno de 33 dos 37 alunos.

5.4 CENÁRIO DA PESQUISA

A investigação aconteceu em um colégio estadual de ensino fundamental e médio localizado na região sul de Londrina. A escolha por essa instituição se deu pelo fato de, principalmente, ter um professor graduado em Música no corpo docente da escola, pelo fácil acesso do pesquisador ao local e pela disponibilidade da instituição em participar da pesquisa.

A instituição de ensino faz parte do programa Colégio Cívico-Militares do Estado do Paraná, possui cerca de 25 salas de aula, refeitório e pátio e, em parte externa, em frente ao prédio da escola, uma quadra poliesportiva onde são realizadas as aulas de educação física. A quadra também é o local onde os alunos são reunidos diariamente antes do início das aulas para realizar a formatura, onde prestam continência à bandeira nacional, aos superiores e cantam o Hino Nacional e o Hino Municipal. A fiscalização da rotina escolar é feita por monitores, sendo eles policiais e bombeiros militares aposentados.

A turma observada tem dois alunos que exercem função de líderes, que são responsáveis por intermediar o contato entre a turma e a coordenação, orientar os demais alunos e representar a turma perante a direção e coordenação.

Na sala de aula observada, havia uma CPU e um monitor de 32 polegadas com acesso à internet, que é utilizada durante as aulas, um quadro negro e um armário pequeno onde eram guardados os telefones celulares. Os celulares poderiam ser utilizados com autorização do professor para fins de pesquisa. O local onde foram

realizadas as entrevistas era uma das salas da escola que ficava vazia no período da manhã, mas que contava com a mesma estrutura das outras salas de aula da escola.

5.5 PARTICIPANTES

5.5.1. Estudantes

A pesquisa foi desenvolvida com 27 alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio, com idades entre 15 e 18 anos, sendo 7 meninos, 20 meninas e 1 professor, responsável pela disciplina de Mídias Digitais, com formação acadêmica em Música. Dos 37 alunos da turma, 33 assinaram o TALE e trouxeram o TCLE assinados. 27 participaram das entrevistas, 6 não participaram por opção ou faltaram nos dias em que aconteceram as entrevistas. Na pesquisa, será enfatizada a participação dos alunos que estiveram presentes tanto das observações quanto das entrevistas.

Para manter o sigilo da pesquisa, tiveram seus nomes alterados. Optamos por utilizar nomes de artistas musicais expoentes do gênero musical que cada grupo pesquisou na atividade de podcast musical, a ser detalhada posteriormente. Nas tabelas abaixo, serão apresentados os nomes adotados, idade, sexo e gênero que pesquisaram na atividade Podcast Musical. No decorrer dessa sessão, os alunos serão identificados por, além do nome, o grupo do qual participaram. Será especificada ainda, na identificação, se a resposta foi dada verbalmente ou por escrito.

Tabela 5 - Grupo 1 – Arrocha e Sertanejo

NOME	IDADE	GÊNERO
Pablo	16	Arrocha
Tierry	16	Arrocha
Gusttavo Lima	16	Sertanejo
Maiara	15	Sertanejo
Maraisa	16	Sertanejo
Ana Castela	16	Sertanejo

Lauana Prado	16	Sertanejo
--------------	----	-----------

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6 - Grupo 2 – MPB

NOME	IDADE	GÊNERO
Clara Nunes	15	MPB
Beth Carvalho	17	MPB
Elis Regina	15	MPB
Nara Leão	16	MPB
Maria Bethânia	16	MPB
João Bosco	16	MPB

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7 - Grupo 3 – Samba e Bossa Nova

NOME	IDADE	GÊNERO
Leci Brandão	17	Samba
Benito di Paula	18	Samba
Zeca Pagodinho	16	Samba
Gal Costa	16	Bossa Nova
Astrud Gilberto	15	Bossa Nova
Elba Ramalho	15	Bossa Nova
Vanessa da Mata	15	Bossa Nova

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 8 - Grupo 4 – Funk e MPB

NOME	IDADE	GÊNERO
Ludmilla	16	Funk
Anitta	16	Funk
Lexa	15	Funk
Luísa Sonza	17	Funk
Nego do Borel	15	Funk
Maysa	16	MPB
Baby do Brasil	17	MPB

Fonte: Dados da pesquisa

5.5.2 Professor

O professor tem 43 anos, é licenciado em Música e tem especialização em Arte-educação. É professor na rede pública de ensino há 13 anos e trabalha na escola onde ocorreu a pesquisa há 10 anos, ministrando as disciplinas de Arte e Mídias Digitais.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi orientada pelas categorias de interação social propostas por Piaget (1977), compreendidas como dimensões constitutivas do desenvolvimento humano e da construção do conhecimento. Nesse sentido, adotaram-se como categorias analíticas centrais as relações intelectuais, afetivas e morais, entendidas não de forma isolada, mas em constante articulação no contexto das práticas educativas.

A partir dessas categorias, foram definidos eixos e subeixos de análise que possibilitaram examinar, de modo sistemático, as diferentes formas de interação social observadas no contexto escolar investigado. Tais eixos permitiram compreender como os sujeitos se relacionam com a música, entre si e com o professor, evidenciando processos de cooperação, negociação de sentidos, tomada de decisões e construção

coletiva do conhecimento musical.

Os eixos analíticos que estruturam este capítulo são apresentados a seguir:

1) Relação pessoal com a música

Este eixo contempla as experiências musicais individuais e coletivas dos estudantes, bem como os significados atribuídos à música em seus percursos formativos. Inclui os seguintes subeixos:

- Interações entre gerações, considerando a circulação de repertórios, práticas e valores musicais no âmbito familiar e social;
- Relação pessoal com a música, abordando preferências, vínculos afetivos e sentidos atribuídos às práticas musicais.

2) Interação professor–estudante

Este eixo focaliza as dinâmicas relacionais estabelecidas entre professor e estudantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas, analisadas a partir de diferentes pontos de vista:

- A perspectiva dos estudantes, evidenciando percepções sobre mediação pedagógica, escuta, orientação e apoio;
- A perspectiva do professor, considerando intencionalidades didáticas, estratégias de condução e leitura das interações em sala de aula.

3) Interação entre pares

O terceiro eixo analisa as relações estabelecidas entre os próprios estudantes, especialmente no contexto de atividades coletivas, como a produção do podcast musical. São considerados:

- A perspectiva dos alunos, com ênfase em cooperação, conflitos, negociações e tomada de decisões;
- A perspectiva do professor, a partir da observação das dinâmicas grupais e de seus efeitos no processo de aprendizagem.

Ao articular esses eixos às categorias piagetianas de relações intelectuais, afetivas e morais, este capítulo busca discutir os resultados à luz do desenvolvimento das interações sociais no ensino de música, evidenciando como tais relações se constituem como elementos centrais na aprendizagem musical e na formação dos sujeitos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O REFRÃO



Estrutura da canção, o refrão ocupa uma posição de destaque, caracterizando-se pela recorrência, pela estabilidade harmônica e pela centralidade temática. Retoma-se no refrão um material já apresentado, reforçando sua identidade e seu sentido (Kostka; Payne, 2007). Essa retomada de conceitos não implica estagnação, mas antes um retorno qualificado, no qual cada parte do refrão é ressignificada pelas transformações ocorridas nas seções intermediárias da canção. É a parte forte e o coração da música.

De modo análogo, este capítulo constitui o refrão e o coração dessa pesquisa/canção. É nesse momento que os dados emergentes do percurso metodológico retornam de forma sistemática, sendo apresentados, examinados e reinterpretados à luz das vozes/referenciais teóricos que estruturam o estudo. Assim como o refrão reafirma o tema central da canção, esse capítulo reitera o problema de pesquisa por meio de um processo de aprofundamento analítico e síntese interpretativa, no qual os resultados são confrontados, comparados e tensionados.

A análise dos dados foi organizada em eixos e subeixos analíticos, conforme descritos no delineamento metodológico, com o objetivo de compreender as interações sociais construídas no contexto escolar, particularmente aquelas que emergem de situações pedagógicas coletivas. No âmbito deste estudo, a atividade analisada integrou o planejamento regular da Mídias Digitais, o que possibilitou a observação de práticas pedagógicas, sem interferências artificiais no cotidiano escolar.

Para a constituição dos grupos, recorreu-se à atividade denominada *Podcast Musical*, prevista no cronograma oficial da SEED/PR. De acordo com essa orientação curricular, cabia ao professor propor aos estudantes a elaboração de um *podcast* musical como estratégia pedagógica voltada à pesquisa, à sistematização de

informações e à produção coletiva. No desenvolvimento da atividade, os estudantes foram orientados a realizar uma pesquisa sobre gêneros musicais, compreendidos como categorias socioculturais amplas, abordando aspectos históricos, características musicais e principais expoentes. A partir desse levantamento, os grupos deveriam produzir e gravar um vídeo em formato de *podcast*, no qual apresentassem e discutissem os resultados da pesquisa.

A organização dos estudantes ocorreu em grupos de até sete integrantes, formados livremente, o que, de algum modo, favoreceu a emergência de dinâmicas de negociação, colaboração e divisão de tarefas. Cada grupo pôde escolher, entre opções previamente definidas pelo professor, um gênero musical específico (funk, MPB, sertanejo, samba/pagode, bossa nova ou arrocha), garantindo diversidade temática e possibilitando certa comparabilidade entre as produções.

Do ponto de vista metodológico, a atividade configurou-se como um dispositivo pedagógico relevante para a investigação das interações sociais, uma vez que demandou decisões coletivas, construção compartilhada de conhecimento, articulação de saberes prévios e engajamento em uma produção que envolveu conteúdo musical. Assim, a análise dessa atividade possibilitou compreender como os estudantes se organizam socialmente, negociam sentidos e constroem aprendizagens em um contexto escolar específico.

6.1 RELAÇÃO PESSOAL COM A MÚSICA

Este eixo analítico aborda as interações intergeracionais no contexto da aula em foco, articulando-as à relação pessoal que os estudantes estabelecem com a música, tanto no espaço escolar quanto em experiências vivenciadas fora dele. Parte-se do entendimento de que os sentidos atribuídos à música pelos estudantes são construídos a partir de trajetórias culturais diversas, atravessadas por repertórios familiares, práticas sociais e referências midiáticas, que se encontram e se reconfiguram na interação com o professor, representante de outra geração. Nesse processo, a aula de música configura-se como um espaço de mediação no qual diferentes experiências musicais são colocadas em circulação, permitindo observar como as relações intergeracionais influenciam, tensionam ou ampliam as formas pelas quais os estudantes significam a música e se relacionam com ela.

6.1.1 Interações Intergeracionais No Contexto Da Aula De Música

No terceiro dia de observação, o professor propôs uma discussão coletiva a partir da questão norteadora “Para que serve e qual a função da música?”, registrada no quadro. A atividade pareceu ter como intenção mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes e incentivar a participação oral em um contexto de interação em grande grupo, como evidencia o excerto a seguir:

[Professor]: “E aí gente, pra quê serve e qual a função da música”
 [Lauana Prado – G1]: “Ah, a música tem muitas funções, professor”.
 [Pablo – G1]: “Entretenimento”.
 [João Bosco – G1]: “Ah, a música serve como inspiração”.
 [Baby do Brasil – G4]: “Serve para protestar contra governos tiranos e ditaduras”.
 [Professor]: “Isso gente, música tem muitas funções, inclusive para a nossa individualidade, como autoconhecimento. Além disso, a gente vê que a música esteve presente na história da humanidade, por exemplo, quando havia guerras, era comum um determinado povo ter seu canto de guerra.”
 [Leci Brandão – G3]: “Na academia a música ajuda também né?”
 [Maraísa – G1]: “Tem as músicas de louvor e adoração.”
 [Professor]: “Sim, a música sempre aparece nas mais diversas manifestações religiosas. Já fui em diversas igrejas e templos, terreiro de umbanda e em todos tem música, desde os louvores das igrejas cristãs, os cantos e a percussão das religiões de matriz africana até o canto junto com a dança dos povos originários”.
 [Pablo – G1]: “Os tipos de música variam de cultura pra cultura né?”
 [Professor]: “Sim, o estilo de música muda entre culturas, mas a música está em todas as culturas”.

As respostas apresentadas pelos estudantes sugerem uma pluralidade de compreensões acerca das funções da música, frequentemente ancoradas em experiências cotidianas e referências socioculturais amplas. Foram mencionadas funções como entretenimento (Pablo), inspiração (João Bosco), protesto político (Baby do Brasil), atividade física (Leci Brandão) e práticas religiosas (Maraísa). Essas falas indicam que os alunos recorrem a exemplos socialmente compartilhados para expressar suas ideias, sem que necessariamente se observe um aprofundamento conceitual sistematizado no momento da interação.

De acordo com Green (2012), esse conjunto de respostas pode ser compreendido como a mobilização de significados musicais delineados a partir das experiências pessoais e socioculturais dos estudantes. Segundo a autora, os significados atribuídos à música não são neutros nem universais, mas resultam de

trajetórias de escuta, práticas culturais e pertencimentos sociais, que orientam a forma como os sujeitos compreendem e se relacionam com a música. Nesse sentido, as falas dos estudantes parecem expressar sentidos musicais previamente constituídos fora do contexto escolar, que passam a ser trazidos para a sala de aula, ainda que não necessariamente problematizados ou ressignificados de modo sistemático no interior da atividade pedagógica.

Ao longo da discussão, o professor assumiu uma postura de mediação discursiva, acolhendo as contribuições dos estudantes e, em alguns momentos, ampliando o escopo da reflexão ao mencionar a presença da música em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, como guerras, manifestações religiosas e rituais de distintas matrizes culturais. Esse movimento pode ser compreendido como uma tentativa de relacionar as falas dos alunos a uma compreensão mais ampla da música enquanto prática humana.

No que se refere à dinâmica interacional, observa-se que as falas dos estudantes foram predominantemente dirigidas ao professor, o que sugere uma configuração de interação mais centrada na relação professor–aluno do que na troca direta entre pares. Ainda que tenham surgido múltiplas perspectivas, não se identificam, nesse episódio específico, indícios consistentes de confronto de ideias ou de construção coletiva mais elaborada entre os alunos.

A fala final do professor, ao indicar que “o estilo de música muda entre culturas, mas a música está presente em todas elas”, pareceu funcionar como uma síntese provisória da discussão. No entanto, a forma como o diálogo foi encerrado não permite afirmar se houve desdobramentos posteriores ou aprofundamento conceitual acerca das relações entre música, cultura e função social.

No sexto dia de observação, o professor apresentou a música *Um bom lugar*, de Sabotage, e solicitou que os alunos escrevessem e comentassem sobre a temática abordada na canção. Observou-se que os estudantes realizaram a atividade escrita, porém não houve manifestações verbais espontâneas no momento inicial da proposta.

Diante desse cenário, o professor retomou a atividade, sugerindo que os alunos refletissem sobre a música como uma forma de expressão que pode extrapolar a função de entretenimento. Na sequência, apresentou a música *Lata d’água*, interpretada por Elza Soares, o que pareceu funcionar como um novo estímulo para a discussão. A partir dessa segunda escuta, passaram a emergir diálogos entre professor e alunos, conforme indicado no trecho a seguir:

[Pablo – G1]: Ah, ela tá falando sobre a desigualdade social, de pegar água e subir o morro.

[Clara Nunes – G2]: Provavelmente ela tá falando de alguém que mora na periferia e não tem saneamento básico.

[Zeca Pagodinho – G3]: Professor, será que ela se inspirou em Maria Carolina de Jesus para escrever essa música?

[Professor]: Olha que interessante. Todos aqui conhecem Carolina Maria de Jesus? Daquele livro *Quarto de Despejo*, uma obra incrível por sinal.

O diálogo sugere que os estudantes passaram a mobilizar, em algum grau, leituras temáticas e sociais da canção, identificando elementos relacionados à desigualdade e às condições de vida na periferia. A hipótese levantada por um dos estudantes, ao relacionar a música à obra de Carolina Maria de Jesus e ao livro *Quarto de Despejo*, indica uma tentativa de estabelecer possíveis conexões entre diferentes produções culturais, ainda que de forma exploratória.

A intervenção do professor, ao acolher a referência apresentada, pareceu contribuir para a legitimação do repertório cultural trazido pelos estudantes, ampliando o campo de significação da discussão, sem, contudo, aprofundar analiticamente a relação proposta naquele momento. Do ponto de vista das interações, observa-se uma dinâmica predominantemente mediada pelo professor, com indícios de avanço interpretativo nas falas dos estudantes, mas sem elementos suficientes para afirmar a consolidação de uma elaboração coletiva mais sistemática.

Em conjunto, o excerto aponta para potencialidades e limites da atividade, evidenciando processos iniciais de atribuição de sentido e articulação cultural que dependeriam de desdobramentos pedagógicos para se desenvolverem de forma mais consistente.

Em continuidade à análise dos excertos anteriormente apresentados, este trecho volta-se para a mediação que se estabelece entre gerações, considerando o professor como representante de uma geração distinta daquela dos estudantes. A partir desse recorte, busca-se identificar elementos relacionados às relações intelectuais que permeiam as interações intergeracionais no contexto da aula de música.

Ao propor a discussão em torno da questão “para que serve e qual a função da música?”, o professor cria uma situação pedagógica que possibilita aos estudantes verbalizarem concepções iniciais de forma relativamente espontânea, ancoradas em suas experiências e referências socioculturais. As respostas apresentadas revelam

uma diversidade de significações atribuídas à música, que vão sendo progressivamente acolhidas e reorganizadas pelo professor por meio de intervenções que aparentemente buscam conectar essas falas a contextos culturais mais amplos, como as manifestações religiosas e as problemáticas sociais presentes em canções de Sabotage e Elza Soares.

Nesse contexto, o silêncio observado após a primeira proposta de atividade constitui-se como um dado relevante, que merece ser considerado não como ausência de participação, mas como uma forma específica de relação dos estudantes com a situação pedagógica. Ainda que os estudantes tenham realizado a tarefa escrita, a não manifestação verbal sugere que a oralidade, naquele contexto, não se apresentou como um meio imediatamente acessível ou legitimado de expressão. Esse silêncio não pode ser interpretado, de forma imediata, como desinteresse ou falta de compreensão, podendo estar associado a múltiplos fatores, como a forma de enunciação da proposta, a expectativa implícita de uma resposta considerada “correta”, a assimetria própria da relação professor–estudante ou, ainda, a pouca familiaridade dos estudantes com práticas de argumentação oral em situações coletivas. Trata-se, portanto, de um fenômeno que não se compreende de maneira isolada, mas em articulação com as condições concretas de interação estabelecidas em sala de aula.

Nesse movimento, a atuação docente parece assumir uma função articuladora, que busca articular os sentidos trazidos pelos estudantes a quadros interpretativos mais amplos, característicos de uma geração com maior repertório histórico e cultural. À luz de Piaget (1977), essa dinâmica pode ser compreendida como um esforço de favorecer a circulação de significações no plano das relações intelectuais, ainda que de forma parcial e situada, uma vez que a elaboração conceitual mais sistemática e a cooperação intelectual entre os estudantes não se apresentam de maneira plenamente consolidada nos episódios analisados.

Todavia, observa-se que a discussão tende a iniciar-se e encerrar-se na figura do professor e, embora os estudantes participem por meio de respostas pontuais, não se identificam indícios consistentes de contradição, problematização ou confronto de perspectivas entre os próprios estudantes, tampouco entre estudantes e professor. As intervenções parecem organizar-se predominantemente em torno de uma lógica de resposta–validação, na qual as falas dos estudantes são acolhidas, mas não retomadas de modo a fomentar um debate mais prolongado ou uma construção

dialógica entre diferentes pontos de vista.

Quando um dos estudantes associa as músicas de Elza Soares à obra de Carolina Maria de Jesus, o professor demonstra surpresa e questiona se os demais conhecem a autora mencionada. No entanto, a interação se encerra nessa intervenção, e o tema não é retomado posteriormente, o que limita a possibilidade de aprofundamento da conexão sugerida. Esse movimento indica que, embora surjam contribuições potencialmente fecundas para a ampliação da discussão, elas nem sempre se desdobram em processos de problematização coletiva.

À luz de Piaget (1971, 1977), é possível considerar que as ideias apresentadas pelo professor possam ser objeto de processos de assimilação por parte dos estudantes; contudo, os dados não permitem afirmar que essas ideias tenham sido acomodadas, no sentido de provocar reestruturações mais consistentes dos esquemas de pensamento. A ausência de situações de desequilíbrio cognitivo ou de confronto de argumentos pode limitar a emergência de processos mais ativos de construção do conhecimento.

Nesse sentido, identificam-se elementos de transmissão cultural entre gerações, mediada pela atuação docente, mas que parecem ocorrer de forma ainda incipiente quando consideradas sob a perspectiva da construção ativa do conhecimento. Os dados sugerem uma relação intelectual marcada por certa assimetria e heteronomia, na qual a validação dos conteúdos permanece centralizada no professor. Ainda que as contribuições dos estudantes sejam reconhecidas, o encerramento relativamente rápido das discussões tende a restringir a ampliação das interações e a exploração mais aprofundada das ideias emergentes.

6.1.2 Interações Intergeracionais no Contexto Fora da Aula de Música

Este subitem dedica-se à análise das interações intergeracionais que se estabelecem fora do contexto específico da aula de música, considerando experiências musicais vivenciadas pelos estudantes em outros espaços de socialização, como o ambiente familiar, comunitário e midiático. Parte-se do pressuposto de que a relação pessoal com a música não se constrói exclusivamente no espaço escolar, mas resulta de um conjunto de práticas, valores e referências culturais que circulam entre diferentes gerações e que são posteriormente mobilizados, ressignificados ou tensionados no contexto da escola. Embora o objetivo

central da pesquisa seja compreender as interações sociais no contexto escolar, julgou-se pertinente incluir este subitem, uma vez que as experiências musicais prévias e vivenciadas fora dos muros da escola também se fazem presentes nas práticas escolares, ecoando nas formas como os estudantes significam a música, participam das atividades e se relacionam com o professor e com os pares.

A partir dos dados analisados, busca-se compreender como essas experiências extraescolares informam as significações atribuídas à música pelos estudantes e como se articulam às mediações intergeracionais observadas no contexto pedagógico. Embora, de modo geral, todos os estudantes relatem uma relação positiva com a música na condição de ouvintes, entre os 27 participantes, 10 indicaram tocar algum instrumento ou já ter frequentado aulas de música.

Entre os estudantes que indicaram tocar algum instrumento musical, cantar ou já ter frequentado aulas de música fora da escola regular, observam-se trajetórias formativas diversas, que envolvem tanto contextos formais quanto informais de aprendizagem. Os relatos apontam experiências mediadas por diferentes espaços sociais, como igrejas, família, escolas de música e ambientes virtuais, conforme ilustram os excertos a seguir:

[Gusttavo Lima – G1 – Escrito]: Toco bateria. Aprendi a maior parte na internet. Faço curso pela internet 2 horas por dia.

[Tierry – G1 – Escrito]: Bateria. Fazia aula na igreja.

[Pablo – G1 - Escrito]: Violão. Aprendi na internet sozinho e observando.

[Lauana Prado - G1 – Escrito]: Ah, eu fiz quando era mais nova em uma escola de música, mas fazem muitos anos. Não me lembro direito porque eu era muito pequena.

