

ROSIMEIRE BRAGANÇA CERVEIRA

**A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA AÇÃO TÉCNICA AO  
DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Culturas, práticas e processos na Educação

Orientador: Prof. Dr.º Olavo Pereira Soares

Alfenas/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Cerveira, Rosimeire Bragança

A musicalização na educação básica : da ação técnica ao desenvolvimento humano. / Rosimeire Bragança Cerveira. -- Alfenas/MG, 2017.

97 f.

Orientador: Olavo Pereira Soares

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Educação artística (Ensino fundamental). 2. Criatividade. 3. Linguagem e cultura. 4. Mediação. 5. Sentido (Filosofia). I. Soares, Olavo Pereira. II. Título.

CDD-370.1

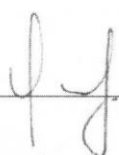
**ROSIMEIRE BRAGANÇA CERVEIRA**

**“A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA AÇÃO TÉCNICA AO  
DESENVOLVIMENTO HUMANO”**

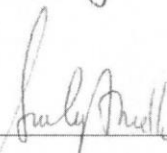
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestre em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 23/03/2017

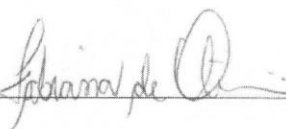
Prof. Dr. Olavo Pereira Soares  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Suely Amaral Mello  
Instituição: Universidade Estadual Paulista –  
UNESP-MARILIA

Assinatura: 

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Para Samuel, Jéssica, João Luís e João Francisco

## AGRADECIMENTOS

Escrever um texto de agradecimento é sempre difícil. Corremos o risco de sermos injustos, elogiar pouco, e esquecermos alguém. Por esses motivos, esse é um trabalho árduo, mas é também salutar, pois, ter o quê e a quem agradecer é sempre bom.

Agradeço a você, Sandro, meu amado esposo e companheiro de todas as horas, pelo incentivo constante e pelas críticas sempre assertivas que me fizeram refletir e repensar minhas estratégias, por seu ouvido atento, por suas palavras de motivação, por jamais deixar que eu desistisse de minhas ideias, por acreditar em mim, por seu amor e compreensão, muito obrigada! Te amo muito!

Agradeço aos meus filhos, Samuel, Jéssica e João Luís, que são minha constante inspiração, pelo carinho, pelas visitas, pelos momentos que compartilham comigo suas músicas prediletas. Sou grata por contribuírem para eu me tornar um ser humano melhor. Sou sempre grata a Deus por tê-los em minha vida, vocês conseguem produzir em mim os melhores sentimentos! Eu amo vocês mais do que poderia demonstrar e falar.

Agradeço ao Carlos Wagner, a Leni, meus queridos compadre e comadre, e ao meu querido afilhado João Francisco, em quem eu vejo a revelação concreta da influência do meio, da vontade e do desejo; vencendo os obstáculos impostos pela cadeira de rodas e, tornando cada vez mais presente a realidade da autonomia, para quem a música deixou de ser apenas brincadeira, diversão e tornou uma inspiração constante de aprendizado e transformação. Amo muito vocês!

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Olavo Pereira Soares, que se tornou ao longo desse período, um grande amigo, assim o considero. Você foi capaz de ver aquilo que estava nas entre linhas do meu pseudoprojeto de mestrado. Você fez tal qual Tolstói e Briulov, viu além do mínimo, viu em um desalinhado tratado de palavras, possibilidades concretas de ação educativa. Construiu comigo o caminho do aprendizado. Sou eternamente grata.

Agradeço a Professora Doutora Fabiana de Oliveira, pela oportunidade de aprender com ela durante o estágio na graduação, muito obrigada pela confiança em meu trabalho. Muito obrigada por fazer parte da minha história!

Agradeço a Professora Doutora Suely Amaral Mello, que tão gentilmente aceitou o convite para participar da minha banca de avaliação. Sou grata pelas contribuições que deu ao meu texto, pela ocasião da minha qualificação. Muito obrigada por fazer parte da minha história!

Agradeço a Professora Doutora Cláudia Gomes, pelas horas que me ouviu, em momentos de crise, por compartilhar comigo seu tempo e, me ajudar a compreender os sentimentos que outrora, para mim, eram incompreensíveis. Sou muito grata por sua escuta!

Sou grata aos meus alunos, que ao longo da minha caminhada como professora, me ensinaram o que é preciso para ensinar música. Mostraram-me que é preciso mais do que habilidade para tocar um instrumento. O professor precisa aprender a escutar seus alunos, é necessário sensibilidade e criatividade para transmitir um conhecimento técnico e performático e, ter criatividade para transformar uma teoria que muitas vezes pode parecer árida, em um conteúdo prazeroso e leve.

Finalmente, sou grata a duas pessoas importantíssimas em minha vida, que jamais poderia deixar de mencionar. A minha mãe, que esteve comigo apenas nos primeiros 10 anos da minha vida, me lembro pouco de você, todas as poucas lembranças que carrego comigo, na verdade, são de outros que me contaram sobre você pois, dos poucos anos que tivemos juntas, metade deles você esteve no leito de um hospital. Contaram-me que você gostava muito de cantar e, que durante sua jornada diária de trabalho sentada à máquina de costura, o canto era sua distração predileta. Ao meu querido pai, que por anos dedicou-se a amar minha mãe e fez de tudo para mantê-la com saúde ao seu lado. Homem de fé, estudioso da música, apaixonado, regente do coral da Igreja Batista, a qual frequentava. A música sempre foi sua companheira, mesmo após o acidente de carro que levou parte de suas memórias (esquecendo-se até do meu nome), nunca esqueceu uma só partitura ou música que antes havia conduzido. A música sempre esteve presente em minha vida, graças a vocês dois. O céu é mais musical com vocês. Muito obrigada!