[Clara Nunes – G2 – Escrito]: Eu canto. Aprendi vendo outras pessoas ao meu redor.

[Elba Ramalho – G3 – Escrito]: Estou aprendendo a tocar teclado no projeto da minha igreja. Faço aulas a 5 meses.

[Vanessa da Mata – G3 – Escrito]: Toco flauta. Aprendi em uma escola de música. Fiz aulas por 6 anos.

[Gal Costa – Escrito]: Eu toco um pouco de teclado. Aprendi na igreja.

[Lexa – Escrito]: Toco teclado e órgão. Fiz aula particular, o professor ia na minha casa.

[Baby do Brasil- Escrito]: Toco flauta. Aprendi na escola mesmo.

Os depoimentos indicam que a aprendizagem musical desses estudantes ocorre, predominantemente, em contextos sociais de convivência, nos quais a presença de adultos, pares e instituições comunitárias assume papel relevante. A família e a igreja aparecem de forma recorrente como espaços de iniciação e

continuidade das práticas musicais, sugerindo a centralidade das interações intergeracionais nesses processos.

Essa influência torna-se mais evidente quando os estudantes explicitam a participação direta de familiares em suas trajetórias musicais:

[Tierry – G1 - Verbalizando]: Meu pai sempre tocou.

[Pablo – G1 - Verbalizando]: Meu pai também sempre tocou.

[Lauana Prado – G1 - Escrito]: Meus pais me motivaram.

[Vanessa da Mata – G3 - Escrito]: Era meio que obrigada a fazer aula de música, mas eu gostava muito. Influência dos meus pais.

[Gal Costa – G3 - Escrito]: A maior parte da minha família toca violão e canta. Tenho um tio por parte de mãe que toca e canta muito bem.

[Lexa – G4 - Escrito]: Minha maior motivação sempre foi tocar na igreja, sempre tive muito interesse também. Toda minha família por parte de pai toca.

[Baby do Brasil – G4 - Escrito]: Tenho vários amigos que tocam. Meu pai, meu tio, minha mãe e minha avó tocam. Esses que eu me lembro.

Os relatos permitem identificar que a família atua como um agente de mediação cultural, seja por incentivo direto, por modelos de referência ou, em alguns casos, por expectativas mais diretivas, como relatado por Vanessa da Mata. Ainda que as formas de participação familiar variem, os dados indicam que o contato cotidiano com práticas musicais desempenha papel relevante na constituição da relação pessoal dos estudantes com a música.

A influência de pares também se faz presente, especialmente associada a espaços coletivos como a igreja:

[Gusttavo Lima – G1 - Escrito]: Minha motivação é meu gosto próprio pela música e o contato com ela. Tenho amigos na igreja que também tocam.

[Clara Nunes – G2 - Escrito]: Alguns colegas.

[Elba Ramalho – G3 - Escrito]: Eu sempre tive curiosidade de aprender a tocar para tocar na igreja mesmo.

Com exceção de Vanessa da Mata, cuja trajetória envolve um percurso mais longo em contexto formal de ensino, os demais relatos remetem majoritariamente a contextos informais de aprendizagem musical, nos quais as interações com familiares, amigos e membros da comunidade se mostram centrais. Esses dados dialogam com as contribuições de Green (2002), ao indicar que a aprendizagem musical frequentemente ocorre por meio de observação, imitação e prática compartilhada, ainda que os estudantes se refiram, em alguns casos, a experiências percebidas como

autodidatas.

Mesmo nos relatos que evocam o autodidatismo, como os de Pablo e Gustavo Lima, os dados sugerem a presença de referências sociais indiretas, seja pelo contato com outros músicos, seja pelo acesso a conteúdo mediados por ambientes digitais. Conforme aponta Green (2002), práticas aparentemente solitárias tendem a coexistir com formas de aprendizagem socialmente situadas, o que se confirma nos excertos analisados. Nas palavras da autora “as práticas de aprendizagem solitárias são acompanhadas por outras práticas igualmente significativas que ocorrem através da interação com amigos, irmãos e outros colegas” (Green, 2002, p. 76 – tradução livre).

À luz das relações propostas por Piaget (1977), observa-se que essas experiências extraescolares envolvem relações intelectuais nas quais a ação dos estudantes sobre os objetos musicais — instrumentos, repertórios e técnicas — é mediada por adultos e pares, por meio da observação, da imitação e da prática conjunta. Os dados, contudo, não permitem afirmar a ocorrência sistemática de conflitos sociocognitivos ou de reorganizações conceituais mais complexas, limitando-se à identificação de condições favoráveis à interação com o conhecimento musical.

No plano afetivo, as falas associam a prática musical a música aparece, assim, relacionada não apenas ao conteúdo musical em si, mas aos vínculos estabelecidos nos contextos em que essa prática ocorre. Já do ponto de vista moral, os relatos indicam relações inicialmente marcadas por heteronomia, sobretudo nos casos em que a participação em aulas de música decorre de decisões familiares. Não se observam, no entanto, nos dados apresentados, indícios suficientes para afirmar uma transição clara em direção à autonomia moral no que se refere às escolhas musicais. Ainda assim, as experiências coletivas relatadas configuram contextos nos quais práticas cooperativas podem vir a se constituir, condição apontada pela literatura como relevante para o desenvolvimento moral equilibrado (DeVries, 1997; Perret-Clermont, 2015).

6.2 INTERAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE

Nesse eixo, serão investigados os aspectos da interação entre os alunos e o professor. Os tópicos analisados serão:

- *Líderes da turma*
- *Interação professor-estudante: perspectivas dos estudantes*
- *Interação professor-estudante: perspectivas do professor*

6.2.1 Líderes da Turma

Durante as observações do contexto escolar e dos grupos de entrevista, identificou-se a presença de estudantes que assumem posições de referência para os demais, tanto na sala de aula quanto nas situações de entrevista. Na perspectiva de Piaget (1973, 1977, 1994) e de Piaget e Inhelder (1976), a liderança não se define como exercício de comando, mas como um processo de coordenação recíproca das ações, no qual se articulam iniciativas individuais e coletivas por meio da cooperação e da construção compartilhada de regras. A partir desse referencial, investigou-se se as posições assumidas por alguns estudantes poderiam ser compreendidas como formas de liderança nos moldes piagetianos. A relevância desse tópico decorre do fato de que diversas respostas apresentadas pelos estudantes se mostraram influenciadas pelas falas daqueles que ocupavam posições de maior visibilidade no grupo.

Nas observações em sala, decisões relacionadas a demandas institucionais, como interlocuções com a direção e questões vinculadas à rotina escolar, foram conduzidas principalmente pelos estudantes Pablo e Maraísa, ambos do grupo 1. No entanto, a atuação de Maraísa pareceu restringir-se a esse âmbito administrativo, sem se estender de forma consistente às interações cognitivas em sala de aula. Pablo, por sua vez, destacou-se como uma referência recorrente nas discussões pedagógicas, sendo frequentemente o primeiro a responder às questões propostas pelo professor, como no episódio em que se discutia a função da música na sociedade:

[Pablo – Verbalmente]: Tem função de entretenimento.

A partir dessa resposta, outros estudantes manifestaram concordância e passaram a mencionar a música como forma de entretenimento. Em momentos posteriores, Pablo também ampliou a discussão ao abordar a presença da música em diferentes culturas, dialogando diretamente com o professor. Situação semelhante ocorreu no sexto dia de observação, durante a atividade de significação musical,

quando foi o primeiro a se manifestar sobre a canção *Lata d'água*:

[Pablo – Verbalmente]: É notável a desigualdade social na música.

A influência exercida por determinados estudantes também se evidenciou nos grupos focais. No grupo 1, Pablo assumiu a dianteira das respostas verbais, influenciando as manifestações subsequentes dos colegas. Quando questionados sobre a interação com o professor, respondeu inicialmente:

[Pablo - Verbalmente]: Muito ruim.

Nesse momento, Lauana Prado discordou verbalmente:

[Lauana Prado - Verbalmente]: Não é ruim não, eu gosto do professor.

Tierry e Maraísa, que haviam sinalizado negativamente à fala inicial de Pablo, passaram a concordar com Lauana Prado por meio de gestos afirmativos. Após essas manifestações, Pablo reformulou sua resposta:

[Pablo - Verbalmente]: Na verdade é boa. Mas ontem não foi.

Apesar dessa reformulação, os registros escritos do grupo revelaram divergências: entre os sete estudantes, três classificaram a interação como ruim, três como regular e uma como boa. Thierry, embora tenha sinalizado discordância verbal à fala inicial de Pablo, classificou a interação como ruim no questionário, justificando que os estudantes não prestam atenção às aulas.

No grupo 2 identificou-se uma dinâmica semelhante, com Nara Leão assumindo a dianteira das respostas, sendo a primeira a se manifestar na maioria das perguntas e influenciando os demais participantes. Ao ser questionada sobre a função da música, respondeu prontamente:

[Nara Leão - Verbalmente]: Ah, lazer.

Em seguida, outros estudantes apresentaram respostas convergentes:

[João Bosco – Verbalmente e escrito]: Só lazer.
[Elis Regina – Escrito]: Lazer.

Ao tratar da interação com o professor, Nara Leão afirmou:

[Nara Leão]: Ah, é uma aula boa, a aula dele é muito participativa.

Outros estudantes manifestaram concordância, tanto verbalmente quanto por escrito, reiterando a ideia de participação como aspecto central da interação.

[Elis Regina – Verbalmente]: É, a aula dele é uma das mais participativas.

[Maria Bethânia – Escrito]: A interação é boa porque a aula dele é muito participativa.

[João Bosco – Escrito]: As aulas dele são muito participativas.

No grupo Samba e Bossa Nova, não foram identificados estudantes que assumissem posição de referência de forma consistente. No grupo Funk e MPB, Nego do Borel foi o primeiro a responder à maioria das perguntas, tendo algumas de suas respostas reproduzidas pelos colegas; contudo, os dados não permitem afirmar que essa influência se configurasse como liderança nos termos piagetianos.

Para a análise dos episódios descritos, tornou-se necessário diferenciar posições de liderança de posições de referência. Conforme Piaget e Inhelder (1976) e Piaget (1977), a liderança caracteriza-se por relações cooperativas, coordenação de pontos de vista e descentração, não implicando hierarquia fixa. Em contraste, as posições aqui denominadas de referência correspondem a situações em que determinados estudantes influenciam o grupo de forma centralizada, sem evidências consistentes de coordenação recíproca ou confronto de perspectivas.

No conjunto da turma, Pablo e Maraísa exercem papéis distintos: enquanto Maraísa atua sobretudo em demandas institucionais, Pablo destaca-se como referência discursiva nas interações cognitivas, orientando as falas e reações dos colegas. Movimento semelhante ocorre no grupo Arrocha e Sertanejo, no qual se observou adesão às respostas de Pablo, inclusive em situações nas quais havia sinais iniciais de discordância não verbal.

Esses episódios sugerem uma adesão predominantemente passiva às ideias enunciadas, mais do que processos de coordenação de perspectivas. Um breve momento de discordância apresentado por Lauana Prado não se desdobrou em confronto cognitivo sustentado, configurando antes um ajuste pontual de

posicionamento do que uma reconstrução conceitual.

Situação análoga é observada no grupo MPB, em que a influência de Nara Leão se estabelece de forma rápida e consensual, sem indícios claros de conflitos sociocognitivos. No grupo Samba e Bossa Nova e Funk e MPB, os dados apontam, respectivamente, ausência de figuras de referência e presença de influência discursiva pontual exercida por Nego do Borel, sem caracterização de liderança cooperativa.

À luz de Piaget (1977), Piaget e Inhelder (1976) e DeVries (1997), os dados analisados indicam relações intelectuais marcadas por assimetria, com centralização da verbalização e validação acrítica por parte dos pares. Embora alguns estudantes exerçam influência significativa sobre o grupo, não se identificam elementos suficientes para caracterizar uma liderança cooperativa. As relações observadas revelam-se instáveis: as relações intelectuais mostram desequilíbrios, as relações afetivas parecem depender da aprovação externa, e a ausência de regras coletivas compartilhadas sugere a predominância de uma regulação heterônoma. Nesse sentido, as interações sociais observadas ainda não apresentam indícios consistentes de cooperação estável, permanecendo frágeis e suscetíveis a oscilações contextuais (Piaget, 1977, 1994; Perret-Clermont, 2015).

6.2.2 Interação Professor-Estudante: Perspectiva dos Estudantes

Ao analisar como os estudantes avaliam sua relação com o professor, observa-se que as respostas foram majoritariamente positivas, tanto nas manifestações verbais quanto nos questionários escritos. Apenas um dos quatro grupos apresentou uma percepção predominantemente negativa da relação da turma com o professor. No que se refere à questão destinada a compreender a forma como os estudantes classificam a interação com o professor, procede-se à análise de cada grupo de maneira separada, considerando as similaridades das respostas em grupo para a pergunta “Como você classifica a interação entre o professor música e a turma?”.

6.2.2.1 Grupo Arrocha e Sertanejo

Quando o grupo Arrocha e Sertanejo foi questionado sobre como classificava a interação entre o professor e a turma, foram registradas as seguintes respostas:

[Pablo – Verbalmente]: É muito ruim.

[Lauana Prado – Verbalmente]: Não é ruim não, eu gosto do professor.

[Pablo – Verbalmente]: Na verdade, a relação é boa sim, mas ontem não foi. Mas é difícil isso acontecer, do professor ficar bravo com a turma.

[Pablo – Escrito]: É ruim, Há muita falta de respeito com o professor.

[Gusttavo Lima – Escrito]: É ruim porque boa parte da turma não respeita o professor o e trata com deboche.

[Tierry – Escrito]: Muitos não prestam atenção.

[Lauana Prado – Escrito]: Ah, não acho ruim não, eu gosto do professor. Acho que a relação é boa sim. A gente se interessa pela aula.

[Maiara – Escrito]: Regular. Muitas vezes os alunos não respeitam.

[Maraísa – Escrito]: Depende do dia. Regular.

[Ana Castela – Escrito]: Regular. Depende muito do dia mesmo. Acho ele legal, mas as vezes ele não sabe controlar a sala.

A análise individual das respostas possibilita aprofundar a compreensão sobre as relações estabelecidas entre o grupo e o professor, retomando aspectos já discutidos no tópico referente às posições de referência. A fala de Pablo reafirma sua posição de referência no grupo, ao enunciar um juízo que passa a funcionar como parâmetro para as respostas dos demais estudantes. Observa-se que, a partir de sua manifestação inicial, a maioria do grupo adere a uma avaliação semelhante, com exceção de Lauana Prado, que expressa discordância explícita.

Esse ponto de vista, no entanto, apresenta-se de forma centralizada, uma vez que as respostas subsequentes tendem a alinhar-se à posição inicialmente enunciada, sem que se identifique a explicitação de argumentos contrastantes ou a problematização das diferentes avaliações. Diante da manifestação divergente de Lauana Prado, Pablo reformula sua resposta, movimento que pode ser interpretado como uma regulação social da fala, e não como resultado de um conflito sociocognitivo sustentado. Tal dinâmica sugere a presença de uma interação marcada por assimetria, na qual a adesão às posições de referência ocorre sem a coordenação recíproca de pontos de vista.

Ao longo das observações realizadas nesta pesquisa, Lauana Prado foi a única estudante a confrontar explicitamente a perspectiva de um colega em posição de referência e a sustentá-la, uma vez que sua manifestação verbal coincidiu com a resposta registrada por escrito. Esse alinhamento entre as duas formas de expressão indica um posicionamento mais consistente em relação ao restante do grupo, sugerindo um movimento de descentração quando comparado às respostas

predominantemente reguladas pela dinâmica coletiva.

No âmbito afetivo, a avaliação positiva da estudante acerca do professor pareceu favorecer a sustentação dessa discordância, sem a necessidade de recorrer à aprovação dos pares. Tal postura indica um grau mais elevado de autonomia em relação ao grupo, ainda que esse movimento se apresente de forma isolada e não produza desdobramentos coletivos. A ausência de repercussão dessa discordância no conjunto das interações limita seu impacto na reorganização das relações do grupo, não se configurando, portanto, como um conflito sociocognitivo capaz de promover transformações mais amplas na dinâmica interacional.

A fala de Gustavo Lima reforça a posição assumida por Pablo ao atribuir as dificuldades da interação ao desrespeito da turma e ao deboche direcionado ao professor. Ao aderir ao julgamento previamente enunciado, sem apresentar elementos adicionais de problematização ou contraposição, observa-se uma adesão não argumentada à perspectiva do colega em posição de referência. Tal movimento sugere que essa concordância se estabelece de maneira predominantemente passiva, sem indícios de coordenação de pontos de vista.

Esse padrão de adesão indica que as interações observadas, tanto no interior do grupo quanto na relação entre os estudantes e o professor, tendem a se organizar de forma heterônoma, uma vez que as avaliações são incorporadas a partir de referências externas, sem evidências de negociação coletiva ou de reconstrução compartilhada dos significados atribuídos à situação.

Maraísa e Thierry introduzem um dado relevante para a análise ao apresentarem manifestações não verbais que não se alinham plenamente às respostas registradas por escrito. Diante da resposta verbal de Pablo, ambos manifestaram discordância por meio de movimentos negativos de cabeça. No caso de Maraísa, sua resposta escrita classifica a interação como “regular”, enquanto sua manifestação não verbal, observada no contexto da entrevista, indica discordância em relação à avaliação inicialmente expressa por Pablo.

Essa discrepância entre os registros sugere um ajuste da posição assumida em função da dinâmica interacional do grupo, posicionando-se de modo intermediário entre a discordância expressa por Lauana Prado e a avaliação negativa proposta pelo aluno em posição de referência. Tal movimento pode ser compreendido como um processo de regulação social, no qual a aluna parece adaptar sua expressão às tensões presentes no grupo, sem explicitar uma posição própria de forma sustentada.

Sob a ótica do referencial piagetiano, esse comportamento oferece indícios de que as interações vivenciadas por Maraísa no contexto escolar se organizam de maneira assimétrica, marcadas por heteronomia, uma vez que a manifestação de seu ponto de vista parece condicionada à necessidade de manutenção do equilíbrio relacional, e não à coordenação explícita de perspectivas ou ao confronto argumentativo.

Tierry, embora manifeste discordância em relação à avaliação inicial de Pablo por meio de sinais não verbais, não sustenta essa posição no plano argumentativo. Ao contrário, sua resposta escrita coincide com a do aluno em posição de referência, indicando um deslocamento de sua manifestação em função da dinâmica interacional do grupo. Assim como observado no caso de Maraísa, evidencia-se uma posição intermediária, na qual, no plano social imediato, há concordância com a aluna que confronta o aluno-referência, enquanto, no registro escrito, prevalece a adesão à avaliação centralizada por Pablo.

Esse movimento sugere um ajuste das respostas às expectativas do grupo, sem que se identifiquem indícios de elaboração argumentativa, confronto de pontos de vista ou reconstrução das próprias posições. Do ponto de vista piagetiano, a ausência de conflito sociocognitivo ou de coordenação explícita de perspectivas indica que as interações se organizam predominantemente sob uma lógica heterônoma, na qual a validação das respostas parece depender mais da referência social dominante do que de processos de descentração e cooperação intelectual.

Maiara, assim como Gustavo Lima, adota uma postura predominantemente passiva diante da discussão. Em sua resposta escrita, aponta a existência de um problema na interação entre a turma e o professor; contudo, não apresenta elementos adicionais que permitam compreender sua posição frente ao conflito ocorrido no grupo. A ausência de argumentação ou de explicitação de seu ponto de vista sugere uma adesão pouco elaborada às avaliações já em circulação, indicando que as interações vivenciadas no contexto escolar se organizam, sobretudo, sob uma lógica heterônoma (Piaget, 1973, 1977; DeVries, 1997).

Ana Castela apresenta, em sua resposta escrita, a justificativa para classificar a interação da turma com o professor como regular ao afirmar que ele “não sabe controlar a sala”. Ao fazê-lo, a estudante desloca o foco da interação pedagógica para a dimensão do controle e da manutenção da ordem, sugerindo a expectativa de que o professor assuma uma postura mais diretiva frente ao comportamento da turma.

Esse dado permite uma reflexão acerca das concepções de Ana Castela sobre a interação professor–estudante, que parecem se orientar por uma lógica predominantemente heterônoma. Nessa perspectiva, a autoridade esperada do professor não se relaciona à coordenação de diferentes pontos de vista ou à promoção do diálogo, mas à imposição de limites e à garantia da ordem externa, em consonância com as normas próprias do contexto cívico-militar.

Essa concepção resulta em uma posição afetiva ambivalente: o professor é descrito como “legal” e a interação com ele é avaliada de forma positiva, porém essa avaliação encontra-se condicionada à sua capacidade de exercer uma autoridade coercitiva. Assim, a expectativa de controle sugere que o professor é julgado prioritariamente por sua habilidade em regular o comportamento da turma, e não por sua função de favorecer processos de mediação do conhecimento ou de promover interações cooperativas em sala de aula.

A partir dos relatos dos estudantes, a interação professor–estudante pode ser compreendida, à luz de Piaget (1973, 1977) e DeVries (1997), como marcada por tensões entre aproximação e coerção, que se expressam de modos distintos nos planos cognitivo, afetivo e moral.

Para o grupo, a relação intelectual com o professor é avaliada menos pela organização e circulação dos conteúdos de conhecimento e mais pelo comportamento da turma frente à autoridade docente. As referências ao desrespeito, à falta de atenção e à dificuldade de controlar a sala indicam que o professor é percebido como responsável por manter a ordem para que a atividade intelectual possa ocorrer. Essa perspectiva sugere uma relação intelectual na qual o conhecimento não se organiza prioritariamente por meio da cooperação, de confrontos sociocognitivos ou da coordenação de pontos de vista, mas a partir de mecanismos externos de regulação. Desse modo, a relação intelectual tende a assumir um caráter heterônomo, no qual a atividade cognitiva se subordina à obediência e à disciplina, aproximando-se do que Piaget (1973) e DeVries (1997) descrevem como um funcionamento regulado por regras impostas, e não por processos cooperativos.

As relações afetivas parecem funcionar como elemento de sustentação da interação intelectual, uma vez que os estudantes relativizam situações de tensão por meio de expressões como “ontem não foi” e “depende do dia”. No entanto, esse vínculo afetivo não se converte, necessariamente, em maior autonomia ou engajamento nas discussões em sala de aula, podendo estar condicionado à

estabilidade do clima da turma e à postura assumida pelo professor diante do grupo.

As falas indicam que, no plano das relações morais, a autoridade do professor é majoritariamente compreendida em termos de controle e imposição de limites, e não como a de alguém que coordena pontos de vista ou estimula conflitos sociocognitivos. A expectativa recorrente de que o professor “saiba controlar a sala” revela uma concepção de autoridade associada ao controle e a uma relação de respeito unilateral, conforme descrita por Piaget (1973). Nessa lógica, quando o professor adota uma postura mais flexível, a interação tende a se fragilizar; quando recorre à coerção, a ordem é restabelecida, ainda que de forma instável.

DeVries (1997) caracteriza essa dinâmica como um falso equilíbrio, no qual a conformidade é obtida por meio da autoridade coercitiva, e não pela compreensão compartilhada das regras. Sob esse viés, a interação professor–estudante observada não se organiza predominantemente como uma relação cooperativa, mas como uma relação marcada pela heteronomia, na qual o funcionamento intelectual depende da regulação externa, o vínculo afetivo apresenta-se de modo ambivalente e a moral se estrutura em torno da coerção e da obediência.

A fala de Pablo, ao afirmar que “ontem não foi”, remete a uma situação ocorrida no dia anterior à realização do grupo focal. Na ocasião, o professor desenvolvia uma atividade musical voltada à análise da letra de algumas canções, quando se observou que parte dos estudantes conversava entre si e se levantava das carteiras. A estudante Maysa levantou-se e dirigiu-se à carteira de Baby do Brasil para conversar e trocar bijuterias, tendo sua atenção chamada pelo professor, que solicitou que retornasse ao seu lugar. Enquanto o professor comentava a música *Lata d'Água*, interpretada por Elza Soares, a estudante voltou a se levantar, dirigiu-se novamente à carteira de Baby do Brasil e passou a rir em tom elevado. Diante dessa situação, o professor solicitou que a estudante se retirasse da sala e acionou um dos monitores militares, que informou ao professor que o mapeamento da sala se encontrava incorreto. Nesse momento, o professor solicitou que os estudantes retornassem aos seus lugares e afirmou:

[Professor]: Acabou o amor, galera. Muito decepcionado com essa turma. Agora acabou o amor.

Após essa fala, o professor interrompeu a atividade e afirmou que não seria mais tão flexível, que passaria a cobrar mais dos estudantes e que as aulas não

seriam mais tão interativas, reiterando estar muito decepcionado com a turma. A sala permaneceu em silêncio e, em seguida, o professor acessou o Classroom, informando que lançaria as notas dos trabalhos de colagem realizados no Canva e da atividade *Podcast Musical*. À medida que registrava as notas, informou individualmente aos estudantes quais atividades não haviam sido entregues, sem, contudo, estabelecer prazos para a regularização das pendências.

Leci Brandão informou ao professor que o grupo não conseguiu entregar a atividade do podcast sobre samba e pagode, justificando que todos os integrantes trabalhavam e não haviam conseguido se reunir. O professor questionou por que a atividade não havia sido realizada a distância, com cada estudante gravando sua parte separadamente. A estudante respondeu que tentou organizar a atividade dessa forma, mas que, no dia combinado, os demais integrantes não enviaram as tarefas acordadas.

O professor destacou que o prazo para a realização da atividade havia sido de três semanas. Leci Brandão afirmou, então, que apenas ela e Zeca Pagodinho realizaram a pesquisa, enquanto os demais integrantes não gravaram suas partes. Diante disso, o professor questionou por que a estudante não havia realizado a atividade individualmente.

Em seguida, voltando-se ao pesquisador, o professor comentou que havia ficado nervoso com a situação e avaliou que a flexibilização dos prazos e dos formatos de entrega não resultou em maior engajamento dos estudantes nas atividades propostas.

Na sequência, alguns estudantes dirigiram-se ao professor e apresentaram trabalhos utilizando o telefone celular. Observou-se que, após as apresentações, a maioria dos estudantes permaneceu próxima à porta da sala. Integrantes do grupo Samba e Bossa Nova contestaram a fala de Leci Brandão, afirmando que haviam realizado a atividade. Diante da divergência, o professor orientou os integrantes do grupo a dialogarem entre si e a chegarem a um acordo, ressaltando que haviam tido tempo suficiente para se organizar. Em seguida, soou o sinal de encerramento da aula.

O episódio evidencia que, embora a maioria dos estudantes classifique a interação entre o professor e a turma como boa ou muito boa, situações como a descrita revelam a presença de desequilíbrios nas interações estabelecidas entre o professor e a turma, especialmente em contextos de tensão e conflito relacionados à

organização das atividades e à participação dos estudantes.

Com base em Piaget (1973) e DeVries (1997), a retirada da estudante Maysa da sala pode ser compreendida como uma situação em que a interação se fundamenta na coerção, cujos efeitos incidem prioritariamente sobre a regulação do comportamento, e não sobre a construção de operações intelectuais ou morais. A intervenção do professor ocorre de forma unilateral, sem a abertura de um espaço efetivo para negociação ou para a compreensão compartilhada das razões que sustentam a regra, o que caracteriza uma relação de respeito unilateral, e não recíproco. Nesse contexto, ao afirmar que “acabou o amor” e ao anunciar que não será mais flexível, evidencia-se a passagem de uma postura inicialmente mais permissiva para uma lógica de controle, ainda que essa flexibilidade prévia já apresentasse indícios significativos de heteronomia.

Conforme Piaget (1973) e DeVries (1997), esse tipo de mudança tende a produzir um falso equilíbrio, no qual a turma silencia, reduz sua participação nas atividades e passa a regular-se predominantemente em função da autoridade heterônoma do professor. A reação coletiva de silêncio pode indicar uma conformidade com a coerção, funcionando como um ajuste imediato à imposição da regra. No entanto, como aponta DeVries (1997), esse tipo de acordo é instável e tende a se dissolver na ausência da autoridade, uma vez que não se constitui um sistema de obrigações mútuas sustentado pela cooperação.

Não se identificam indícios de que os estudantes tenham compreendido, do ponto de vista cognitivo, o sentido das normas relacionadas à atenção, ao respeito ou à organização da atividade. O que se observa, sobretudo, é a aceitação momentânea da regra em função da coerção exercida. Assim, a obrigação que se instaura não é reconstruída no plano das coordenações morais e intelectuais, mas vivenciada como algo arbitrário. A reação coletiva de silêncio pode indicar uma conformidade à coerção.

Do ponto de vista cognitivo, a interrupção da atividade e a substituição do diálogo por mecanismos de controle reduzem significativamente as possibilidades de emergência de conflitos sociocognitivos e de coordenação de pontos de vista entre os estudantes. No plano moral, observa-se o reforço da heteronomia, uma vez que os estudantes passam a regular suas ações a partir da proibição e da sanção. No plano afetivo, o episódio parece produzir frustração tanto no professor quanto nos estudantes, fragilizando a interação e favorecendo a associação entre aprender e obedecer, em detrimento de uma relação pautada na cooperação. Portanto, conforme

DeVries (1997), trata-se de uma situação em que a coerção produz regulações comportamentais imediatas, mas não favorece a construção de operações intelectuais nem o desenvolvimento da autonomia moral, configurando um equilíbrio superficial e precário nas interações entre professor e estudantes.

6.2.2.2 Grupo MPB

No grupo MPB, as respostas apresentaram-se predominantemente positivas desde o início, mesmo considerando o episódio ocorrido no dia anterior à aplicação do questionário. As respostas verbais, em geral, coincidiram com as respostas escritas, com exceção de João Bosco, que respondeu apenas por escrito, e de Beth Carvalho, que não se encontrava em sala no momento da discussão e, por essa razão, também respondeu exclusivamente de forma escrita.

[Elis Regina – Verbalizando]: Acho que sim. Interação é muito boa. Tirando ontem (referência ao episódio narrado acima)...(Nara Leão interrompe a fala de Elis Regina).

[Nara Leão – Verbalizando]: Ah, é uma aula muito boa, a aula dele é muito participativa né?

[Elis Regina – Verbalizando]: É, a aula dele é uma das mais participativas. Ano passado que a gente tinha acabado...(Clara Nunes interrompe a fala de Elis Regina).

[Clara Nunes – Verbalizando]: Ano passado acho que era mais tranquilo.

[Elis Regina – Verbalizando]: A gente não via a hora de ter aula de artes com ele.

[Nara Leão – Verbalizando]: Ah, todo mundo gosta da aula de arte com ele. É uma aula legal de participar.

[Elis Regina – Verbalizando]: É uma aula mais tranquila.

[Beth Carvalho – Escrito]: É uma aula mais tranquila.

[João Bosco – Escrito]: As aulas dele são muito participativas.

No questionário aplicado a esse grupo, os estudantes classificaram a interação entre o professor e a turma como muito boa (1 estudante), boa (4 estudantes) e regular (1 estudante). Ao analisar individualmente as falas dos estudantes, observam-se algumas particularidades no grupo que oferecem indícios relevantes acerca da interação estabelecida com o professor.

Nara Leão assume, de modo recorrente, a posição de estudante-referência, tomando a palavra prontamente e interrompendo falas que poderiam abrir espaço para divergências ou tensionamentos. Ao caracterizar a aula como “muito boa”, “participativa” e ao generalizar essa avaliação por meio da afirmação de que “todo

mundo gosta”, evidencia-se uma forma de organização discursiva do grupo baseada na convergência imediata de opiniões, sem indícios de coordenação de diferentes pontos de vista. De acordo com Piaget (1977) e DeVries (1997), esse tipo de referência construída por adesão indica uma relação predominantemente heterônoma, ainda que se manifeste de forma sutil, uma vez que a concordância se estabelece mais pela centralização da fala do que pela cooperação ou pela confrontação de perspectivas.

Elis Regina afirma que a interação com o professor é “muito boa”, mas relativiza essa avaliação ao mencionar o episódio ocorrido no dia anterior, o que sugere certa instabilidade na interação estabelecida com a turma. Ao ser interrompida em dois momentos, inicialmente por Nara Leão e, em seguida, por Clara Nunes, sua fala é reformulada, passando a caracterizar a aula como “participativa” e “tranquila”. Observa-se, nesse movimento, um processo de regulação frente à posição de estudante-referência assumida por Nara Leão, indicando a influência de uma relação heterônoma na organização das falas do grupo.

Clara Nunes afirma que “no ano passado era mais tranquilo”, estabelecendo uma comparação entre diferentes momentos da interação com o professor. No entanto, não aprofunda essa avaliação, mesmo diante do questionamento do pesquisador. Em seguida, Elis Regina interrompe sua fala, afirmando que, no ano anterior, os estudantes “não viam a hora de ter aula” com o professor, complementando e relativizando a comparação proposta. Esse movimento reforça indícios de que a interação com o professor é percebida como instável ao longo do tempo e evidencia, simultaneamente, uma dinâmica grupal marcada por heteronomia, na qual as falas são reorganizadas a partir de intervenções de outros estudantes, sem a construção de uma problematização coletiva ou de coordenação de diferentes pontos de vista.

A resposta de João Bosco segue o mesmo padrão predominante no grupo ao caracterizar as aulas como “participativas”, ratificando o consenso já estabelecido e estimulado pela posição de estudante-referência assumida por Nara Leão. Sua manifestação não introduz elementos de divergência ou problematização, contribuindo para a manutenção do acordo grupal. Esse movimento reforça indícios de uma dinâmica marcada por heteronomia, na qual a adesão às falas centrais prevalece sobre a coordenação de diferentes pontos de vista ou a emergência de conflitos sociocognitivos.

Beth Carvalho, logo no início da entrevista, solicitou permissão para ir ao banheiro e retornou apenas quando os demais estudantes já se encontravam nos momentos finais da atividade. Ainda assim, o grupo aguardou sua participação. Embora o pesquisador tenha retomado a conversa com a estudante, suas respostas verbais reproduziram exatamente as falas anteriormente expressas pelos demais integrantes, e suas respostas escritas seguiram as sugestões do grupo. Esse movimento indica que a dinâmica relacional do grupo se organiza a partir de uma moral predominantemente heterônoma (Piaget, 1973, 1977, 1994), na qual as posições já estabelecidas são aceitas sem questionamento.

A participação de Beth Carvalho não introduz novos elementos de análise, tampouco problematiza as respostas previamente apresentadas, limitando-se à reprodução das posições do grupo. Tal configuração reforça a ausência de confrontos sociocognitivos e de coordenação de pontos de vista, restringindo a possibilidade de compreender a interação professor–turma a partir de contribuições individuais diferenciadas.

De modo geral, o grupo MPB apresenta uma avaliação predominantemente positiva da interação com o professor, tanto nas respostas verbais quanto nas respostas escritas, mesmo considerando o episódio de tensão ocorrido no dia anterior. Sob a perspectiva de Piaget (1973, 1977) e DeVries (1997), a relação professor–estudantes, tal como é representada pelos participantes, pode ser caracterizada como instável e heterônoma: o professor é avaliado positivamente à medida que garante aulas percebidas como agradáveis e participativas, porém essa relação não é problematizada a partir de princípios compartilhados ou de critérios construídos coletivamente.

Por uma perspectiva intelectual, a organização das falas indica ausência de coordenação de perspectivas, condição essencial para o desenvolvimento das operações lógicas no plano social. A centralização discursiva e a rápida convergência de opiniões reduzem a possibilidade de conflitos sociocognitivos, mantendo o pensamento em um nível mais regulativo e pouco elaborativo, ainda que envolto em uma linguagem avaliativa positiva.

Do ponto de vista afetivo, há um clima relacional que sugere sentimentos positivos do grupo em relação ao professor. Contudo, à luz de Piaget (1977) e DeVries (1997), tais sentimentos parecem ancorados mais na valorização pessoal do adulto do que na internalização de valores compartilhados. Trata-se, portanto, de um respeito

predominantemente unilateral, no qual o afeto é direcionado ao professor na medida em que ele garante um ambiente percebido como de bem-estar. Essa percepção, contudo, não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser situada no interior das condições históricas e institucionais que configuram o ensino de Arte e Música no Brasil. Como evidenciado no percurso histórico da educação musical, marcado pela oscilação entre modelos fortemente normativos e períodos de desestruturação curricular e fragilização pedagógica, a área de Arte passou a ocupar, em muitos contextos, um lugar de menor exigência normativa e menor controle institucional.

Nesse cenário, a “tranquilidade” atribuída à disciplina não se configura como resultado de práticas pedagógicas necessariamente cooperativas ou autônomas, mas como um possível efeito de sua desvalorização histórica e de sua inserção fragilizada no currículo. Assim, o afeto dirigido ao professor não se desdobra em compromissos normativos construídos coletivamente, permanecendo no plano da heteronomia e de relações pouco mediadas por reflexão crítica sobre a interação.

Sob o ponto de vista moral, a dinâmica observada corresponde a uma moral predominantemente heterônoma. As avaliações sobre o professor baseiam-se em critérios afetivos e pragmáticos, sem explicitação de normas discutidas coletivamente.

6.2.2.3 Grupo Samba e Bossa Nova

O grupo Samba e Bossa Nova também apresentou respostas variadas, todas de caráter positivo.

[Benito di Paula – Verbalizado]: Ah, eu gosto muito da aula do professor. A aula é legal.

[Pesquisador - Verbalizado]: O que você acha legal na aula? [Benito di Paula – Verbalizado]: Ah, tudo é legal.

[Astrud Gilberto – Verbalizado]: É que as vezes a turma não colabora muito.

[Pesquisador – Verbalizado]: De que forma a turma não colabora?

[Elba Ramalho – Verbalizando]: Ah, eu gosto do professor. Ele sabe falar com a turma.

[Pesquisador - Verbalizado]: De que maneira ele fala com a turma?

[Elba Ramalho – Verbalizado]: Sei lá, mas ele fala de uma forma que todos entendem.

[Leci Brandão – Verbalizado]: Às vezes o pessoal não respeita e fala demais.

[Vanessa da Mata – Escrito]: A turma não respeita muito, mesmo ele sendo muito bom professor.

[Elba Ramalho – Escrito]: Aprendemos bastante a história de cada estilo musical e temos a oportunidade de conhecer vários instrumentos novos.

[Gal Costa – Escrito]: Eu acho que o professor sabe se comunicar muito bem com a turma, de uma forma leve.

[Benito di Paula – Escrito]: O professor é um dos melhores professores que eu já tive.

No questionário aplicado a esse grupo, as classificações atribuídas à interação entre o professor e a turma distribuíram-se da seguinte forma: excelente (1 estudante), muito boa (3 estudantes), boa (2 estudantes) e regular (1 estudante).

Benito di Paula avalia a interação com o professor de forma positiva, utilizando expressões como “a aula é legal” e “tudo é legal”, tanto em sua manifestação verbal quanto em sua resposta escrita. No entanto, suas falas indicam uma valorização centrada na figura do professor, sem referência direta às dinâmicas de interação ou ao processo de aprendizagem da disciplina. Esse padrão de resposta sugere uma aceitação pouco problematizada da interação estabelecida, o que pode indicar uma forma de respeito unilateral. Tal configuração aponta para uma interação predominantemente heterônoma, na qual a avaliação positiva não se articula, necessariamente, à reflexão crítica ou à coordenação de pontos de vista (Piaget, 1973; 1977; DeVries, 1997).

Astrud Gilberto afirma que “às vezes a turma não colabora muito”, sem, contudo, explicitar de que maneira essa falta de colaboração se manifesta. Sua fala desloca o foco da interação professor–estudantes para a dinâmica coletiva da turma e sugere a ausência de compromissos coletivos mais estáveis. Esse posicionamento indica que a interação com o professor não se estrutura a partir de práticas cooperativas consolidadas, mas permanece fragilizada pela dificuldade de coordenação entre os próprios estudantes.

Para Elba Ramalho, o professor apresenta uma boa comunicação com a turma. Sua fala evidencia uma valorização da atuação docente, associando à qualidade da interação e à forma como o professor se expressa e se faz compreender pelos estudantes. O conteúdo apresentado também é destacado, o que pode indicar o reconhecimento do professor como aquele que orienta e organiza o acesso aos conhecimentos musicais trabalhados em sala.

No entanto, o movimento inverso não é mencionado: não há indícios, em sua fala, de como a turma se comunica com o professor, nem de situações em que os

estudantes participem ativamente da organização do diálogo. Essa ausência sugere que a comunicação possa ocorrer de maneira predominantemente unilateral, hipótese que não pode ser afirmada de forma conclusiva, mas que encontra respaldo na assimetria observada nas interações do grupo.

A fala de Leci Brandão associa o respeito à redução da fala por parte dos estudantes. Essa concepção aponta para um ideal de interação em que os estudantes devem falar menos ou permanecer em silêncio, o que, conseqüentemente, restringe a interação com o professor. Tal entendimento aproxima-se daquele identificado anteriormente no caso de Ana Castela (grupo Arrocha e Sertanejo), indicando a expectativa de que a relação professor–estudantes se organize a partir do controle do comportamento e da contenção da expressão discente, em detrimento da cooperação e do confronto de pontos de vista. Segundo Piaget (1973, 1977, 1994), esse modelo de interação caracteriza-se como predominantemente heterônomo, uma vez que privilegia a obediência e a regulação externa em lugar da construção coletiva das normas e do diálogo.

Vanessa da Mata afirma que a turma “não respeita muito, mesmo ele sendo muito bom professor”. Sua fala articula, simultaneamente, uma avaliação positiva do professor e uma crítica à dinâmica coletiva da turma. Assim como observado na manifestação de Astrud Gilberto, o foco da interação é deslocado da relação direta com o professor para o funcionamento do grupo, o que indica uma percepção da assimetria presente na interação professor–estudantes. Esse posicionamento sugere que a qualidade da relação pedagógica é compreendida como condicionada, em grande medida, ao comportamento coletivo, e não à construção compartilhada de regras ou de práticas cooperativas.

Gal Costa, de modo semelhante a Elba Ramalho, atribui a qualidade da interação da turma com o professor à sua capacidade de “se comunicar muito bem” e de manter uma postura considerada leve. Sua fala sugere a expectativa de uma interação marcada pela proximidade e pela ausência de coerção explícita. No entanto, não há, em sua manifestação, referências a iniciativas comunicativas por parte dos estudantes, nem expectativas quanto à reciprocidade do diálogo, o que indica que a interação é percebida prioritariamente a partir da atuação do professor, e não como um processo construído de forma bilateral.

A análise das respostas do grupo Samba e Bossa Nova indica uma avaliação amplamente positiva da interação professor–estudantes, ainda que marcada por

assimetrias características de relações predominantemente heterônomas. Observa-se uma valorização pessoal do professor, descrito como “legal”, “bom” e como alguém que “sabe se comunicar”, contudo, essa apreciação não parece ser suficiente para que os estudantes se sintam seguros para confrontar, problematizar ou aprofundar os conteúdos trabalhados em aula.

A fala de Elba Ramalho, ao destacar a aprendizagem da história dos estilos musicais e o contato com novos instrumentos, evidencia o reconhecimento do professor como aquele que organiza e orienta o acesso aos conhecimentos musicais. Ainda assim, a interação mantém-se centrada na apresentação e compreensão do conteúdo, sem indícios consistentes de conflitos sociocognitivos ou de coordenação de diferentes perspectivas entre os estudantes.

Manifestações como as de Leci Brandão, Astrud Gilberto e Vanessa da Mata associam a qualidade da interação à noção de respeito entendida como silêncio, controle do comportamento ou colaboração unilateral — aspecto particularmente evidente na fala de Leci Brandão. Esse conjunto de dados revela a expectativa de uma interação pautada pela regulação externa, em que o controle e a contenção da expressão discente prevalecem sobre práticas cooperativas. Tal configuração indica que as regulações externas são mais valorizadas do que a construção de normas compartilhadas e de cooperação entre pares. A arquitetura das interações aponta para um funcionamento em níveis iniciais, nos quais a cooperação ainda não se encontra consolidada: há adesão, reconhecimento e apreciação da figura do professor, mas poucos indícios de reciprocidade e de coordenação ativa de pontos de vista (Perret-Clermont, 2015).

Do ponto de vista intelectual, as falas do grupo indicam uma valorização do professor como fonte organizadora do conhecimento. Contudo, essa valorização não se traduz em coordenação de pontos de vista, argumentação ou problematização coletiva. As respostas tendem a permanecer descritivas e pouco diferenciadas (“tudo é legal”), sugerindo uma aceitação do conteúdo transmitido, mais próxima de regulações do que de operações cooperativas. Nos termos de DeVries (1997), a interação intelectual parece marcada por validações pouco elaboradas, nas quais a proposta do professor é aceita sem que se evidencie sua reconstrução ativa pelos estudantes.

No plano afetivo, observa-se uma avaliação positiva consistente da figura do professor, descrita como “legal”, “bom” e alguém que “sabe falar com a turma”.

Entretanto, essa relação demonstra assimetrias, é centrada na admiração pelo professor, sem indícios claros de reciprocidade afetiva entre os próprios estudantes ou de identificação mútua que sustente a cooperação. Assim, predominam sentimentos interindividuais pouco normativos, dependentes da figura adulta e frágeis frente às dificuldades de organização coletiva.

Sob o ponto de vista moral, as falas que associam respeito ao silêncio, ao “falar menos” ou à colaboração entendida como contenção do comportamento revelam uma concepção de regra como exigência externa, característica da moral heterônoma (Piaget, 1973; 1977). O respeito aparece mais como obediência à autoridade do professor do que como compromisso recíproco construído coletivamente. A recorrente referência à “falta de colaboração da turma” indica a ausência de normas compartilhadas e conservadas, o que impede a estabilização de acordos morais. Nos termos de DeVries (1997), trata-se de um funcionamento moral sustentado por regulações instáveis, impossibilitando a reciprocidade normativa.

6.2.2.4 Grupo Funk e MPB

O grupo Funk e MPB apresentou as avaliações mais positivas acerca da interação professor–estudantes. Durante a entrevista, o professor entrou na sala e permaneceu por um breve período, observando os estudantes. Diante dessa situação, embora tenham sido estimulados a se manifestar verbalmente, os estudantes permaneceram em silêncio e optaram por não comentar oralmente suas respostas. Em razão disso, a análise deste grupo fundamenta-se exclusivamente nas respostas registradas por escrito.

Esse episódio permite perceber que a dificuldade de verbalização na presença do professor indica uma assimetria na interação estabelecida entre o professor e o grupo, na qual a possibilidade de expressão dos estudantes parece condicionada à ausência da figura docente. Tal comportamento sugere uma relação marcada pelo respeito unilateral, em que a autonomia de expressão se encontra limitada pela coerção simbólica associada à presença do professor.

[Nego do Borel – Escrito]: O professor sabe explicar bem e passa assuntos interessantes.

[Anitta – Escrito]: O professor é um ótimo profissional, eu amo as aulas dele. Ele é bem comunicativo.

[Luísa Sonza – Escrito]: Ele traz conteúdos diferentes e explica muito

bem.

[Ludmilla – Escrito]: Ele é formado em música, então ele sabe sobre o que fala.

[Maysa – Escrito]: Ele é um professor legal.

[Lexa – Escrito]: O professor nos faz amigos dele e as aulas são interativas.

[Baby do Brasil – Escrito]: Ele é um bom professor, é legal.

Nego do Borel avalia positivamente a interação com o professor ao afirmar que ele “sabe explicar bem” e “passa assuntos interessantes”. Observa-se, nessa resposta, um foco na clareza da explicação e na atratividade dos conteúdos, indicando o reconhecimento da competência profissional do professor.

Anitta enfatiza a dimensão afetiva da interação ao afirmar que “ama as aulas” e ao qualificar o professor como “ótimo profissional” e “bem comunicativo”. Sua resposta sugere uma relação marcada por admiração e identificação positiva com a figura do professor, na qual o vínculo afetivo ocupa lugar central na avaliação da interação, sem que sejam explicitados elementos relacionados à participação ativa ou à construção compartilhada do conhecimento.

Tal como Nego do Borel, Luísa Sonza centra sua avaliação da interação com o professor na dimensão intelectual, ao afirmar que ele “traz conteúdos diferentes e explica muito bem”. Sua resposta valoriza a clareza das explicações e a diversidade dos conteúdos apresentados, reconhecendo a competência do professor na organização e apresentação do conhecimento. Contudo, assim como nas demais falas do grupo, essa avaliação não explicita a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento, sugerindo uma relação predominantemente assimétrica, orientada pela autoridade do professor.

Ludmilla condiciona sua avaliação positiva, assim como Nego do Borel e Luísa Sonza, ao fato de o professor “ser formado em música” e “saber sobre o que fala”, vinculando a qualidade da interação ao saber que o professor detém. Essa formulação evidencia a legitimação da autoridade docente a partir de sua formação e de sua posição enquanto portador de um conhecimento especializado. Trata-se de uma característica típica de relações morais heterônomas, nas quais a validade do conhecimento se ancora na figura do adulto e em sua autoridade, e não na construção compartilhada de critérios ou na coordenação de pontos de vista (Piaget, 1977; DeVries, 1997).

Lexa afirma que o professor “nos faz amigos dele” e que “as aulas são

interativas”, expressando uma percepção de proximidade afetiva e de relativa abertura na relação com o professor. Essa abertura pode ser interpretada, à luz de DeVries (1997), como uma interação sustentada predominantemente pela simpatia e pela personalização da relação, mais do que pela construção de obrigações recíprocas ou de regras compartilhadas. Nesse sentido, a interação tende a permanecer centrada no plano afetivo, sem indícios consistentes de autonomia intelectual ou moral por parte dos estudantes.

Maysa limita-se a afirmar que o professor é “legal”, reproduzindo um padrão recorrente observado em outros grupos. Esse tipo de resposta genérica, conforme discutido anteriormente, sugere uma aceitação pouco problematizada da figura do professor, indicando uma interação sustentada por relações heterônomas, nas quais a autoridade docente é reconhecida sem questionamento ou elaboração reflexiva por parte dos estudantes.

Baby do Brasil, ao afirmar que o professor é “bom” e “legal”, retoma uma avaliação genérica semelhante à de Maysa, reforçando a tendência do grupo a aceitar a figura do professor de forma pouco problematizada. Essa forma de apreciação indica uma relação marcada pela aceitação inquestionável da autoridade docente, sugerindo a predominância de interações de caráter heterônomo.

A análise individual do grupo Funk e MPB evidencia que a interação professor–estudante é avaliada majoritariamente de forma positiva, sobretudo nas dimensões afetiva e intelectual. Todavia, a dimensão moral apresenta elementos relevantes para a compreensão da dinâmica interacional estabelecida entre o professor e a turma.

No plano intelectual, observa-se uma tendência dos estudantes em associar a qualidade da interação à competência do professor para explicar os conteúdos, à diversidade temática das aulas e à sua formação acadêmica. Esse aspecto é evidenciado nas falas que destacam que o professor “sabe explicar bem”, “traz conteúdos diferentes” e “sabe sobre o que fala”. Tal reconhecimento revela a valorização do professor como detentor e transmissor do conhecimento, mas também indica uma interação predominantemente assimétrica, centrada em sua autoridade cognitiva, com poucos indícios de coordenação recíproca de pontos de vista ou de emergência de conflitos sociocognitivos — condição central para a cooperação intelectual (Piaget, 1973, 1977, 1994; DeVries, 1997).

No âmbito afetivo, observa-se uma recorrente identificação positiva com o professor, expressa por termos como “legal”, “bom”, “ótimo profissional” e “amo as

aulas". Esses dados evidenciam que a dimensão afetiva desempenha um papel relevante na sustentação da interação, favorecendo o engajamento e a adesão dos estudantes às atividades propostas. Contudo, conforme apontam Piaget (1977) e DeVries (1997), quando esse vínculo afetivo não é acompanhado por espaços de argumentação, negociação e reconstrução de significados, tende a reforçar relações de respeito unilateral, nas quais a autoridade do professor é aceita sem questionamento ou reflexão crítica.

Sob a perspectiva das relações morais, as avaliações positivas dos estudantes frequentemente se ancoram na posição, no saber e no prestígio do professor, indicando o predomínio de uma moral heterônoma, em que normas, critérios de validade e decisões permanecem centralizados na figura adulta. De acordo com DeVries (1997), esse tipo de relação pode gerar conformidade e obediência momentâneas, mas não favorece a construção de obrigações recíprocas nem o desenvolvimento da autonomia moral. A dificuldade observada entre os estudantes em verbalizar críticas, sustentar posições divergentes ou se expressar na presença do professor reforça essa interpretação. Assim, a interação professor–estudante, no contexto do grupo focal 4, mostra-se fortemente centralizada no professor, evidenciando um desequilíbrio interacional e a predominância de relações heterônomas.

Considerando a arquitetura das interações sociais (Perret-Clermont, 2015), a interação professor–estudante situa-se predominantemente em níveis iniciais, nos quais a cooperação ainda não se consolida como estrutura estável de funcionamento. Embora haja participação, engajamento e avaliações positivas, as trocas permanecem assimétricas, sem evidências consistentes de descentração dos pontos de vista ou de conflitos sociocognitivos. Desse modo, a interação tende a se organizar mais como adesão à figura adulta do que como construção conjunta do conhecimento.

6.2.2.5 A interação professor–estudante e a motivação para o estudo da música

A partir desse tópico, a análise deixará de se organizar por grupos, passando a estruturar-se a partir da similaridade das respostas, analisando o contexto geral da turma.

Davidson et al. (1997) e Lehmann et al. (2007) apontam que uma das fontes de motivação para o estudo musical reside na interação que se estabelece entre o

professor de música e os estudantes. Com base nos resultados apresentados por Davidson et al. (1997) e Moura (2013), investigou-se se os estudantes acreditavam que o professor poderia influenciar sua motivação para o estudo da música, com o objetivo de compreender aspectos das interações sociais no contexto do ensino de música na educação pública.

[Pablo – G1 – Escrito]: Sim, pois algumas pessoas acabam se interessando pela música.

[Gusttavo Lima – G1 – Escrito]: Sim, algumas partes da música podem ser apresentadas pelo professor e despertar a curiosidade no aluno.

[Gal Costa – G3 – Escrito]: Sim, se o professor demonstra e passa o conteúdo de uma forma legal, os alunos aprendem bem.

Embora apenas os estudantes acima tenham explicitado justificativas, todos responderam afirmativamente à pergunta. Quando questionados sobre se o professor atende às expectativas pessoais de cada um em relação à aprendizagem musical, as respostas apresentaram maior variabilidade, incluindo avaliações negativas ou pouco positivas, conforme ilustram os excertos a seguir:

[Pablo – G1 - Escrita]: Sim, afinal não há muito o que ele possa fazer na nossa sala.

[Gusttavo Lima – G1 – Escrita]: Sim, porém o professor explica de uma forma um pouco rasa.

[Maraísa – G1 – Escrita]: Mais ou menos.

[Clara Nunes - G2– Escrita]: Sim, não tenho muitas expectativas, mas gosto das aulas.

[Leci Brandão – G3 – Escrita]: Um pouco, por ser uma escola pública acho que está em um nível bom de aprendizado.

[Vanessa da Mata – G3 - Escrita]: Não, eu acho bem vago.

A análise dessas falas permite aprofundar a compreensão sobre a interação entre o professor e a turma. A resposta de Pablo evidencia uma avaliação ambígua da atuação docente: ao mesmo tempo em que reconhece a influência do professor, aponta limites para sua ação no contexto da sala de aula, deslocando a responsabilidade pelo processo de aprendizagem para a própria turma. Esse movimento sugere uma relação assimétrica, na qual o estudante não se reconhece como participante ativo na organização e construção do conhecimento, atribuindo ao professor um papel central, porém percebido como restrito pelas condições do grupo.

Gusttavo Lima apresenta uma avaliação intelectual mais explícita do processo de ensino, ao indicar insatisfação com a profundidade do conteúdo trabalhado. No

entanto, essa crítica não se desdobra em questionamentos dirigidos ao professor nem em propostas de reorganização da interação pedagógica, permanecendo como uma apreciação pontual e pouco elaborada. Assim, embora se observe uma percepção das limitações do ensino no plano intelectual, não há indícios de problematização compartilhada ou de confronto de perspectivas, o que contribui para a manutenção da interação em um patamar predominantemente heterônomo (Piaget, 1973, 1977).

Essa mesma lógica pode ser observada nas respostas de Maraísa e Clara Nunes, ainda que se manifeste de formas distintas. Maraísa apresenta uma resposta pouco elaborada (“mais ou menos”), reiterando um padrão já identificado em outros momentos da pesquisa, no qual se evidencia dificuldade de posicionamento e tendência à regulação social. A ausência de justificativas ou de explicitação de critérios sugere uma dependência da validação externa e a evitação de posicionamentos mais definidos, características associadas a interações de caráter heterônomo (Piaget, 1994).

Clara Nunes, por sua vez, expressa uma avaliação ambígua ao afirmar que gosta das aulas, mas que não possui grandes expectativas em relação ao aprendizado musical. Esse movimento indica um baixo investimento cognitivo na interação pedagógica, ainda que acompanhado de uma avaliação afetiva positiva do professor. De acordo com Piaget (1971, 1977), tal configuração aponta para uma dissociação entre o vínculo afetivo e o engajamento intelectual, na qual a aceitação da aula não se traduz em participação ativa na construção do conhecimento. Assim como observado em outros estudantes, o apreço pela figura do professor não se converte em questionamento, confronto de ideias ou reorganização das próprias concepções, reforçando a permanência da interação em um nível inicial da arquitetura das interações sociais, marcado pela ausência de práticas cooperativas estáveis.

Tomadas em conjunto, essas respostas revelam um padrão de interação em que a avaliação do professor oscila entre reconhecimento, relativização e crítica pontual, sem que essas posições se articulem em processos cooperativos ou em conflitos sociocognitivos. Predomina, assim, uma regulação heterônoma, na qual os estudantes se orientam por critérios externos — a autoridade docente, o contexto da turma ou expectativas difusas —, permanecendo em níveis iniciais da arquitetura das interações sociais, nos quais a cooperação intelectual ainda não se consolida como estrutura estável de funcionamento (Piaget, 1973, 1977; Perret-Clermont, 2015).

Leci Brandão afirma que o professor influencia “um pouco, por ser uma escola

pública acho que está em um nível bom de aprendizado”. Nessa resposta, a estudante relativiza a influência do professor ao condicioná-la ao contexto institucional, especificamente ao fato de se tratar de uma escola pública. A aprendizagem passa a ser avaliada a partir de comparações externas e de expectativas previamente ajustadas ao sistema educacional, e não com base na interação efetivamente estabelecida com o professor.

Implícita em sua fala observa-se uma conformação com as limitações atribuídas ao ensino público, tomadas como justificativa suficiente para o nível de motivação em relação ao estudo da música. Tal posicionamento sugere, além de uma relação heterônoma com o professor, uma expectativa de interação pedagógica orientada mais pelo controle e pela adaptação às condições dadas do que pela problematização ou pelo questionamento. Conforme Piaget (1977) e DeVries (1997), esse tipo de relação reduz as possibilidades de participação ativa do estudante na construção do conhecimento, reforçando uma dinâmica em que a regulação externa prevalece sobre a cooperação e a autonomia.

Vanessa da Mata apresenta uma resposta intelectualmente mais elaborada, na qual reconhece que tanto o conteúdo quanto a forma da interação não são suficientes para atender às suas expectativas de aprendizagem. Diferentemente de outros estudantes, cujas falas se concentram predominantemente na dimensão afetiva da relação com o professor, a avaliação de Vanessa da Mata incide diretamente sobre a dimensão intelectual da interação pedagógica. Sua resposta indica que, sob sua perspectiva, o ensino não produz sentido suficiente para sustentar seu engajamento no estudo da música.

Esse posicionamento sugere um movimento de descentração intelectual, uma vez que a estudante não se limita a aceitar o conteúdo com base na autoridade docente, mas o avalia a partir de critérios próprios, ainda que de forma individual e pouco compartilhada no contexto do grupo. Conforme Piaget (1973, 1977), tal movimento constitui um indício inicial de autonomia intelectual, embora, neste caso, não se desdobre em confronto sociocognitivo ou em reconstrução coletiva da interação, permanecendo circunscrito ao plano individual.

O potencial formativo de uma crítica individual depende das condições sociais que a sustentam (Perret-Clermont, 2015). No caso em análise, a crítica formulada por Vanessa da Mata não encontra ressonância no grupo e tampouco se configura como ponto de partida para uma reconstrução coletiva da interação. A ausência de

manifestações de escuta, confronto ou retomada de sua avaliação pelos demais estudantes sugere que a sala de aula não se constitui como um espaço sociocognitivo suficientemente seguro para que divergências sejam legitimadas, discutidas e transformadas em cooperação intelectual.

Desse modo, a avaliação apresentada pela estudante permanece circunscrita ao plano individual, não se desdobrando em conflito sociocognitivo nem em processos de coordenação de pontos de vista, o que limita seu potencial formativo no contexto das interações observadas.

A análise do conjunto das respostas evidencia que a interação professor–estudante é marcada por avaliações predominantemente positivas no plano afetivo, embora acompanhadas de fragilidades significativas nos planos intelectual e moral. No âmbito afetivo, os estudantes expressam simpatia pelo professor, reconhecimento de sua postura e, em alguns casos, apreço pessoal pelas aulas. Contudo, esse vínculo não se converte em maior engajamento cognitivo, indicando que a dimensão afetiva opera mais como adesão à figura do professor do que como elemento propulsor da construção do conhecimento (Piaget, 1977; DeVries, 1997).

Intelectualmente, as críticas apresentadas emergem de forma isolada, pouco elaborada e sem articulação social. Mesmo quando há indícios de descentração intelectual e a resposta se mostra mais elaborada, como no caso de Vanessa da Mata, esse movimento não encontra sustentação social nem espaço de legitimação na dinâmica interacional da sala de aula, não sendo confrontado nem provocando o confronto de outras perspectivas. Desse modo, a interação com o professor e os conteúdos da disciplina de Mídias Digitais tendem a ser aceitos, relativizados ou rejeitados de maneira individual, mas não reconstruídos de forma cooperativa (Piaget, 1977; Perret-Clermont, 2015).

Entre esses estudantes, observa-se o predomínio de uma regulação social de caráter heterônomo. As avaliações acerca da aprendizagem mostram-se fortemente dependentes de critérios externos, tais como a autoridade do professor, o contexto institucional da escola pública e as condições estruturais do sistema educacional, sem que a interação pedagógica em si seja tomada como elemento central de análise.

Essa postura indica baixa participação no processo educativo, na medida em que os estudantes raramente se percebem como sujeitos ativos na construção do conhecimento (Piaget, 1977; DeVries, 1997). A conformação presente em falas como a de Leci Brandão, bem como a ambiguidade observada em respostas como as de

Pablo e Clara Nunes, reforçam essa interpretação, evidenciando uma dinâmica interacional na qual a avaliação da aprendizagem se ancora mais na aceitação de parâmetros externos do que em processos de cooperação, argumentação ou reconstrução compartilhada de significados.

À luz da arquitetura das interações sociais proposta por Perret-Clermont (2015), o grupo da turma como um todo apresenta fragilidades especialmente nos níveis relacionados à segurança nas interações intergrupais e aos valores, normas e representações sociais que sustentam a cooperação cognitiva. A sala de aula não se configura plenamente como um espaço sociocognitivo seguro, no qual divergências possam ser expressas, reconhecidas e transformadas em oportunidades de aprendizagem. Como consequência, as interações, embora revelem certa estabilidade funcional no cotidiano escolar, mostram-se cognitivamente pouco fecundas, restringindo a emergência de conflitos sociocognitivos e limitando a construção progressiva da autonomia intelectual, afetiva e moral (Perret-Clermont, 2015).

Em síntese, a interação professor–estudante, embora seja avaliada de forma predominantemente positiva no plano afetivo, organiza-se, em grande medida, a partir de processos de acomodação pouco problematizados e de uma moral heterônoma, na qual a cooperação ainda não se consolida como estrutura estável de funcionamento das interações sociais em sala de aula.

Os outros 22 estudantes responderam afirmativamente à questão, apresentando justificativas marcadamente positivas acerca da influência do professor na motivação para o estudo da música:

[Ana Castela – G1 - Escrito]: Sim, ele consegue explicar bem sobre música.

[Lauana Prado – G1 – Escrito]: Sim, ele sabe explicar bem.

[Maiara – G1 – Escrito]: Sim, ele faz um excelente trabalho.

[João Bosco – G2 – Escrito]: Sim, ele ajuda muito a gente.

[Beth Carvalho – G2 – Escrito]: Sim, amamos ele.

[Nara Leão – G2 – Escrito]: Sim, dá para entender bem o que o professor quer dizer.

[Elis Regina – G2 – Escrito]: Sim, gosto muito do professor.

[Gal Costa – G3 – Escrito]: Sim, porque ele explica bem.

[Elba Ramalho – G3 – Escrito]: Sim, consigo aprender bem.

[Ludmila – G4 – Escrito]: Sim, ele explica muito bem e entende muito sobre o conteúdo.

[Maysa – G4 – Escrito]: Sim, eu aprendo muito bem.

[Anitta – G4 - Escrito]: Sim, as aulas ajudam muito.

[Nego do Borel – G4 – Escrito]: Sim, eu aprendo sobre o assunto.

[Lexa – G4 – Escrito]: Sim, ele dá aula muito bem e música é fácil.
[Baby do Brasil – G4 – Escrito]: Sim, ele ensina muito bem, entra muito na nossa cultura.

De modo geral, as respostas indicam uma avaliação amplamente positiva da interação da turma com o professor. Os estudantes destacam, de forma recorrente, aspectos relacionados à clareza das explicações, à capacidade de ajudar, à qualidade do trabalho desenvolvido e à acessibilidade comunicativa do professor, utilizando expressões como “explica bem”, “ajuda muito”, “faz um excelente trabalho” e “as aulas ajudam”.

Esses dados sugerem que o professor é reconhecido como uma referência adulta central na organização das situações de aprendizagem, cuja atuação favorece a aproximação dos estudantes com o conhecimento musical e contribui para a motivação para aprender (Piaget, 1973, 1977; Davidson et al., 1997; Lehmann et al., 2007). Contudo, essa valorização aparece predominantemente vinculada à figura do professor e à eficácia de suas explicações, e não à participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Sob a perspectiva piagetiana, essa configuração indica interações predominantemente assimétricas, nas quais o saber permanece centralizado na figura do adulto e a motivação para aprender se sustenta mais pela adesão à autoridade docente do que pela cooperação, pela coordenação de pontos de vista ou pela emergência de conflitos sociocognitivos. Do ponto de vista intelectual, a aprendizagem é concebida majoritariamente como um processo de transmissão: o professor explica, orienta e apresenta conteúdos considerados interessantes, enquanto os estudantes ocupam uma posição receptiva. Não há indícios, nas respostas analisadas, de que os estudantes se percebam como participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem ou como coautores da construção do conhecimento. Conforme Piaget (1977), tal organização das relações intelectuais caracteriza-se pela centralização do saber e pela legitimação do conhecimento a partir da autoridade do professor, e não pela cooperação entre pares ou pela construção compartilhada de significados.

No plano das relações morais, observa-se a predominância de interações de caráter heterônomo. A autoridade do professor é aceita e legitimada principalmente em função de sua competência, formação e postura profissional, sem que se identifiquem referências à construção coletiva de regras, ao estabelecimento de obrigações recíprocas ou à participação dos estudantes na organização e condução

das atividades. Conforme argumenta DeVries (1997), esse tipo de interação tende a produzir conformidade e um engajamento de natureza superficial, uma vez que se baseia na aceitação da autoridade externa, não favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral. De modo complementar, a arquitetura das interações sociais proposta por Perret-Clermont (2015) permite compreender que, embora se observe um clima afetivo positivo, ainda não se configuram condições sociais suficientes para que a cooperação intelectual se consolide como uma prática estável no contexto analisado.

Destacam-se, nesse conjunto, as respostas de João Bosco, Anitta e Baby do Brasil, que passam a ser analisadas individualmente. João Bosco evidencia, em sua resposta, uma percepção positiva da interação com o professor centrada na noção de ajuda. Trata-se de uma relação na qual o professor é concebido como aquele que apoia e orienta, sem que o estudante explicita de que modo participa ativamente desse processo. No plano intelectual, a ajuda é compreendida como assistência pontual, e não como cooperação, uma vez que não envolve coordenação de pontos de vista ou construção conjunta do conhecimento. No plano moral, a relação mantém-se assimétrica, pois o estudante não se reconhece como sujeito implicado no processo de aprendizagem, mas como beneficiário da ação docente.

A resposta de Anitta reforça a dimensão afetiva positiva da interação, em consonância com o padrão observado em outros estudantes, ao associar a aula a algo que “ajuda”. Tal percepção pode ser compreendida, novamente, à luz das condições históricas e institucionais que configuram o ensino de Arte na escola brasileira, frequentemente marcado por menor exigência normativa e por uma inserção curricular fragilizada, o que contribui para a construção da disciplina como espaço de acolhimento, mais do que de conflito cognitivo e construção normativa. A aprendizagem é atribuída à eficácia da aula e à atuação do professor, e não às interações estabelecidas no processo. Conforme Piaget (1977), esse tipo de relação tende a favorecer o engajamento e o interesse, mas não implica, necessariamente, processos de descentração intelectual. No plano moral, a autoridade do professor é aceita sem questionamento, o que indica uma interação predominantemente heterônoma, ainda que atravessada por vínculos afetivos positivos.

Baby do Brasil acrescenta um elemento relevante à análise ao evidenciar o reconhecimento da dimensão cultural presente na atuação do professor. Do ponto de vista intelectual, a estudante atribui sentido ao conteúdo na medida em que este

dialoga com sua realidade cultural, o que tende a favorecer processos de assimilação e acomodação (Piaget, 1977). No plano afetivo, essa aproximação contribui para a motivação e o engajamento. Contudo, no plano moral, a interação permanece ancorada na valorização do professor como aquele que detém o saber e que é capaz de “entrar” na cultura dos estudantes, sem que se observe um movimento recíproco de legitimação das experiências culturais trazidas por eles. Assim, embora a resposta indique um avanço no nível de significações compartilhadas, ainda se identificam fragilidades na consolidação de uma cooperação cognitiva propriamente dita.

A comunicação constitui um dos fatores centrais em qualquer interação social e assume relevância particular no contexto músico-pedagógico (Lehmann et al., 2007). Com o objetivo de investigar a relação entre comunicação e interação professor–estudante, indagou-se se os estudantes conversavam com o professor sobre assuntos não diretamente relacionados ao conteúdo das aulas.

[Pablo – G1 – Escrita]: Sim, assuntos sobre música geralmente, ele dá dicas etc.

[Ana Castela – G1 – Verbalizando]: Ah, ele fala com a gente bastante sobre festas, shows.

[Nara Leão – G2 – Verbalizando]: Geralmente a gente conversa sobre festas né?

[Clara Nunes – G2 – Verbalizando]: Ele fala bastante sobre festas. Ah, o professor é jovem né?

[Elis Regina – G2 – Verbalizando]: Ano passado ele falava mais sobre festas, mas ainda fala as vezes.

[Maria Bethânia – G2 – Verbalizando]: É, ele é jovem.

[Zeca Pagodinho – G3 – Escrita]: Já conversei com o professor sobre guitarra.

[Nego do Borel - G4 – Escrita]: Sim, vários assuntos do dia a dia.

[Maysa – G4 – Escrita]: Ah, a gente conversa várias coisas, não me lembro de uma específica agora. Mas coisas da vida.

[Ludmila – G4 – Escrita]: Sim, conversamos sobre assuntos gerais, sempre tendo debates legais nas aulas.

[Lexa – G4 – Escrita]: Ele sempre pergunta e interage com assuntos da vida.

[Baby do Brasil – G4 – Escrita]: Sim, a gente tem liberdade para conversar.

As respostas indicam que a comunicação entre professor e estudantes extrapola o conteúdo curricular, abrangendo temas ligados à música, ao cotidiano e a experiências extraescolares, como festas, shows e acontecimentos da vida diária. Esses dados sugerem a construção de um vínculo comunicativo que ultrapassa a dimensão estritamente instrucional, assumindo papel relevante na configuração das relações afetivas estabelecidas em sala de aula.

Do ponto de vista teórico, esse tipo de comunicação pode ser compreendido como um elemento que contribui para a constituição das interações sociais nos planos afetivo, intelectual e moral (Piaget, 1977). A recorrência de referências à juventude do professor, à informalidade das conversas e à abertura para temas cotidianos indica que ele é percebido como acessível e próximo da realidade dos estudantes, o que tende a favorecer o engajamento e a motivação.

Entretanto, é relevante destacar que, nos casos de Nego do Borel, Maysa, Ludmila, Lexa e Baby do Brasil, as respostas foram registradas exclusivamente por escrito, uma vez que o professor se encontrava presente na sala no momento da entrevista. Esse dado assume importância analítica, pois a ausência de verbalizações nesse contexto sugere que a presença do professor regula as formas de expressão dos estudantes. Tal comportamento oferece indícios de uma interação marcada por heteronomia, na qual a manifestação pública das opiniões se mostra condicionada à autoridade docente.

Assim, embora os estudantes relatem liberdade para conversar com o professor e reconheçam a existência de trocas comunicativas para além do conteúdo formal, os dados indicam que essa abertura não se traduz, de forma consistente, em autonomia na expressão verbal ou em segurança para expor posições diante da figura do professor. A comunicação informal contribui para o fortalecimento do vínculo afetivo, mas permanece limitada no que se refere à constituição de um espaço sociocognitivo seguro, capaz de sustentar a divergência, a argumentação e a cooperação intelectual.

Observa-se uma recorrência de referências a conversas sobre festas, shows, à juventude do professor, a assuntos do cotidiano e a “coisas da vida”, o que indica a construção de um vínculo afetivo de proximidade entre professor e estudantes. Falas como as de Ana Castela, Nara Leão, Clara Nunes e Maysa sugerem que o professor é percebido como acessível e interessado pelas experiências extraescolares dos estudantes, favorecendo um clima interacional marcado pela familiaridade e pela aproximação afetiva.

As respostas registradas por escrito por Nego do Borel, Ludmila, Lexa e Baby do Brasil também indicam abertura e familiaridade na relação afetiva, ainda que de forma mais contida. Essa contenção pode estar associada à presença do professor no momento da coleta dos dados, funcionando como um elemento regulador das manifestações dos estudantes. Embora esse clima afetivo positivo não apresente

indícios consistentes de autonomia, ele parece contribuir para a motivação e o engajamento dos estudantes com a disciplina.

Contudo, apenas algumas respostas estabelecem uma relação mais direta entre essas conversas informais e o conteúdo musical trabalhado em aula, como no caso de Pablo, que menciona o recebimento de dicas sobre música, e de Zeca Pagodinho, que relata ter conversado com o professor sobre guitarra. Nesses episódios, a comunicação informal pode ser compreendida como um prolongamento da ação docente no plano do conhecimento, favorecendo a atribuição de sentido ao conteúdo abordado na disciplina.

Ainda assim, a maioria das respostas não fornece indícios de que essas trocas comunicativas se desdobrem em situações de cooperação intelectual ou de construção compartilhada do conhecimento. Tal limitação pode estar relacionada tanto à natureza predominantemente afetiva dessas interações quanto ao efeito inibidor da presença do professor no momento da coleta dos dados, especialmente no caso dos estudantes do grupo focal 4, o que reforça a interpretação de uma dinâmica interacional ainda marcada por heteronomia.

No plano das relações morais, as respostas sugerem uma interação caracterizada por abertura e baixa coerção explícita, como indicado por Ludmila, ao afirmar que há “sempre debates legais nas aulas”, e por Baby do Brasil, ao mencionar que “a gente tem liberdade para conversar”. Tais falas apontam para uma percepção de flexibilidade e permissividade na relação com o professor. Entretanto, o fato de os estudantes do grupo Funk e MPB terem optado exclusivamente por respostas escritas, mesmo diante do estímulo à verbalização, contrasta com essa percepção declarada de abertura. Esse descompasso indica a presença de um mecanismo de regulação moral heterônoma, no qual a expressão dos estudantes permanece condicionada à presença da autoridade docente, limitando a manifestação pública de posições próprias.

Essas interações informais podem contribuir para os níveis iniciais da arquitetura das interações sociais, especialmente no que se refere à segurança interpessoal e ao estabelecimento de vínculos de confiança (Perret-Clermont, 2015). Contudo, no caso do grupo focal 4, a presença do professor parece fragilizar níveis mais complexos dessa arquitetura, particularmente aqueles relacionados à segurança intergrupar e à legitimação da divergência. A ausência de verbalizações nesse contexto sugere que o espaço sociocognitivo não se configurou como suficientemente

seguro para a exposição pública de opiniões, o que dificulta a emergência de conflitos sociocognitivos e a consolidação de práticas de cooperação intelectual (Perret-Clermont, 2015).

Os dados indicam que a comunicação extraescolar entre professor e estudantes constitui um recurso relevante para a construção de vínculos afetivos, favorecendo a motivação e a aproximação dos estudantes com a disciplina. No entanto, no contexto da turma investigada, essa comunicação, embora frequente e valorizada pelos estudantes, permanece majoritariamente ancorada em interações heterônomas, nas quais a presença do professor regula as formas de expressão e limita a emergência de posições divergentes.

Desse modo, as interações analisadas tendem a fortalecer a dimensão afetiva da relação professor–estudante, mas ainda revelam fragilidades significativas nos planos intelectual e moral, sobretudo no que se refere à construção de espaços sociocognitivos seguros, capazes de sustentar a cooperação, o conflito sociocognitivo e a progressiva autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem musical (Perret-Clermont, 2015; Piaget, 1973, 1977).

6.2.3 Interação Professor-Estudante: Perspectiva do Professor

Este eixo analítico volta-se à compreensão da interação professor–estudante a partir da perspectiva do próprio docente, considerando suas concepções sobre o ensino de música, a participação dos estudantes, a organização da sala de aula e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que a interação pedagógica não se constitui apenas a partir das percepções dos estudantes, mas também das interpretações, expectativas e decisões do professor, que ocupa uma posição central na regulação das relações intelectuais, afetivas e morais em sala de aula.

Até o momento da realização da geração de dados, o professor atuava exclusivamente na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, embora relatasse experiências anteriores com aulas particulares de violão e com projetos culturais nos quais ministrava cursos de violão em grupo. Ao referir-se à sua forma de trabalho, o professor verbaliza:

[Professor - Verbalizando]: (...) eu dou uma olhada nas aulas que vão

ter nas próximas semanas, nas próximas duas ou três semanas e eu dou uma olhada ali no conteúdo e aí eu já penso se eu vou, alguma maneira de fazer do meu jeito aquilo. Tipo, essa aula aqui, esse conteúdo aqui eu vou trabalhar em mais aulas, porque daí eu vou explorar mais a parte prática. Aí eu pesquiso, por exemplo, material, se eu vou trabalhar com foto, com áudio ou se vou trazer algum vídeo e etc., e a elaboração de atividades, principalmente quando eu vou trabalhar com música né, que tem essa questão de trabalhar as outras linguagens também né?

Nessa fala, evidencia-se uma preocupação do professor com a organização dos conteúdos a serem trabalhados, com a seleção dos materiais a serem utilizados em aula e com a inserção da música no interior da disciplina. Contudo, não se observa, em seu discurso, uma referência explícita à construção conjunta do trabalho pedagógico com os estudantes, aspecto que volta a se manifestar na fala seguinte:

[Professor - Verbalizando]: “Ano passado, essa turma que a gente está acompanhando estava no 1º ano do ensino médio. Inclusive eu tô passando um pouco de dificuldade de me adaptar, porque a disciplina desse ano, do 2º ano, chama Mídias Digitais, não é música, nem arte especificamente.”

O relato evidencia a perda de centralidade das artes no currículo escolar, entre elas a música, bem como sua substituição por componentes curriculares alinhados às novas diretrizes que orientam o sistema educacional do estado do Paraná. A Lei nº 13.415/2017, que fundamenta a Reforma do Ensino Médio, promoveu transformações significativas na organização dessa etapa da educação básica na rede pública brasileira, introduzindo alterações curriculares com implicações diretas para o trabalho docente, para a organização pedagógica da escola e para os processos de formação dos estudantes (Barbosa; Alves, 2023).

[Professor - Verbalizando]: Então, essa turma especificamente, é, é aquilo que eu te falei né, o ano passado como eu estava mais dentro da, eu já tenho uma boa experiência com a aula mais, é, o conteúdo já, conteúdo da disciplina de Arte em si, e a questão de eu ter mais liberdade de trabalhar mais atividades musicais, então por exemplo, no ano passado, eu poderia considerar minha relação com eles muito boa e até excelente. Esse ano tá variando entre boa e regular. Do ano passado para esse ano, a interação com a turma caiu um pouco a qualidade devido a mudança de conteúdos e perfil de atividades. É claro que aqui, isso é uma responsabilidade minha, eu quem deveria estar adaptando, eu tô colocando a culpa na mudança de conteúdos e perfil de atividades porque eu ainda estou nesse processo, vamos dizer assim.

Nessa fala, o professor associa a qualidade da interação com os estudantes ao grau de domínio e liberdade para trabalhar com atividades musicais, posicionando o ensino musical como uma espécie de elo articulador de sua prática pedagógica. Na perspectiva do professor, as alterações curriculares acarretaram, como desdobramento direto, mudanças não apenas nos conteúdos da disciplina, mas também nas formas de relação estabelecidas em sala de aula e, conseqüentemente, nas interações com os estudantes.²⁰

[Professor - Verbalizando]: [...] eu estou sentindo falta das aulas de música com eles, inclusive o ano passado o clima ali dentro da sala era melhor, justamente porque né, trabalhando de uma maneira mais prática, trabalhando mais atividade musical e tal, a gente tava com um trabalho, uma relação mais de boa assim né, mas são os desafios que a gente vai passando.

Em sua fala, o professor sinaliza sentir falta das aulas de música. No Projeto Político-Pedagógico da escola, a disciplina de Mídias Digitais deve contemplar, em seu escopo, não apenas a música, mas também as artes visuais, o teatro e a dança. Ainda assim, o docente associa de modo recorrente o trabalho com conteúdos musicais a um clima mais favorável em sala de aula, atribuindo à atividade musical um papel central na organização de sua relação com os estudantes. Nesse sentido, a música é compreendida pelo professor como um elemento articulador de sua prática pedagógica e das interações estabelecidas em sala, favorecendo maior proximidade, engajamento e participação dos estudantes.

A percepção do professor pode ser também analisada à luz das transformações recentes no Ensino Médio, especialmente no contexto da reforma curricular e da plataformização da educação pública. Como discutido anteriormente, tais processos têm implicado maior padronização dos conteúdos, centralidade de materiais previamente estruturados e redução da autonomia docente na condução das práticas pedagógicas. Nesse cenário, o trabalho com atividades musicais, que pressupõe maior flexibilidade ao professor, tende a ser limitado, impactando diretamente as possibilidades de interação em sala de aula. Assim, a mudança no “clima” associada

²⁰ Como amplamente discutido ao longo deste estudo, na perspectiva piagetiana, as interações sociais constituem-se a partir da articulação entre três tipos de relações: intelectuais, afetivas e morais. É a coordenação dessas diferentes relações que possibilita a emergência e a sustentação das interações, compreendidas não como eventos isolados, mas como processos dinâmicos construídos no curso das trocas sociais.

às aulas de música não se refere apenas ao conteúdo em si, mas às condições de autonomia pedagógica que essas práticas anteriormente possibilitavam, em contraste com o modelo mais prescritivo e mediado por plataformas que passa a organizar o trabalho docente.

Sobre a influência da interação entre os estudantes e o professor no processo de aprendizagem:

[Professor - Verbalizando]: [...]a interação com eles é, como eu posso dizer? Porque assim, quando a gente está dando aula, a gente tá convivendo com eles também né? Então assim, se você tem uma boa interação com eles, é um fator até de relação humana né? [...] Como que eu posso explicar? É que a interação favorece o clima escolar de uma maneira geral, as relações, e possibilitam conhecer as particularidades da turma né, dependendo do que você tá fazendo ali, se você tem uma melhor interação com eles, você consegue se comunicar numa linguagem mais próxima deles, você vai montar uma atividade ou vai trazer algum tipo de material, você traz algo que você sabe que...é... algo que vai favorecer sabe?

Em sua fala, o professor reconhece a importância da qualidade das interações e das relações estabelecidas com os estudantes, associando-as não apenas ao clima de sala de aula, mas também à qualidade da comunicação. Tal compreensão é explicitada quando afirma:

[Professor - Verbalizando]: [...] se você tem uma melhor interação com eles, você consegue se comunicar numa linguagem mais próxima deles.

A fala do professor, de algum modo, evidencia a compreensão de que a comunicação pedagógica se constrói de modo relacional, sendo condicionada pela qualidade das interações estabelecidas com os estudantes. Ao mencionar a necessidade de utilizar uma “linguagem mais próxima”, o professor reconhece que o ensino não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve processos de aproximação afetiva e de ajustamento comunicativo.

Quando questionado sobre a forma como trabalha a interação com os estudantes em sala de aula, o professor respondeu:

[Professor - Verbalizando]: É uma boa pergunta. É que as vezes a gente faz as coisas e não para pra pensar assim né? Tipo, eu não tenho uma metodologia de interação com os alunos né? Mas posso colocar aqui, aula invertida.

[Pesquisador]: O que seria a aula invertida?

[Professor]: [...] é tipo, você vai falar de um assunto e aí em vez de falar: “oh pessoal, isso aqui é assim, isso aqui é assado”, você pega e: “gente vocês já ouviram falar disso aqui? Alguém aqui já ouviu falar? O que vocês acham que é isso aqui?”. Porque daí você vai meio que captando a partir do que eles têm como, né...estimulando mais a interação e a participação deles na aula.

As falas do professor evidenciam um sistema de trabalho centrado predominantemente no conteúdo a ser desenvolvido, nos materiais a serem utilizados e nas estratégias metodológicas a serem adotadas. Observa-se uma forte centralidade no planejamento da disciplina, sem referências à possibilidade de reestruturação do conteúdo prescrito pela SEED/PR a partir de processos de cooperação com os estudantes. Essa configuração sugere a presença de uma assimetria nas relações intelectuais, na qual o professor ocupa a posição central de validação do conhecimento, enquanto a participação dos estudantes se restringe, em grande medida, à aceitação das propostas previamente elaboradas. Nesse contexto, os estudantes tendem a assumir um papel mais receptivo, sem participação ativa na organização, problematização ou reconstrução dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A assimetria nas relações intelectuais é reforçada quando o professor relata suas dificuldades de adaptação às mudanças no formato da disciplina, enfatizando sua própria prática e identidade docente. Ao afirmar que sente falta de trabalhar conteúdos musicais - área vinculada à sua formação -, evidencia-se uma referência recorrente à sua trajetória profissional como parâmetro para a organização do ensino. Embora tal posicionamento revele um investimento afetivo e identitário em relação à música, sua fala mantém a centralidade da prática pedagógica no professor, sem menção a processos de reorganização do trabalho a partir da participação dos estudantes.

Com base em Piaget (1977) e DeVries (1997), essa centralização tende a limitar a emergência de interações cooperativas, uma vez que tais interações se caracterizam pela coordenação de diferentes pontos de vista, pela negociação de significados e pela construção compartilhada de regras e procedimentos. Quando a organização da atividade intelectual permanece ancorada em regulamentações externas e na autoridade do adulto, reduzem-se as possibilidades de descentração e de cooperação, dificultando a constituição de relações intelectuais baseadas na

reciprocidade.

Ao considerar as relações afetivas, as falas do professor evidenciam a associação entre a qualidade da interação com os alunos, a percepção de um “clima” em sala de aula mais favorável e a maior liberdade para trabalhar conteúdos e atividades musicais. Ao afirmar que a interação com a turma no ano anterior era “muito boa” ou até “excelente” e que, no contexto atual, houve uma queda na qualidade das interações sociais, o professor sugere que sua prática docente está fortemente vinculada ao seu engajamento afetivo com a turma, sendo a música um elemento central na mediação dessa relação.

Embora o termo *clima escolar* não seja utilizado explicitamente pelo participante, as referências recorrentes à qualidade das interações, à comunicação com os alunos e à comparação entre diferentes momentos da prática pedagógica permitem uma aproximação analítica com esse conceito, entendido aqui como uma categoria interpretativa do pesquisador. Santos (2023) define o clima escolar como um construto relacional e multidimensional, que envolve percepções compartilhadas sobre normas, relações interpessoais, práticas institucionais e possibilidades de participação no cotidiano escolar. Em sua pesquisa sobre a percepção dos atores educacionais em uma escola cívico-militar, a autora evidencia que esse clima é fortemente atravessado por dispositivos normativos, hierarquias e mecanismos de controle, os quais incidem diretamente sobre as formas de comunicação, expressão e interação entre professores e estudantes.

Nesse sentido, a associação estabelecida pelo professor entre a presença de conteúdos musicais e a melhoria na qualidade das interações pode ser interpretada como um indício de que determinadas práticas pedagógicas funcionam como mediadoras simbólicas capazes de tensionar, ainda que parcialmente, os efeitos de um ambiente institucional mais regulado. Essa leitura permite compreender que o engajamento afetivo do professor, mediado pela música, atua como elemento relevante na configuração das interações, ainda que não seja suficiente, por si só, para superar as assimetrias estruturais que atravessam o contexto escolar analisado.

Nesse contexto, a relação estabelecida pelo professor entre a presença da música, a qualidade das interações e sua própria disposição para o trabalho pedagógico pode ser compreendida à luz da perspectiva piagetiana, segundo a qual a afetividade constitui a mola propulsora do investimento cognitivo do sujeito na atividade (Piaget, 1977). Assim, ao afirmar que anteriormente o “clima era melhor”, o

professor sugere que havia um maior equilíbrio nas relações afetivas construídas com a turma, o que favorecia tanto a interação em sala quanto seu próprio engajamento pedagógico. A alteração dos conteúdos da disciplina, ao deslocar a centralidade da música, parece ter produzido um desequilíbrio nessa dimensão afetiva, fragilizando não apenas a qualidade das interações com os alunos, mas também o investimento do próprio professor no trabalho desenvolvido.

Indissociadas das dimensões intelectual e afetiva, situam-se as relações morais que estruturam a interação em sala de aula. Embora o professor reconheça a importância das interações sociais com os alunos, suas falas anteriores evidenciam uma postura predominantemente unilateral na condução dessas relações. Conforme Piaget (1977, 1994), quando o respeito permanece unilateral e não se transforma em respeito mútuo, a moral se organiza em bases heterônomas. Nesse sentido, a centralização do discurso e das decisões na figura do professor não se configura como expressão exclusiva de sua agência individual, mas como efeito das condições institucionais que regulam o trabalho docente. Inserido em um contexto marcado pela padronização curricular, pela mediação de plataformas digitais e por formas de organização escolar orientadas pela lógica cívico-militar, o professor vê-se frequentemente limitado em sua autonomia pedagógica, atuando como executor de diretrizes previamente estabelecidas.

Nesse cenário, a construção conjunta de normas compartilhadas é dificultada, na medida em que as condições institucionais restringem não apenas a participação ativa dos estudantes, mas também a do próprio professor na definição, compreensão e legitimação das regras que orientam a interação. Como consequência, as regulações morais tendem a assumir um caráter heterônomo, mostrando-se instáveis e dependentes de instâncias externas de controle, em detrimento da construção de compromissos recíprocos e de processos efetivos de cooperação.

Ao observar a utilização da aula invertida como estratégia para estimular a participação dos alunos e a interação em sala, é importante destacar que, sob uma perspectiva piagetiana, o simples ato de perguntar aos estudantes ou solicitar suas opiniões não implica, necessariamente, a existência de cooperação nem a reestruturação do conteúdo trabalhado. Para que a interação se configure como cooperativa, é necessário que haja coordenação de pontos de vista, confrontos sociocognitivos e possibilidade de reorganização das ações e dos significados envolvidos na atividade. Contudo, tais condições não dependem exclusivamente da

ação docente, mas são diretamente impactadas pelas configurações institucionais que regulam o trabalho pedagógico.

Em um contexto marcado por mudanças estruturais nas diretrizes do ensino médio, plataformização e adoção do modelo cívico-militar, o professor vê-se limitado em sua autonomia, atuando sob prescrições curriculares, monitoramento e lógicas de controle que restringem a abertura de espaços efetivos de diálogo. Nesse cenário, a participação dos estudantes tende a permanecer superficial, e a interação conserva seu caráter assimétrico, não por uma centralização deliberada do professor, mas pelas condições que o posicionam, assim como os alunos, como sujeito de um processo pedagógico fortemente regulado

6.3 INTERAÇÃO ENTRE PARES

Nesse eixo, serão analisados os seguintes tópicos:

- *Interação entre pares: perspectiva dos estudantes*
- *Interação entre pares: perspectiva do professor*

6.3.1 Interação Entre Pares: Perspectiva Dos Estudantes

As interações entre pares constituem um elemento central no desenvolvimento cognitivo, uma vez que favorecem processos de cooperação, coordenação de pontos de vista e construção compartilhada do conhecimento. No contexto músicopedagógico, essas interações assumem papel ainda mais relevante, pois configuram-se também como fonte de estímulo e motivação para o estudo musical (Piaget, 1977; Lehmann, Sloboda & Howe, 2007).

Partindo dessa compreensão, analisa-se, a seguir, a perspectiva dos estudantes acerca das interações estabelecidas entre os próprios colegas da turma.

Ao serem questionados sobre como classificam sua interação com os pares, emergiram as seguintes respostas:

[Pablo – G1 - Escrita]: Ótima, não tenho briga com ninguém e sou extremamente sociável.

[Gusttavo Lima – G1 – Escrita]: Boa, converso com todos e trato com respeito, sempre sendo amigável.

[Beth Carvalho – G2 – Escrita]: Boa com a maioria.

[Clara Nunes – G2 – Escrita]: Boa, não tenho pessoas extremamente próximas, mas me dou bem com todos.

[Elba Ramalho – G3 – Escrita]: Todos nos damos bem e nas aulas do professor, debatemos bastante sobre o assunto.

[Zeca Pagodinho – G3 – Escrita]: Boa. Conheço todo mundo e sou sociável.

[Anitta – G4 – Escrita]: Eu acho nossa sala bem unida.

[Baby do Brasil – G4 – Escrita]: Boa, nossa sala é bem unida.

Nos relatos apresentados, observa-se uma avaliação predominantemente positiva das interações entre os estudantes, marcada por referências à convivência harmoniosa, à sociabilidade e à ausência de conflitos explícitos. Destacam-se, nesse conjunto, as falas de Elba Ramalho, Anitta e Baby do Brasil, que ampliam a noção de boa interação para uma dimensão coletiva, ao mencionarem unidade do grupo e espaços de debate durante as aulas.

A resposta de Clara Nunes revela uma percepção positiva da interação com os colegas, ainda que caracterizada por vínculos afetivos pouco aprofundados. Do ponto de vista das relações afetivas, sua fala indica uma interação pautada na aceitação mútua e na ausência de conflitos abertos, o que contribui para a manutenção de um clima estável na turma. No entanto, essa estabilidade não implica, necessariamente, cooperação.

Conforme Piaget (1973, 1977), a cooperação exige mais do que convivência pacífica; ela pressupõe a coordenação de pontos de vista, a possibilidade de confronto argumentativo e a construção compartilhada de significados. A ausência de proximidade indicada por Clara Nunes sugere interações reguladas sobretudo por mecanismos de adaptação social, sem investimentos consistentes em trocas intelectuais ou negociações coletivas. Trata-se, portanto, de uma interação funcional do ponto de vista relacional, mas ainda pouco produtiva em termos de descentração e cooperação intelectual.

Na perspectiva moral, essa postura indica uma adesão passiva às normas de convivência vigentes, sejam elas instituídas pelo contexto escolar, pela autoridade docente ou por estudantes em posição de referência. Não se observam indícios de participação ativa na construção ou problematização dessas normas, o que remete a um funcionamento moral predominantemente heterônomo, conforme descrito por Piaget (1973, 1977, 1994).

As respostas de Anitta e Baby do Brasil destacam a união do grupo como principal marcador da interação entre pares, enfatizando sobretudo a dimensão afetiva da convivência. Essa percepção de coesão indica um sentimento de pertencimento e

identificação grupal, elemento relevante para a segurança interpessoal e para a estabilidade das relações sociais na turma (Perret-Clermont, 2015). Contudo, as falas sugerem que essa união se sustenta mais na harmonia e na concordância acrítica do que em práticas efetivamente cooperativas.

Grupos orientados prioritariamente para a manutenção da concordância tendem a limitar a emergência de conflitos sociocognitivos, permanecendo em um nível de regulações sociais estáveis, porém intelectualmente pouco desafiadoras (DeVries, 1997; Perret-Clermont, 2015). No plano moral, a valorização da união pode funcionar como uma norma implícita do grupo, favorecendo a coesão, mas também inibindo a divergência. Essa dinâmica fragiliza a construção de uma autonomia moral fundada no respeito mútuo e na reciprocidade normativa. Assim, embora as falas de Anitta e Baby do Brasil indiquem que a turma se constitui como um espaço afetivamente positivo, não oferecem indícios suficientes da existência de práticas cooperativas sustentadas pela coordenação de diferentes pontos de vista (Piaget, 1973, 1977).

A resposta de Elba Ramalho introduz um elemento distinto ao associar o bom relacionamento entre os colegas à prática do debate, sendo a única fala, até esse momento da entrevista, a remeter explicitamente à possibilidade de conflitos sociocognitivos entre os pares. Essa perspectiva contrasta com as falas centradas exclusivamente na afetividade e na sociabilidade.

Do ponto de vista afetivo, ao afirmar que “todos nos damos bem”, Elba Ramalho sugere a existência de um sentimento de segurança no grupo, condição necessária para que eventuais conflitos possam ser vivenciados como produtivos e não como ameaça (Perret-Clermont, 2015). No plano moral, a referência ao debate aponta para a possibilidade de relações mais recíprocas entre os pares, com indícios de descentração e reconhecimento de diferentes perspectivas. No entanto, apesar dessa menção, durante o período de observações em sala e na realização da entrevista, não foram identificados elementos empíricos que indiquem que o debate se configure como uma prática recorrente ou estruturante das interações entre os estudantes.

Perspectivas distintas das anteriormente apresentadas também emergiram nas respostas seguintes:

[Tierry – G1 – Escrito]: Depende de quem.

[Ana Castela – G1 – Escrito]: Depende de quem.

[Elis Regina – G2 – Verbalizado]: Boa, menos uma aluna.

Diferentemente das respostas que enfatizam uma convivência homogênea e harmoniosa, as falas de Thierry e Ana Castela indicam a presença de heterogeneidade nas interações entre pares, sugerindo que a convivência não é vivenciada de forma equivalente entre todos os colegas. A expressão “depende de quem” aponta para a seletividade dos vínculos afetivos estabelecidos na turma, evidenciando que as relações não se organizam de modo uniforme.

Do ponto de vista afetivo, essa seletividade pode indicar um movimento inicial de descentração, na medida em que os estudantes reconhecem diferenças nas relações interpessoais. No entanto, a formulação contida e pouco elaborada das respostas sugere que esse reconhecimento não é aprofundado, possivelmente em função de mecanismos de regulação social presentes no contexto do grupo, que inibem a explicitação de conflitos ou tensões.

Na perspectiva intelectual, a afirmação de que a interação varia conforme o interlocutor revela a capacidade de diferenciar situações e relações, rompendo com respostas generalizantes e homogêneas. Ainda assim, essa percepção não se desdobra em reflexões sobre os efeitos dessas diferenças na cooperação, no confronto de ideias ou na coordenação de pontos de vista, permanecendo em um nível inicial de descentração, sem evidências de cooperação intelectual propriamente dita (Piaget, 1977; DeVries, 1997).

Sob a ótica das relações morais, a ausência de aprofundamento e de exemplificação sugere um processo de regulação social no qual os estudantes reconhecem a existência de conflitos ou assimetrias na turma, mas evitam explicitá-los. Essa dinâmica indica uma interação entre pares atravessada por heteronomia, na qual a preservação do equilíbrio grupal se dá pela minimização das divergências e pela suspensão da discussão sobre normas, tensões e responsabilidades coletivas — condição que limita o desenvolvimento da autonomia moral, conforme discutido por Piaget (1977).

Ao aprofundar a análise, a resposta de Elis Regina introduz novos elementos para a compreensão da dinâmica interacional do grupo 2, que se manifestou verbalmente da seguinte forma:

[Elis Regina - Verbalizado]: Ah é boa, é de boa, tipo assim, tirando a Leci Brandão.

[Nara Leão - Verbalizado]: É. Tirando uma aluna, que a gente não

gosta.

[Maria Bethânia - Verbalizado]: É, tirando ela que a gente não gosta.

[Elis Regina - Verbalizado]: Mas tipo assim, é tranquilo, não tem briga pesada assim, na sala. Se a pessoa passar e falar assim, a gente conversa, não tem intimidade, mas a gente conversa.

[Nara Leão - Verbalizando]: A gente não brigou com ninguém até hoje na sala.

[Elis Regina - Verbalizado]: Tirando a Leci Brandão. A gente quase fez um abaixo assinado para tirar ela da sala.

[Clara Nunes - Verbalizado]: Ninguém gosta dela.

[João Bosco - Verbalizado]: É, não, ela quase chegou a me bater.

[Elis Regina - Verbalizado]: Não, professor, ano passado a gente chegou a fazer um abaixo assinado para tirar ela da turma tá? Ela é realmente chata. Eu coloquei “exceto uma aluna” (por escrito).

A estudante em questão integra o Grupo Samba e MPB e, ao longo das observações em sala de aula, constatou-se que mantinha poucas interações com os colegas da própria turma, restringindo-se, em geral, aos membros de seu grupo de pesquisa. Durante os intervalos, observou-se que suas interações ocorriam com maior frequência com estudantes de outras turmas, ainda que, ocasionalmente, mantivesse contato com alguns dos mesmos colegas com quem se relacionava em sala.

As respostas dos estudantes do grupo 2 indicam a existência de uma arquitetura de interações marcadamente assimétrica em relação a Leci Brandão. Essa assimetria se evidencia na ausência de reciprocidade e de coordenação de perspectivas, elementos centrais para a cooperação segundo Piaget (1973) e Perret-Clermont (2015). Leci Brandão é sistematicamente referida como uma exceção negativa, em enunciados como “tirando ela”, “ninguém gosta dela” e “quase fizemos um abaixo-assinado”, sem que se observe qualquer tentativa de compreender seu ponto de vista, negociar conflitos ou construir regras compartilhadas de convivência. O grupo fala sobre Leci Brandão, mas não há indícios de que fale com ela, o que inviabiliza a constituição de trocas cooperativas.

Essa assimetria manifesta-se de modo mais evidente no plano das relações morais. Não se observa a presença de respeito mútuo, mas sim uma interação regulada por um coletivo específico que assume uma posição normativa superior. A exclusão de Leci Brandão configura-se como uma forma de coerção horizontal: embora não haja a intervenção direta de uma autoridade adulta, o grupo estabelece unilateralmente critérios de pertencimento e exclusão. A regra implícita expressa na ideia de um abaixo-assinado - “essa estudante não deve fazer parte da turma” - não resulta de uma construção coletiva envolvendo todos os sujeitos implicados, mas de

uma imposição do grupo majoritário, caracterizando uma moral coercitiva e heterônoma, ainda que entre pares.

No âmbito afetivo, a assimetria expressa-se na ausência de descentração afetiva. A coesão interna do grupo parece ser sustentada, em parte, pela rejeição de um de seus membros, evitando o enfrentamento do desconforto provocado pela diferença. Conforme Piaget (1977), a descentração afetiva implica a capacidade de submeter-se às exigências do coletivo de forma recíproca; neste caso, observa-se o movimento inverso, em que o coletivo preserva sua estabilidade à custa da exclusão daquele que não se ajusta, indicando fragilidade na construção da personalidade social.

Intelectualmente, a assimetria manifesta-se na inexistência de conflitos sociocognitivos. As falas reiteram-se no interior do grupo, sem a apresentação de perspectivas divergentes, justificativas elaboradas ou reconstrução das posições assumidas. Conforme DeVries (1997), trata-se de uma interação sustentada por regulações sociais e não por operações cooperativas: há consenso interno, mas não há conservação dinâmica de acordos que incluam todos os parceiros da interação.

Na perspectiva da arquitetura das interações sociais proposta por Perret-Clermont (2015), essa assimetria localiza-se sobretudo nos níveis mais complexos da interação social, evidenciando fragilidades tanto na segurança intergrupar quanto nos valores e normas que sustentam a confiança mútua. O grupo não se configura como um espaço sociocognitivo seguro para a expressão da divergência, o que impede a evolução das interações em direção à cooperação intelectual, mantendo-as em um nível defensivo de organização social.

Ressalta-se que a análise se concentrou nas manifestações do grupo, uma vez que Leci Brandão não se pronunciou sobre essa situação. Perguntados se acreditam que as interações em sala influenciam o processo de aprendizagem musical, os estudantes apresentaram respostas positivas:

[Maiara – G1 – Escrito]: Sim, se todos tiverem senso e colaborarem, melhor aprendemos.

[Beth Carvalho - G2 – Escrito]: Sim, o ambiente fica mais agradável e prático.

[Gal Costa – G3 – Verbalizado]: Total, se as pessoas se dão bem, ela consegue se ajudar na matéria.

[Vanessa da Mata – G3 – Escrito]: Sim, trabalhar em grupo só tem a acrescentar, se em um grupo de cinco pessoas, cada um tem uma ideia, juntos temos cinco.

As respostas apresentadas indicam que esses estudantes reconhecem a relevância das interações entre pares no processo de aprendizagem musical. Nas falas de Gal Costa e Vanessa da Mata, evidencia-se a compreensão de que a aprendizagem se fortalece por meio da troca de ideias e da colaboração, sugerindo que o trabalho coletivo amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos musicais, o que remete diretamente à dimensão intelectual das interações. Nessas respostas, a aprendizagem é concebida como um processo que ultrapassa a recepção individual do conhecimento, ainda que não se explicita de que modo essas trocas se organizam efetivamente em práticas cooperativas.

No âmbito afetivo, Beth Carvalho destaca que um ambiente “mais agradável” favorece a aprendizagem, indicando que, na sua percepção, a qualidade das relações entre os pares cria condições emocionais que sustentam o engajamento e a disposição para aprender. Conforme Piaget (1977) e DeVries (1997), a afetividade exerce papel fundamental no investimento cognitivo do sujeito, funcionando como base para que a atividade intelectual se desenvolva.

Já a fala de Maiara introduz a dimensão moral da interação entre pares ao afirmar que a aprendizagem depende do fato de “todos terem senso e colaborar”. Essa formulação sugere a percepção de uma responsabilidade coletiva em relação ao funcionamento do grupo, ainda que expressa de forma genérica. Embora não haja referência explícita à construção conjunta de normas, a resposta indica que a estudante reconhece a necessidade de compromissos compartilhados para que a aprendizagem ocorra, apontando para uma moral ainda incipiente, marcada mais pela expectativa de conformidade do que pela explicitação de regras reciprocamente construídas.

Na sequência, algumas respostas do grupo 2 passam a associar a interação entre os colegas ao gosto musical, aspecto que acrescenta novos elementos à análise das relações entre pares.

[Maria Bethânia - Verbalizado]: Sim, se for sertanejo e funk. [João Bosco - Verbalizado]: Sim, principalmente nas músicas que eu gosto.
[Nara Leão - Verbalizado]: Depende do estilo de música e da época. Se for música antiga, a gente não presta muita atenção não, mas se for um sertanezinho, a gente presta mais atenção.
[Elis Regina - Verbalizado]: A gente gosta de umas coisas mais atuais.
[João Bosco - Verbalizado]: Ah, é que tem músicas da aula que a gente não gosta.

As respostas acima indicam que o gosto musical assume uma função organizadora nas interações entre os estudantes e no engajamento em atividades musicais. Além disso, o gosto musical opera como um critério para a adesão - ou não - às propostas pedagógicas relacionadas à música. Do ponto de vista das relações intelectuais, as falas revelam que o investimento cognitivo dos estudantes depende, em grande medida, do valor atribuído ao objeto de conhecimento. Quando o repertório trabalhado não é reconhecido como significativo, observa-se dispersão da atenção e redução do envolvimento nas atividades. Conforme DeVries (1997), a ausência de uma valorização minimamente compartilhada do objeto enfraquece as trocas sociais equilibradas, uma vez que não se estabelece um acordo básico sobre o sentido da atividade, condição necessária para a coordenação de perspectivas.

Na dimensão das relações afetivas, nota-se que estilos musicais associados ao repertório cultural dos estudantes, como sertanejo e funk, despertam maior interesse e participação, enquanto músicas percebidas como distantes de suas referências geracionais tendem a produzir desmotivação. Essa dinâmica foi observada, por exemplo, no terceiro dia de observações, quando, ao final da apresentação do podcast sobre o ritmo arrocha, os estudantes solicitaram que o professor colocasse a música *Resenha do Arrocha*, de J. Eskine. Durante a execução da música, Nara Leão e Maysa dançaram no fundo da sala. Esse episódio, articulado às respostas dos estudantes, reforça a perspectiva de Piaget (1971, 1973, 2015) acerca da afetividade como propulsora da ação, inclusive no âmbito do saber musical. Músicas com as quais os estudantes se identificam favorecem maior disposição para investir cognitivamente nas aulas.

No plano das relações morais, para além das respostas, observou-se em sala de aula que o gosto musical também funciona como princípio organizador das relações sociais entre os estudantes. A atividade do podcast musical, por exemplo, foi estruturada a partir da formação de grupos organizados segundo afinidades musicais.

Embora tenha sido possível identificar a existência de tensões entre os estilos musicais sugeridos pelos estudantes, os diferentes gostos presentes na turma e a proposta inicialmente apresentada pelo professor, a condução da atividade acabou centralizada na figura docente. A atuação do professor, nesse caso, deslocou a possibilidade de negociação coletiva, concentrando as decisões finais em sua autoridade, conforme se evidencia na fala apresentada a seguir:

[Professor - Verbalizado]: [...]estava dentro do conteúdo já trabalhar com podcast, porque é mídias digitais né, então a ideia é utilizar a ferramenta do podcast, esse formato de podcast. E aí, por exemplo, lá no planejamento, tinha, acho que umas, uns quatro gêneros da música brasileira, só que eu expandi isso, coloquei mais, tipo, lá tinha, estava mais focado nos anos 60 e 70 né, tipo, música de protesto, tropicalismo, MPB, bossa nova, né, e aí eu expandi isso, coloquei samba e pagode, sertanejo, funk pra poder abarcar mais coisas né.

O excerto da fala do professor evidencia que a heteronomia presente na interação entre professor e turma reverbera também nas interações entre os pares. Ao centralizar em si a escolha dos estilos musicais a serem trabalhados, o professor limita as possibilidades de negociação coletiva e de construção compartilhada das propostas. Nesse contexto, os estudantes passam a organizar-se a partir das opções previamente oferecidas, agrupando-se por proximidade afetiva e afinidade com determinados estilos musicais, mas sem participação efetiva na definição dos critérios da atividade.

Esse movimento indica que a organização dos grupos não decorre de um processo cooperativo de coordenação de pontos de vista, mas de uma adaptação às condições impostas externamente. Do ponto de vista piagetiano, trata-se de uma dinâmica regulada por heteronomia, na qual tanto a interação professor–estudantes quanto a interação entre pares permanecem subordinadas a decisões centralizadas, reduzindo as possibilidades de descentração, negociação e construção de regras compartilhadas. Assim, a interação entre os estudantes, embora funcional do ponto de vista organizacional, mantém-se limitada em seu potencial formativo no plano intelectual e moral.

Nesse contexto, também emergiram respostas que destacam aspectos negativos da interação no processo de aprendizagem, conforme apresentado a seguir:

[Lauana Prado – G1 – Escrito]: Sim, as vezes eles atrapalham.

[Maraisa – G1 – Escrito]: Sim, muitas vezes não prestamos atenção.

[Astrud Gilberto – G2 – Escrito]: Sim, nossa aula é turbulenta, acaba sendo difícil de dar aula.

[Baby do Brasil – G4 – Escrito]: Sim, as vezes atrapalha.

[Ludmila – G4 – Escrito]: Sim, pois se é uma turma bagunceira, não dá para aprender nada.

As falas apresentadas trazem uma avaliação crítica, ainda que breve, da interação entre os estudantes, evidenciando uma percepção de desorganização e de ausência de coordenação coletiva no interior da turma. As manifestações de Astrud

Gilberto e Ludmila são particularmente representativas desse entendimento.

Ao caracterizar a aula como “turbulenta”, Astrud Gilberto sugere a presença de tensões recorrentes entre os estudantes, indicando que a dinâmica interacional da turma interfere negativamente tanto no processo de aprendizagem quanto na atuação do professor. Em sua perspectiva, a “turbulência” compromete o andamento da aula e fragiliza a interação entre professor e turma, deslocando o foco do trabalho pedagógico para a tentativa de contenção do comportamento coletivo. A ausência de qualquer referência à participação dos próprios estudantes na organização da sala de aula indica que a responsabilidade pela manutenção da ordem é atribuída exclusivamente à autoridade docente.

A fala de Ludmila converge com essa leitura ao generalizar os comportamentos individuais sob a expressão “sala bagunceira”, reforçando a ideia de que a interação entre os pares é percebida como um obstáculo ao aprendizado, e não como um recurso formativo. Em ambas as falas, observa-se uma concepção de regras e de organização pautada por uma lógica vertical, na qual a regulação do grupo deve emanar de uma autoridade externa - no caso, o professor - e não resultar de uma construção coletiva baseada em compromissos compartilhados.

Sob a perspectiva piagetiana, esse modo de compreender a organização da vida em sala de aula indica a predominância de relações morais heterônomas, nas quais as normas não são apropriadas como resultado de acordos entre os pares, mas concebidas como imposições externas às quais os estudantes apenas se submetem. Essa dinâmica limita a possibilidade de cooperação, de coordenação de pontos de vista e de responsabilização dos estudantes pela organização do trabalho coletivo.

Por fim, algumas respostas demonstram uma postura de indiferença em relação à interação entre os pares, como se observa a seguir:

[Pablo – G1 – Escrito]: Não.

[Ana Castela – G1 – Escrito]: Não.

[Clara Nunes – G2 – Escrito]: Não, eu diferencio as coisas.

[Benito di Paula – G3 - Escrito]: Não.

[Leci Brandão – G3 - Escrito]: Não.

[Nego do Borel – G4 - Escrito]: Não, gosto de temas diferentes do deles.

Em termos gerais, as falas de Pablo, Ana Castela, Benito di Paula e Leci Brandão indicam uma percepção de independência entre o estudante e a turma, sugerindo que, para esses participantes, a aprendizagem é concebida

predominantemente como um processo individual. Essa compreensão pode ser associada a formas iniciais de descentração intelectual, na medida em que o estudante distingue sua própria atividade cognitiva da dinâmica coletiva. No entanto, tais respostas não apresentam indícios de vivências cooperativas na construção do conhecimento, condição fundamental para a emergência de conflitos sociocognitivos e para o desenvolvimento de interações cooperativas mais elaboradas, conforme proposto por Piaget (1977) e Perret-Clermont (2015).

As respostas de Clara Nunes e Nego do Borel apresentam especificidades que justificam uma análise individualizada. Ao afirmar “não, eu diferencio as coisas”, Clara Nunes explicita uma separação entre as interações com os colegas de turma e o processo de aprendizagem. Essa formulação reforça a centralização da aprendizagem no plano individual e prescinde da interação entre pares como elemento constitutivo do aprender, o que inviabiliza a possibilidade de conflitos sociocognitivos e de coordenação de pontos de vista. Ainda que a resposta revele clareza na distinção entre esferas, ela aponta para uma compreensão da aprendizagem desvinculada das trocas sociais.

A fala de Nego do Borel, por sua vez, evidencia a existência de interesses divergentes em relação aos demais colegas da turma, aspecto que interfere diretamente nas possibilidades de cooperação. De acordo com Piaget (1977), DeVries (1997) e Perret-Clermont (2015), a cooperação entre pares pressupõe não apenas a interação, mas a coordenação de perspectivas e a conservação de acordos mínimos em torno de um objeto comum. Quando os interesses temáticos não convergem, como indicado por esse estudante, as trocas tendem a permanecer em um nível instável de regulação social ou a se dissolver, impedindo a constituição de um ambiente de aprendizagem cooperativo.

Ao investigar de que maneira os estudantes preferem estudar música — individualmente ou em grupo —, observou-se que 19 participantes afirmaram preferir o estudo em grupo, apresentando justificativas diversas, dentre as quais se destacam:

[Pablo – G1 – Escrito]: Em grupo, pois conhecimento em grupo é muito mais amplo.

[Lauana Prado – G1 – Escrito]: Em grupo, aprendo melhor em grupo.

[Leci Brandão – G3 – Escrito]: Em grupo, para troca de informações e aprendizado.

[Maysa – G4 – Escrito]: Em grupo, pois meus amigos me ajudam.

As respostas acima indicam que os estudantes atribuem relevância às interações sociais no processo de construção do conhecimento, ainda que em níveis distintos de elaboração e consciência. A partir de Piaget (1977), a preferência pelo estudo em grupo pode ser compreendida como um indício da importância conferida às interações entre pares para a descentração intelectual, mesmo quando essa importância não é plenamente tematizada ou refletida pelos próprios sujeitos.

Na análise individual, a fala de Pablo merece destaque por apresentar uma aparente contradição em relação à resposta anterior. Ao afirmar que prefere estudar em grupo porque “o conhecimento em grupo é muito mais amplo”, o estudante reconhece explicitamente o valor das interações coletivas, apesar de, em momentos anteriores, não ter atribuído relevância às interações com os colegas como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Esse deslocamento pode ser interpretado à luz do modo como a pergunta foi formulada: ao remeter a uma situação concreta — a forma como prefere estudar música —, Pablo passa a reconhecer que o estudo em grupo possibilita o acesso a diferentes ideias, informações e pontos de vista.

Para Piaget (1971, 1973, 1977), a diferença entre o discurso abstrato e a experiência concreta integra o próprio processo de construção do conhecimento. A ação precede a tomada de consciência, de modo que o sujeito pode se beneficiar das interações sociais antes mesmo de reconhecê-las, reflexivamente, como constitutivas da aprendizagem. Nesse sentido, Pablo vivencia práticas coletivas e delas retira ganhos cognitivos, ainda que não tenha plenamente acomodado essa experiência em uma concepção elaborada sobre o aprender.

A resposta de Leci Brandão, por sua vez, aproxima-se mais diretamente de uma concepção de interação social próxima à cooperação, ao destacar explicitamente a troca como elemento central do estudo em grupo. Essa formulação remete a um movimento de descentração intelectual e afetiva, no qual o outro passa a ser reconhecido como fonte legítima de conhecimento. No entanto, conforme ressalta Perret-Clermont (2015), a simples troca de informações não é suficiente para garantir a emergência de conflitos sociocognitivos. Para que a interação se torne efetivamente formativa, é necessário que o espaço interacional seja suficientemente seguro para que divergências possam ser expressas, discutidas e legitimadas. No caso específico de Leci Brandão, análises anteriores indicaram que a sala de aula não se configura, para ela, como um espaço sociocognitivo seguro, o que limita o potencial formativo dessas trocas.

Cabe destacar que, diferentemente dos outros grupos, nos quais as respostas oscilaram entre posições favoráveis e desfavoráveis ao estudo em grupo, no grupo MPB todos os estudantes afirmaram preferir estudar coletivamente. Esse dado sugere uma valorização mais homogênea das interações entre pares, ainda que, como demonstrado nas análises anteriores, tal valorização não se traduza necessariamente em práticas cooperativas consolidadas ou em coordenação efetiva de pontos de vista.

[Nara Leão – G2 - Verbalmente]: Grupo. Tudo tem que ser em grupo pra mim.

[Elis Regina – G2 - Verbalmente]: Porque tem mais, não é entretenimento, como que fala?

[Maria Bethânia – G2 - Verbalmente]: Interação.

[Elis Regina – G2 - Verbalmente]: É, interação. A gente tenta fazer todas as atividades em grupo. Nesse grupo.

O conjunto de respostas do grupo MPB revela uma preferência unânime pelo estudo em grupo, aspecto que o diferencia dos demais grupos analisados. A justificativa recorrente apresentada pelos estudantes - “tem mais interação” - indica que o valor atribuído ao trabalho coletivo está menos associado à aprendizagem em si e mais à dinâmica relacional estabelecida entre os integrantes do grupo.

A fala de Nara Leão assume um caráter normativo e exerce clara influência reguladora sobre os demais estudantes. Conforme discutido anteriormente, essa influência se configura de maneira assimétrica, uma vez que suas falas são prontamente acatadas, sem abertura para questionamentos ou debates no interior do grupo. Tal dinâmica é característica de uma liderança heterônoma, na medida em que a adesão ao trabalho em grupo se vincula ao alinhamento com uma liderança implícita, e não à coordenação recíproca de pontos de vista.

As falas de Elis Regina e Maria Bethânia evidenciam esse processo de construção discursiva coletiva. Elis Regina apresenta inicialmente uma justificativa pouco elaborada, que é complementada por Maria Bethânia com a introdução do termo “interação”, posteriormente retomado e validado por Elis Regina. Essa dinâmica indica um movimento de ajuste e consolidação de significados compartilhados, sugerindo a construção de um discurso comum no interior do grupo. Contudo, esse processo não se configura como coordenação de perspectivas distintas, mas como alinhamento progressivo a uma formulação consensual.

Com base em Perret-Clermont (2015), observa-se que o grupo apresenta um nível de segurança interpessoal suficiente para que os estudantes se expressem e

assumam uma identidade coletiva. Entretanto, essa segurança não se traduz, necessariamente, em um espaço propício à cooperação intelectual. Não emergem divergências, conflitos de ideias ou questionamentos internos, sendo o aval de Nara Leão um critério implícito para a legitimação das respostas. Ainda que se observe um consenso rápido e uma coesão grupal evidente, essa organização revela-se assimétrica nos planos moral, afetivo e intelectual, mantendo a interação ancorada em regulações heterônomas.

Dentre os estudantes que indicaram preferência por estudar sozinhos, as justificativas apresentadas foram diversas:

[Maiara – G1 – Escrito]: Eu aprendo melhor sozinha.

[Zeca Pagodinho – G3 – Escrito]: Pra mim é sozinho, ajuda na concentração.

[Baby do Brasil – G4 – Escrito]: Sozinha, entendo melhor.

[Lexa – G4 – Escrito]: Gosto mais sozinha, pois sei meu ritmo, aprendo melhor o que gosto.

De modo geral, as respostas indicam uma concepção de aprendizagem musical centrada no controle individual do próprio processo de estudo. A preferência por estudar sozinho não implica, necessariamente, ausência de sociabilidade, mas pode indicar que, para esses estudantes, as interações coletivas ainda não se apresentam como suficientemente produtivas, autônomas ou favoráveis à aprendizagem.

Maiara e Lexa enfatizam, em suas respostas, o controle do próprio processo de aprendizagem. Maiara expressa essa preferência de forma direta, enquanto Lexa destaca que estudar sozinha lhe permite respeitar seu tempo e seus interesses, o que sugere indícios de autorregulação no processo de estudo. Já Zeca Pagodinho e Baby do Brasil apresentam justificativas semelhantes, afirmando que aprendem melhor sozinhos por conseguirem manter maior concentração e compreender melhor o conteúdo. Em ambos os casos, o estudo individual aparece como uma estratégia para reduzir interferências externas e controlar variáveis do ambiente.

De forma geral, a análise das interações entre pares revela que elas ocupam um lugar relevante na dinâmica da turma, mas ainda não se configuram como interações plenamente cooperativas (Piaget, 1977; DeVries, 1997; Perret-Clermont, 2015).

No plano afetivo, os estudantes tendem a avaliar a convivência e a dinâmica da turma de forma positiva, destacando a sociabilidade, a ausência de conflitos

explícitos e a sensação de união do grupo. Esse ambiente afetivo favorece a manutenção dos vínculos e a participação nas atividades; contudo, em muitos casos, essa estabilidade parece sustentada pela busca de harmonia e conformidade grupal, e não pela valorização da diversidade de ideias. A rejeição coletiva de Leci Brandão pelo grupo MPB ilustra esse movimento: a coesão afetiva do grupo é preservada, entre outros fatores, por meio da exclusão de uma colega, evidenciando uma afetividade ainda pouco descentrada, orientada pela necessidade de pertencimento e conformidade. Tal dinâmica é característica de estágios iniciais de socialização (Piaget, 1977; DeVries, 1997).

Na perspectiva das relações intelectuais, embora os estudantes reconheçam a importância da interação entre pares para a aprendizagem musical, essa valorização aparece associada sobretudo à troca pontual de informações e ao engajamento coletivo, e não à coordenação explícita de diferentes pontos de vista. As discussões tendem a ser breves e superficiais, com pouca argumentação divergente, o que limita a vivência de conflitos sociocognitivos. Conforme destaca Perret-Clermont (2015), essas interações operam mais no nível da regulação social do que da cooperação propriamente dita. Assim, ainda que existam experiências de trabalho em grupo e reconhecimento da importância da interação, os níveis mais profundos da arquitetura das interações sociais permanecem fragilizados: a vivência coletiva ocorre, mas a compreensão das dinâmicas interpessoais, a segurança frente às diferenças e o compromisso com a construção conjunta do conhecimento ainda não se consolidaram.

No plano das relações morais, observa-se o predomínio de funcionamentos heterônomos. As normas que regulam a convivência da turma não parecem ser discutidas ou negociadas coletivamente, sendo sustentadas por expectativas implícitas do grupo, pela autoridade do professor ou pelo contexto institucional cívico-militar. O episódio do abaixo-assinado mencionado pelos estudantes do grupo MPB evidencia uma forma de coerção horizontal, na qual o grupo impõe uma solução excludente sem abertura ao diálogo ou à reconstrução compartilhada das regras de convivência. De acordo com Piaget (1977), esse tipo de regulação moral indica que a reciprocidade normativa e o respeito mútuo ainda não se constituíram plenamente, permanecendo a adesão às normas vinculada à preservação da ordem e à aceitação social, e não ao desenvolvimento da autonomia moral.

Nesse sentido, as interações entre os estudantes carecem de condições que

favoreçam a segurança subjetiva e o reconhecimento recíproco, elementos fundamentais para a cooperação (Perret-Clermont, 2015). As assimetrias entre os pares e a fragilidade dos valores compartilhados limitam o investimento cognitivo nas interações.

Em resumo, embora a convivência entre os estudantes exista e seja avaliada positivamente em grande parte das falas, ela ainda não se configura como um espaço privilegiado de cooperação cognitiva e de construção da autonomia intelectual e moral, permanecendo predominantemente ancorada em formas de regulação social e afetiva (Perret-Clermont, 2015).

6.3.2 Interação Entre Pares: Perspectiva Do Professor

De modo semelhante, buscou-se investigar a perspectiva do professor acerca das interações entre pares e do trabalho em grupo. Ao ser questionado sobre em qual formato de organização pedagógica percebia melhores resultados no processo de aprendizagem, o professor respondeu:

[Professor - Verbalizando]: Olha, eu vou falar pra você que, é, depende da atividade que vai ser feita, se for pra falar de uma maneira geral, eu acho que em grupo é mais interessante juntamente por causa da, é, da interação e compartilhamento de saberes e vivências. No geral o trabalho em grupo devido ao compartilhamento de vivências e saberes, conta também a interação e socialização.

Ao associar o trabalho em grupo ao “compartilhamento de saberes e vivências”, o professor reconhece a diversidade de ideias presentes entre os estudantes e a possibilidade de sua circulação no coletivo. No entanto, não há indícios, em sua fala, de que essas ideias sejam objeto de debate, confronto ou reconstrução conjunta. As observações em sala de aula indicam que, embora o professor estimule a participação e favoreça a emergência de diferentes perspectivas nas falas dos estudantes, ele frequentemente apresenta soluções diretas para as questões levantadas. Assim, no que se refere às relações intelectuais entre os estudantes, tal como compreendidas na perspectiva do professor, essas interações tendem a configurar-se mais como trocas de informações e relatos de experiências do que como vivências cooperativas que impliquem coordenação de pontos de vista (Piaget, 1977).

Identifica-se também uma valorização da interação enquanto forma de

socialização, sugerindo que, na perspectiva do professor, o trabalho em grupo contribui para a construção de um ambiente relacional positivo na turma. Nesse sentido, destacam-se as relações afetivas: o interesse pelos colegas, pelas experiências compartilhadas e pela realização de atividades em comum parece sustentar o engajamento dos estudantes, aspecto igualmente evidenciado nas falas dos próprios alunos. Contudo, assim como observado no plano intelectual, o professor não direciona sua atenção para as tensões afetivas que atravessam concretamente as interações entre os estudantes. A afetividade, portanto, aparece como elemento regulador da convivência, mas não como objeto de problematização pedagógica (Piaget, 1977).

Essa ênfase na socialização aponta para uma preocupação do professor com a convivência e com o ambiente relacional da turma, porém sem referência explícita à construção recíproca de regras entre os estudantes. Considerando também os relatos anteriores do professor e dos alunos, observa-se que a arquitetura moral das interações se aproxima mais de uma moral regulada por expectativas verticais, centradas na figura do adulto, do que de processos de autonomia moral construídos de forma cooperativa entre os pares (Piaget, 1977). No contexto cívico-militar, marcado por forte normatização e hierarquização das interações, essa ausência de problematização torna-se particularmente significativa.

Embora a fala do professor remeta a uma arquitetura interacional idealizada, supostamente mais horizontalizada e cooperativa, na qual os estudantes poderiam compartilhar experiências e discutir ideias livremente, os dados empíricos indicam que essa configuração não se efetiva plenamente na prática. As interações observadas são atravessadas por assimetrias, exclusões e lideranças informais, o que limita a consolidação de relações cooperativas estáveis. Desse modo, a arquitetura interacional projetada pelo professor não coincide com aquela efetivamente vivenciada pelos estudantes.

Em síntese, o professor valoriza a interação entre pares e reconhece a relevância do trabalho em grupo para o processo educativo. No entanto, sua concepção de interação permanece centrada na socialização e na circulação de experiências, sem evidências de uma compreensão mais aprofundada das condições necessárias para que as interações sociais promovam descentração intelectual e autonomia moral. Em um contexto escolar fortemente normatizado e hierarquizado, essa compreensão torna-se fundamental para que a aprendizagem musical possa se

desenvolver para além da regulação social, aproximando-se de práticas efetivamente cooperativas.

7 CONCLUSÃO: O *TURNAROUND* RUMO À TÔNICA



O *turnaround* é um recurso harmônico que promove a conclusão de um ciclo musical e prepara o retorno à tônica (Kostka; Payne, 2007). A conclusão por ele produzida é provisória, pois encerra ao mesmo tempo em que sinaliza continuidade. De modo análogo, a presente seção não pretende encerrar definitivamente a discussão aqui desenvolvida, mas propor um fechamento reflexivo que recoloca o tema em movimento. Nesse sentido, o turnaround pode ser compreendido não apenas como um recurso harmônico-funcional, mas como uma metáfora analítica do próprio conhecimento científico, marcado por movimentos de fechamento parcial, retomadas e reaberturas interpretativas.

O presente estudo teve como objetivo investigar os principais conceitos da dimensão social da teoria piagetiana e, a partir deles, analisar as interações sociais em aulas de música no contexto do Ensino Médio de uma escola pública. A investigação considerou as perspectivas dos estudantes e do professor, buscando compreender como se constituíram, nesse contexto, as relações afetivas, intelectuais e morais que estruturam a experiência pedagógica.

Os resultados indicam que tanto os estudantes quanto o professor atribuem valor positivo às interações sociais no processo educativo e reconhecem sua relevância. No entanto, tal reconhecimento não se traduz, de modo consistente, em interações que promovam conflito sociocognitivo e cooperação intelectual. Observou-se a ausência de coordenação efetiva de diferentes perspectivas e de construção conjunta do conhecimento - elementos centrais para o desenvolvimento da autonomia nos planos intelectual, afetivo e moral.

Nas interações entre os estudantes, predominam trocas de caráter informativo, consensos rápidos e adesões pouco problematizadas, frequentemente orientadas pela

manutenção da regulação social do grupo. Já na interação professor-estudantes, embora marcada por afetividade e reconhecimento mútuo, evidenciou-se um funcionamento predominantemente heterônomo, no qual persistem expectativas de controle e regulação pela autoridade docente. Tal configuração limita a negociação de regras e a vivência de conflitos sociocognitivos, condições fundamentais para a construção da autonomia.

No âmbito das relações afetivas, constatou-se um clima de convivência majoritariamente positivo, caracterizado por pertencimento e engajamento, sobretudo quando as atividades dialogam com os interesses culturais dos estudantes. Contudo, esse clima favorável não garante, por si só, a emergência de interações mais elaboradas, uma vez que a coesão grupal frequentemente se sustenta pela supressão da divergência, o que restringe processos de descentração.

No que se refere às relações morais, os dados revelam o predomínio de funcionamentos heterônomos. As normas que regulam a convivência e o trabalho coletivo são, em grande medida, sustentadas por autoridades externas, como o professor, o grupo ou o próprio contexto institucional, o que dificulta a interiorização de compromissos e a construção da autonomia moral dos estudantes. A perspectiva do professor converge com esses achados. Embora ele valorize a interação e o trabalho em grupo, sua concepção de interação permanece centrada na transmissão verticalizada dos conteúdos, o que contribui para que a arquitetura das interações projetada não se efetive plenamente em práticas cooperativas no cotidiano das aulas.

Este estudo traz contribuições ao campo da Educação Musical Escolar ao evidenciar, empiricamente, que boa convivência e trabalho em grupo não são, necessariamente, sinônimos de cooperação. Ao analisar a qualidade das interações sociais à luz da Epistemologia Genética, a pesquisa reafirma a centralidade das relações sociais nos processos de aprendizagem, não apenas no contexto musicopedagógico, mas também em outras áreas do conhecimento.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o fato de ter sido realizado em uma única escola, com uma única turma e um único professor, o que restringe a generalização dos resultados. As dinâmicas observadas devem ser compreendidas, portanto, como situadas, atravessadas por especificidades institucionais e curriculares do contexto analisado. Ademais, o recorte temporal da investigação constitui outra limitação, uma vez que um acompanhamento mais prolongado poderia oferecer maior compreensão acerca de possíveis transformações nas relações sociais,

especialmente no que se refere à evolução das regulações morais e intelectuais ao longo do processo.

Como no *turnaround*, a conclusão aqui apresentada não encerra definitivamente a pesquisa/canção, mas opera como fechamento provisório que aponta para a continuidade da reflexão. Conclui-se, portanto, que a aprendizagem musical no contexto da escola pública está diretamente vinculada às interações sociais ali construídas. Contudo, tais interações ainda carecem de condições que favoreçam a cooperação intelectual, a descentração afetiva e a autonomia moral. Retomar esse tema implica voltar à “tônica” das interações sociais, abrindo novas possibilidades de investigação no campo da Educação Musical.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ana Carolina Mexia. **Significações de docentes e gestores de uma escola cívico-militar norte-paranaense sobre clima escolar e respeito**: um estudo na perspectiva da epistemologia genética. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina Rosa Fonseca. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16". Educação e Realidade, vol. 43, n. 3, jul/set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/?lang=pt>. Acesso em 7 jan. 2026.

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires. **Aprendizagem musical no canto coral**: interações entre jovens em uma comunidade de prática. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música - UDESC, Florianópolis, 2011.

BASTOS, Marina Beraldo; PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. O desenvolvimento histórico da "música instrumental", o jazz brasileiro. In: XVI CONGRESSO DA ANPPOM, Brasília, 2006. **Anais [...]**. Brasília: Programa de PósGraduação Música em Contexto, 2006. pp.931-936. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/09_Pos_Etno/09POS_Etno_02-223.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2025.

BEZERRA, Daniel Ribeiro. **A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música – UFPE. Recife, 2019.

BRAGA, Adriana Luísa Pinto. **Aluno e professor no contexto de aulas de canto**: a voz e a emoção para além do dom e da técnica. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 6 abr. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Presidência da República, 2019.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma

introdução a teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUM, Oscar da Silveira. **Conhecendo a Banda de Música**: Fanfarras e Bandas Marciais. Rio de Janeiro: Ricordi, 1988.

CAREGNATO, Caroline. **O desenvolvimento da competência de notar músicas ouvidas**: um estudo fundamentado na teoria de Piaget visando a construção de contribuições a atividade docente. 425 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CASTORINA José; FAIGENBAUM Gustavo; CLEMENTE, Fernando; LOMBARDO, Henrique. Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica. **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 28-33, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25937/15198>. Acesso em 19 set. 2025.

CAVACA, Aline Guio; ESPOSTI, Carolina Dutra Degli; SANTOS-NETO; GOMES, Maria José. A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 305-318, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200008-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 20 set. 2025.

CIRILLO, Francesco. **A técnica Pomodoro**. Tradução: Camilla Werner. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; SEI, Maíra Bonafé. O uso de recursos artísticoexpressivos no atendimento a famílias: como um estudante de graduação se vê inserido neste trabalho?. In: V CIPSI - CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA - PSICOLOGIA: DE ONDE VIEMOS, PARA ONDE VAMOS? 2012, Maringá. **Anais** [...] Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/paper/viewPaper/705>. Acesso em 10 out. 2025.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; SEI, Maíra Bonafé. Musicoterapia e psicanálise: uma parceria possível? In: IV CONGRESSO DE PSICOLOGIA DA UEL E I OFICINA DO PRÓ-SAÚDE: A PSICOLOGIA E SUAS INTERFACES, 2013, Londrina. **Anais** [...] Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013a.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; SEI, Maíra Bonafé. Uma breve história da musicoterapia no Brasil e suas interfaces com a psicologia. In: XX Semana de Psicologia – Encontro internacional: Psicologia e problemas latino-americanos, 2013, Assis. **Anais** [...] Assis: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2013b.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; REIS, Leandro Augusto. Relação professor-aluno e educação musical: um balanço das produções científicas nacionais. *In*: IV ENCONTRO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – CRIATIVIDADE, CONECTIVIDADE, EXPERTISE: DESAFIO DA COGNIÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI, 2024, Curitiba. **Proceedings** [...] Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2024a. Disponível em: https://abcogmus.com/caderno-de-resumos-e-programacaodo-encam4/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaaQAcTLRqkUGUnYP9inZIUwJVWBlo0tMDsguvmzZRDlehAbasLWvQUls5g_aem_hx-4FjXHFlerVfIPLuX-UQ. Acesso em 20 fev. 2026.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; REIS, Leandro Augusto. “Aquela teoria do foco biológico”, será? O lugar da dimensão social na perspectiva piagetiana. *In*: XX Semana da Educação, III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI ENCONTRO DE EGRESSOS E 30 ANOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: A EDUCAÇÃO NO PRÓXIMO MILÊNIO; 2024b, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: Galoá, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/sedu/sedu-2024/trabalhos/aquelateoria-do-foco-biologico-sera-o-lugar-da-dimensao-social-na-perspectiva-d?lang=ptbr>. Acesso em: 10 Set. 2025.

COLAVIN, João Rafael Pimentel Colavin; REIS, Leandro Augusto. Processos de interação social envolvidos nas aulas de música de uma escola pública da cidade de Londrina. *In*: I SEMINÁRIO INTEGRADO DE DISSERTAÇÕES E TESES – PPEDU 30 ANOS, 2024, Londrina. **Anais** [...] Londrina: Educação Literária, 2024c.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; REIS, Leandro Augusto. Social interactions in the context of school music education: a case study. *In*: XVIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION; 2025, São Paulo. **Proceedings** [...] São Paulo: Síntese Eventos, 2025a. Disponível em: <https://www.icmpc2025.abcogmus.com/arquivo/downloadpublic2?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJJRF9BUiFVSZPXCi6XCI2MDA2XCJ9IiwiaCI6IjgxNDg3Mjk4ODAyNDImN2ZkNzEzZmE2NDk3ZDYzMDhiln0%3D>. Acesso em 20 fev. 2026.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; REIS, Leandro Augusto. A melodia das interações sociais: notas de diálogos entre a dimensão social piagetiana e a educação musical. *In*: XXVII Congresso Nacional da ABEM: Educação musical, mundo do trabalho e a construção de uma sociedade democrática; 2025b, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ABEM, 2025.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

CORBELLINI, Silvana. Cooperação: uma alavanca no processo de ensinoaprendizagem na educação a distância. **Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, V.9, n.2. “n. p”, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/25109/14605>. Acesso em: 13 nov.

2024.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**. [s.l.], v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009. Disponível em: <https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32/29>. Acesso em: 23 set. 2025.

CROOK, Hal. **How to improvise**: an approach to practicing improvisation. Rotemburgo: Advance Music, 2005.

DAVIDSON, Jane. The social in musical performance. In: HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University press, 1997.

DAVIDSON, Jane; HOWE, Michael; SLOBODA, John. Enviromental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: HARGREAVES, D. J.; NORTH, A. C. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University press, 1997.

DAVIDSON, J.W; MOORE, D.G.; HOWE, M.J.A.; SLOBODA, J.A. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. **Journal of research in music education**. Herndon, v.46, n. 1, p. 141-160, 1998.

DECKERT, Marta. **Eu gosto m@is**: Educação Musical. Volume 1-5. São Paulo: IBEP, 2013.

DEL-BEN, Luciana Marta. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no. 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, [S.l.], v. 2, p. 110-134, 2009

DEVRIES, Rheta. Piaget's social theory. **Educacional Researcher**, [S.l.], v. 26, n.2, p. 4-17. 1997.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Motivo**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/motivo/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DONGO MONTTOYA, Adrian Oscar. Representações e construção do conhecimento. **Schème**. Marília, v. 1, n. 1, p. 134-152, jan-jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/556/440>. Acesso em: 19 set. 2025.

DONGO-MONTTOYA, Adrian Oscar. O pensamento sociológico de Piaget. **Schème**. Marília, v. 9, n. Número Especial, p. 159-184, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7145/4592>. Acesso em: 20 set 2025.

ERICEIRA, Ronald Clay dos Santos; PARRAT-DAYAN, Silvia. Os estudos cognitivos da memória de Jean Piaget e Barbel Inhelder. **Memorandum: Memória e**

História em Psicologia. Belo Horizonte, v. 31, p. 38-55, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6428/4015>. Acesso em: 24 set. 2025.

ERICSSON, Anders; POOL, Robert. **Direto ao Ponto**: Os segredos da nova ciência da expertise. Belo Horizonte: Gutenberg, 2017.

FACANHA, Cristiana Rocha; RIBEIRO, Marco Túlio Aguiar Mourão; MONTENEGRO JÚNIOR, Renan Magalhães; BOMFIM, Zumira, Áurea Cruz. As escolhas das especialidades médicas e a afetividade: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 1-9, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198152712024000300302&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 out. 2025.

FARIA, A. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, Vitor Silva; ANDRADE, Marcia Siqueira. A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 245-252, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xcKRfTVPCRCMHxxWQLzWNH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e Educação Musical: uma análise para as possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan/jun. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360> Acesso em 15 dez. 2025.

FRANÇA, Gabriel Muniz Improtá. A Cozinha Afro-brasileira no sambajazz: a cultura popular mundializada e o samba moderno. **Repocs**, v. 14, n. 28, jul/dez. 2017, p. 107-130.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. In: **Edição standart brasileira das obras psicológicas completas**, Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, Heloísa Helena Genovese de Oliveira. **Adolescentes em grupo**: aprendendo a cooperar em oficina de jogos. 2010. 275 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

GIACOMIN, Marcia Gevieski. **Escolas cívico-militares no Paraná sob a égide neoconservadora**. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Campus Francisco Beltrão, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

GIROD, Roger. Sociologie et société selon Jean Piaget. **Cahiers Vilfredo Pareto**, [S.l.], v. 4, n. 10, p. 35–53. 1966.

GOHN, Daniel M. “A Internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais”. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, p. 25-34, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/79/64>. Acesso em 20 set. 2025.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. Londres: Ashgate Publishing, 2002.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GURVITCH, Georges. **Tratado de sociologia II**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.

HARGREAVES, David. **The developmental psychology of music**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. *In*: **Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção a produção**. 1. Ed, Curitiba: Editora UFPR, 2012. P. 231-269.

HARGREAVES, David.; NORTH, Adrian. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University press, 1997.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 9, n. 9, p. 7-16, 2003. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/395/322>. Acesso em 20 set. 2024.

KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. Harmonia Tonal: com uma introdução à música do século XX. Tradução: Hugo Ribeiro. Disponível em: <https://ideiasemusica.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/11/harmonia-tonalkostka-portugues.pdf>. Acesso em 04 jan. 2026.

KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Em Pauta**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 16/17, p. 48-73, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em 08 nov. 2024.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione Editora, 2005.

LA TAILLEE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLEE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

LAGO, Leonardo. Sobre metodologia e métodos para análise da interação discursiva em sala de aula: uma discussão entre abordagens quantitativa e qualitativa.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/rS9fgZFFmwZdzjfvxGNtNfH/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 20 set. 2025.

LAPASSADE, Georges. Observação Participante. **Revista Sociologia em Rede**, [S. l.], v. 13, n. 13, 2023. Disponível em:

<https://redelp.net/index.php/rsr/article/view/1429>. Acesso em: 23 set. 2025.

LAPLANCHE. Jean; PONTALIS, Jean- Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. 3 ed. Santos: Martins Fontes, 1983.

LEFRANÇOIS, Guy. **Teorias da Aprendizagem**. Tradução: Vera Magyar. 5ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEHMANN, Andreas.; SLOBODA, John; WOODY, Robert. **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LIMA, Elisabeth; BELLINI, Marta. Implicações da teoria de Piaget para a educação científica nas séries iniciais: contribuições do estudo sobre o conceito de adaptação à dimensão social do conhecimento. **Schème**. Marília, v. 8, n. 2, p. 28-51, 2016.

Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6639/4355>. Acesso em: 20 set. 2025.

LOIOLA, Lisette Jung. Escolas de Música Alternativas e/ou Livres: Características e atuação em Taguatinga. In: XIII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 2014, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2014, n.p.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.03, p.199-230, set.2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982013000300009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 set. de 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: EPU, 1986.

LUÍZ, Leonardo. **Música no divã**: sonoridades psicanalíticas. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013

MANCILHA, Mariana Silva; MESSIAS, Elvis Rezende. Educação musical e formação humana: um ensaio. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 142–152, 2022. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/cadernosdepos/article/view/22424>. Acesso em: 18 Out. 2025.

MARTINS, Juliana dos Santos; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5014, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812023000100204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 set. 2025.

MARTINS, Adriana dos Reis. **O ensino da música no município de Palmas, após o advento da Lei 11.769/2008**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MARTINEZ, Ghandi. **Forma musical estrofe-refrão**: melodia e letra de cada seção. *In*: Eu compositor. Itajaí, 15 mai. 2024. Disponível em: <https://eucompositor.com/forma-musical-estrofe-refrao-melodia-e-letra/>. Acesso em: 18 set. 2025.

MATTOS, Amana Rocha; PÉREZ, Beatriz Corcino, ALMADA, Carlos Vinicius Ribeiro; CASTRO, Lucia Rabello. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, Natal v. 18, n. 2, p. 369-377, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/cdcyMnhCmdCH3KFmmwVvS4R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

MENEZES, Eduardo Diatahy. A sociologia de Jean Piaget: uma resposta às questões “irritantes”? *In*: Banks-Leite, Luci. **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. P. 117-154.

MERTON, Robert. **Sociologia**: teoria e estrutura. Tradução Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

MOURA, Kelly Davis Cruz. **A relação professor-aluno**: uma abordagem a partir do curso superior de violino em uma universidade brasileira. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Centro de letras e artes. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. **Fatores que influenciam o**

desenvolvimento musical dos alunos da disciplina Instrumento Suplementar: Violão. Salvador, 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em educação musical) – Programa de Pós-graduação em Música. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

NABUCO, Ivan Gonçalves. **Do motivo à linha imaginária:** autonomia da arte musical na obra de Heinrich Schenker. 2024. 239 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

NAEGELE, Kaspar. Some observations on the scope of sociological analysis. In: PARSONS, Talcott; SHILS, Edward, NAEGELE, Kaspar D.; PITTS, Jesse. **Theories of society:** Foundations of modern sociological theory. New york: The Free Press, 1965. P. 1-29.

NASCIMENTO JUNIOR, Ernandes Candeia. **Ensino de música e alteridade:** discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada. 108 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NÓBREGA, Ariana Perazzo. A motivação na aprendizagem musical em projetos sociais: NEOJIBA, no Brasil, e Orquestra Geração, em Portugal. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. e32215, 2024. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1277>. Acesso em: 20 set. 2025.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; WILES, Jamille Mateus; FIORIN, Pascale Chechin; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 239246, mai-ago, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/s3W5PBQmYJhLGqjpdY7j6jp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 set. 2025.

OLIVEIRA, Francismara Neves. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado.** 337 f. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 311, 2005.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; SARAVALI, Eliane; REIS, Leandro Augusto dos. A Epistemologia Genética: uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. In: SANCHEZ Jr. et al. (orgs.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget.** Curitiba: CRV, 2021. p. 13-30.

OLIVEIRA, Ranieri Júnior Barbosa; LEITE, Vlader Nobre; REMÍGIO, Roberto. Dó, ré, mi, fá sons e sentidos: a leitura musical e uma análise da relação entre letra/música e acordes maiores e menores. **Revista Sociedade Científica**. [S.l.], v. 6, n. 1, p. 2776-2808, 2023. Disponível em: <https://revista.scientificsociety.net/wpcontent/uploads/2023/12/Art.257-2023.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.

PALHEIROS, Graça. Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. 1. Ed. Curitiba: Editora UFPR, 2012. P. 303-349.

PARANÁ. **Lei nº 20338, de 6 de outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Paraná, 6 out. 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239004&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.3.2024.11.16.53.497>. Acesso em: 13 set 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Colégios Cívico Militares**. 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em: 10 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução nº 3.416/2021 – GS/SEED**. Homologa a Deliberação n.º 04/2021, do Conselho Estadual de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=258614&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 12 fev. 2026.

PASINI, Juliana.; SILVA, Ivanir. Plataformização da educação no estado do Paraná: caminhos para a padronização do trabalho pedagógico. **Pleiade**, [s.l], v. 18, n. 43, p. 18-29, 2024.

PEASE, Frederick. **Jazz composition**: theory and practice. Boston: Berklee Press, 2003.

PENA, Alexandra Coelho. Contribuições da psicologia para a relação professoraluno. **Fractal**: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 91-99, mai-ago, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/TScCDGXCXwbgtgJB75gcJnCB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 set. 2025.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 31 –55.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **A construção da inteligência pela interação social**. Lisboa: Socicultur, 1978.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly.; SCHUBAUER-LEONI, Maria Luisa. Conflict and cooperation as opportunities for learning. In: ROBINSON, P. **Communication in development**. Londres: Academic Press, 1981.

PERRET-CLERMONT, A-N. The architecture of social relationships and thinking spaces for growth. In: PSALTS, C.; GILLESPIE, A.; PERRET-CLERMONT, A-N. **Social Relations in Human and Societal Development**. Londres: PalgraveMacMillan, 2015.

PERRET-CLERMONT, A-N. Socio-cognitive conflict. In: Glăveanu, V. P. **The palgrave encyclopedia of the possible**. Londres: Palgrave MacMillan, 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Nathanael Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução: Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. Intellectual Evolution from adolescence to adulthood. In; LERNER, Richard; JOVANOVIĆ, Jasna. **Cognitive and moral development, academic achievement in adolescence**. 1 Ed. New York: Routledge, 1999. P. 1-12.

PIAGET, Jean. **Le développement sociologique de la famille**. Disponível em: <https://oeuvres.unige.ch/piaget/piaget1943a06?qttype=wild&q=famille>. Acesso em 21 Abr. 2025.

PIAGET, Jean. Problemas de psicossociologia da infância. In: GURVITCH, Georges. **Tratado de sociologia II**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977. P. 315 – 351.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Babel. **A psicologia da criança**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Tradução: Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PITTS, Jesse. Processes of socialization. In: PARSONS, Talcott; SHILS, Edward, NAEGELE, Kaspar D.; PITTS, Jesse. **Theories of society: Foundations of modern sociological theory**. New york: The Free Press, 1965. P. 821-838.

PIZZATO, Miriam Suzana. **Motivação em aprender música na escola**: um estudo sobre o interesse. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PONSO, Carolina Cao. **Música na escola**: concepções de música das crianças no contexto escolar. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de PósGraduação em Educação - UFRGS, Porto Alegre, 2011.

QUADROS JUNIOR, João Fortunato Soares de; QUILLES, Oswaldo Lorenzo. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Música Hodie**, Goiânia, v.12, n.1, p. 175-190, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21584/12674>. Acesso em: 5 jan. 2026.

QUEIROZ, Danilo. Mesmo sem apoio federal, escolas cívico-militares avançam nos estados. ICL Notícias, 26 de mai. 2024. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/escolas-civico-militares-avancam/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010. Disponível em: <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221>. Acesso em: 10 abr 2025.

RAMOS, Márcia. A Plataformização da Educação no Estado do Paraná: o caso do (des)ensino de História. In: 33º Congresso Nacional de História: Os (des)confortos da História e os futuros do ensino de História. **Anais**. Belo Horizonte. Disponível em: https://www.snh2025.anpuh.org/resources/anais/11/snh2025/1741433827_ARQUIVO_feef36e6fbdf872e616496800df3f29a.pdf. Acesso em 03 jan. 2026.

RAVAGNANI, Anahi. **A educação musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

REIS, Leandro Augusto dos. **Música como jogo**: significados atribuídos por alunos do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

REIS, Leandro Augusto dos. **Músico na sala de aula ou professor no palco?** Significações de licenciandos em música – encontros possíveis. 2020. 170f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul-set, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 set. 2025.

RIOS Isabel Crsitina, SCHRAIBER Lilia Blima. A relação professor-aluno em medicina - um estudo sobre o encontro pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l]. v. 36, n.3, p. 308-16, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/jSdsxMkqyLVvMgBmHHwGs4L/?format=html&lang=pt>. Acesso em 20 set. 2025.

RUSSELL, Philip. Musical tastes and society. In: HARGREAVES, David.; NORTH, Adrian. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University press, 1997.

SANTOS, Heloisa Braga dos. **Clima escolar na percepção dos atores educacionais de uma escola cívico-militar**: um estudo à luz da Epistemologia Genética. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

SANTOS, Micael Carvalho. A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SILVA, Antônio Lisboa. **Música e autismo**: a mediação da música e suas implicações no contexto da socialização e comunicação de jovens com perturbação do espectro autista. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Coimbra, Portugal, 2022.

SILVA, Carolina Moraes Ribeiro; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Metodologias ativas no ensino de línguas: a aprendizagem por interação em meio remoto. **Alfa**, São Paulo, v. 67, e17221, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Hm848QBzd7khg59gmzSN5KD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, Walênia Marina. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, Salvador, n.3, p. 51-64, 1996. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/491/401>. Acesso em 19 set. 2025.

SILVA, Helena Santos; LOPES, José; ESTRADA, Jose Antônio Cecchini; LEITE, Ângela. Escala de aprendizagem cooperativa: validação para estudantes universitários de Portugal e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l], v. 30, e300007, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vcmM4yJkwrXZjGgGcbWnLdS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVEIRA, Renata Aragão; GOLÇALVES, Fábio Peres. Potencialidades das interações sociais na explicitação de conhecimentos em atividades experimentais de

química com uma estudante cega. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 25, e42525, 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/gSV49vGTDDNWxsRkLwz9sMN/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 set. 2025.

SILVEIRA, Rene Trentin. A relação professor-aluno de uma perspectiva gramsciana.

Educação e Realidade, [S.l.], v. 43, pp. 97- 114, 2018. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNLhBM5344NYjGyWJMPvwP/?lang=pt>. Acesso

em 18 out. 2025.

SIMÕES, Alan Caldas. A interação professor-aluno em aulas coletivas de

instrumentos musicais: uma análise observacional a partir do sistema rios. In: II

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, Rio de Janeiro.

Anais [...] Rio de Janeiro: Unirio, 2012, p. 259-268.

SOROKIN, Pitirim. **Sociedade, cultura e personalidade**; sua estrutura e sua

dinâmica - sistema de sociologia geral. Porto Alegre, Globo, 1968.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira. “Educação musical, cultura e identidade:

configurações possíveis entre escola, família e mídia”. **Revista da ABEM**, Londrina

v. 21, n.31, p. 51-62, jun-dez, 2013. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/72/57>. Acesso em 20 set.

2025.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil.

Revista da ABEM, Londrina, v.22, n.33, p. 109-120, jul.-dez., 2014.

SUGAHARA, Leila. **Música na escola**: um estudo a partir da psicogenética

walloniana. 188 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SWANWICK, Keith.; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a

study of children’s composition. **British Journal of Music Education**. Cambridge, v.

3, n. 3, p. 305-339. 1986.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução: Marcell Silva

Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ULEHLA, Ludmila. **Contemporary harmony**: romanticism through the twelve-tone

row. Nova York: The Free Press, 1966.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society**. Nova

York: Oxford University Press, 2018.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na

relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto

universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set.-dez. 2010.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477015>. Acesso em: 19 set. 2025.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para aprender música**: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. [S.L]: PróMúsica, 1970.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETTI, Sandra Aparecida Serra; SEI, Maíra Bonafé; COLAVIN, João Rafael Pimentel. Desafios de se manter como um casal na contemporaneidade: contribuições da psicanálise sobre a dinâmica conjugal. **Vínculo – Revista do NESME**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 45-54, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário utilizado na coleta de dados junto ao professor

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

O presente questionário faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. O tema da pesquisa é: Interações Sociais no contexto da Educação Musical Escolar: um estudo de caso com adolescentes de uma escola pública da cidade de Londrina, Paraná.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando João Rafael Pimentel Colavin, orientado pelo Profº Drº Leandro Augusto dos Reis.

O anonimato dos entrevistados será preservado e as informações obtidas serão utilizadas estritamente para a pesquisa. Sua identidade não será revelada, bem como qualquer informação fornecida, salvo permissão do entrevistado.

Nome:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Nacionalidade:

Formação acadêmica:

- 1) Há quanto tempo você é professor na rede pública de ensino?
- 2) Além da escola pública, você ministra aulas de música em outros locais?
- 3) Você segue alguma abordagem para o ensino musical?
- 4) Como você organiza as aulas? O planejamento é anual, bimestral ou por aula? Existe possibilidade de disponibilizar o planejamento? Qual a influência do Projeto Político Pedagógico em sua prática?

- 5) Com base em sua prática docente, em qual formato de trabalho é possível observar melhores resultados dos alunos na aprendizagem musical: atividades individuais ou atividades em grupos? Justifique sua resposta
- 6) Como você classifica sua interação com os alunos?
- A) Excelente
 - B) Muito Boa
 - C) Boa
 - D) Regular
 - E) Ruim
 - F) Indiferente
- Justifique sua resposta:
- 7) Com base em sua prática docente, a interação entre os alunos e o professor tem alguma influência sobre a aprendizagem musical?
- 8) Como você trabalha a interação com os alunos?
- 9) Qual o feedback dos alunos sobre as aulas?

APÊNDICE B

Questionário utilizado na coleta de dados junto aos alunos

QUESTIONÁRIO ALUNOS

O presente questionário faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. O tema da pesquisa é: Interações Sociais no contexto da Educação Musical Escolar: um estudo de caso com adolescentes de uma escola pública da cidade de Londrina, Paraná.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando João Rafael Pimentel Colavin, orientado pelo Profº Drº Leandro Augusto dos Reis.

O anonimato dos entrevistados será preservado e as informações obtidas serão utilizadas estritamente para a pesquisa. A sua identidade não será revelada, bem como qualquer informação fornecida, salvo permissão do entrevistado.

Nome:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Nacionalidade:

Série que cursa:

Eixo 1 – Perfil do participante e relação com a música

- 1) Qual a sua relação com a música/que espaço a música ocupa na sua vida?
- 2) O que você estuda na disciplina de Arte?
- 3) Dentro da disciplina de Arte, há quanto tempo você faz aulas com um professor de música?
- 4) Você toca algum instrumento musical? Se sim, onde aprendeu?
- 5) Além das aulas da escola, você faz aulas de música em outro local? Onde e a quanto tempo? (Fora da escola)

6) Se sim, o que motivou você ao estudo musical?

7) Quais as principais diferenças entre as aulas fora da escola e as aulas na escola?

8) Você tem familiares ou amigos que tocam um instrumento musical ou são músicos profissionais?

Interação professor-aluno – Eixo 2

9) Como você classifica a interação entre o professor de música e a turma?

A) Excelente

B) Muito Boa

C) Boa

D) Regular

E) Ruim

f) Indiferente

Justifique sua resposta:

10) Você acredita que o professor pode influenciar na motivação dos alunos para o estudo de música?

11) O professor atende suas expectativas em relação a aprendizagem musical? Justifique sua resposta.

12) Você costuma conversar com o professor assuntos não ligados ao conteúdo das aulas? Sobre o que geralmente conversam? Justifique.

Interação aluno-aluno – Eixo 3

13) Como é a sua interação com os colegas de turma? Justifique

14) Na sua opinião, a forma como você e seus colegas de turma interagem exerce alguma influência na sua aprendizagem musical? Justifique

15) Para você, qual a melhor maneira de estudar música: sozinho ou em grupo? Justifique sua resposta.