O pensamento não pensa os sentimentos não sentem nem as aspirações não aspiram: é o homem que pensa, sente e aspira.

(LEONTIEV, 1978)

## RESUMO

Neste trabalho, propomos uma reflexão teórica sobre a musicalização na Educação básica pensada numa perspectiva social. Buscamos compreender como a teoria histórico-cultural pode contribuir para a análise do ensino de música que valorize a escuta musical e a criatividade, a experiência e a vivência musical da criança. Durante o processo de observação e coleta de dados para a pesquisa, fizemos algumas atividades interventivas com o objetivo de entender como a criança se apropria do conhecimento musical e como a teoria histórico-cultural nos ajuda a compreender os processos de aquisição de sentido e de aprendizagem. Apresentamos uma análise a partir da teoria, dessas atividades educativas interventivas, tendo como finalidade entender a relação da criança com o seu próprio processo de aprendizagem. A teoria nos dá respaldo para acreditarmos que as relações com o outro e as experiências vivenciadas pelo aluno podem influenciar nesse processo. Tendo em vista a compreensão de que o homem é um ser social, a perspectiva histórico-cultural pode nos ajudar a entender o que motiva o aluno ao aprendizado, e porque a educação musical pode ser um fator importante para o desenvolvimento de um ser humano mais sensível. Os conceitos de linguagem, mediação e vivência, fazem parte da análise desse debate, pois contribuem para pensarmos a musicalização na escola básica, como parte do processo fundamental para a formação de um ser humano criativo e capaz de sensibilizar os outros através da arte. Aprendemos nesse processo que ao expormos a criança a novas escutas musicais, quando demonstramos confiança em seu potencial, desafiando-as para um fazer criativo, a resposta é na maioria das vezes positiva. A infância é o momento de busca por novos desafios, é nesse momento que a criança deve ser motivada a torna-se protagonista de seu aprendizado, transformando-se em um ser criativo e sensível.

**Palavras chaves:** Educação musical. Criatividade. Linguagem. Mediação. Vivência. Sentido.



## ABSTRACT

In this work, we propose a theoretical reflection about the musical education in the primary school thought of a social perspective. We seek to understand how historical-cultural theory can contribute to the analysis of music teaching that values musical listening and creativity, experience and musical experience of the child. During the process of observation and data collection for the research, we did some interventional activities with the objective of understanding how the child appropriates musical knowledge and how the historical-cultural theory helps us to understand the processes of acquisition of meaning and learning. We present an analysis from the theory of these educational intervention activities, aiming to understand the child's relationship with his own learning process. The theory gives us support for believing that the relationships with the other and the experiences the student experiences can influence this process. Given the understanding that man is a social being, the historical-cultural perspective can help us understand what motivates the student to learn, and why music education can be an important factor for the development of a sensitive human being. The concepts of language, mediation and experience are part of the analysis of this debate, since they contribute to thinking about musical education in the elementary school as part of the fundamental process for the formation of a creative human being capable of sensitizing others through art. We have learned in this process that when we expose the child to new musical experiences, when we demonstrate confidence in their potential, challenging them to a creative doing, the response is most of the time positive. Childhood is the moment of search for new challenges; it is at that moment that the child must be motivated to become the protagonist of his learning, transforming himself into a creative and sensitive being.

**Keywords:** Music education. Creativity. Language. Mediation. Life Experience and Meaning

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
2. METODOLOGIA.....	13
2.1 Lá vamos nós.....	14
2.2 Fui lá ver como era a escola.....	17
3. EDUCADORES MUSICAIS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA FUNDAMENTAL .....	26
3.1. O ensino de música na concepção dos educadores do movimento “Música Nova” .....	26
3.2. A aprendizagem musical na infância na perspectiva dos educadores musicais .....	34
4. MÚSICA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	47
4.1 Linguagem e mediação na aprendizagem musical .....	50
4.2 Vivência e aprendizagem musical .....	53
4.3 A mediação e a vivência: o processo criativo na infância.....	57
5. A MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA: UMA APRENDIZAGEM POSSÍVEL E NECESSÁRIA .....	65
5.1 Descrição da escola e dos alunos .....	66
5.2 As atividades de intervenções educativas .....	71
5.3 O processo de desenvolvimento das atividades .....	74
5.4 Análise das intervenções educativas à luz da teoria.....	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS .....	95

## 1. INTRODUÇÃO

É preciso entender como a criança se apropria da música, e como a musicalização acontece na escola. As contribuições da teoria histórico-cultural nos auxiliam a compreender esse processo de aprendizado. Acreditamos também, que possa ser um novo olhar sobre o processo de musicalização, uma vez que essa perspectiva teórica é pouco explorada pelos estudiosos da educação musical.

O presente trabalho apresenta conceitos, como linguagem, mediação e vivência. As análises desses conceitos podem contribuir para pensarmos a educação musical na escola básica como parte do processo de desenvolvimento humano. Acreditamos que a música é um conhecimento que não pode ser visto apenas como um complemento para dias festivos, mas sim como elemento base da formação de um ser humano sensível.

Através das artes, da música, nos tornamos mais humanizados, pois a arte transforma o homem, porque afeta nele o sentido precisamente ligado ao campo das emoções. O homem é um ser social em todas as suas condições, mesmo no mais pessoal e particular pensamento, ele é fruto de uma construção social, sendo assim, todas as formas de manifestações artísticas tem relações com a vida em sociedade.

Esse foi um desafio que nos impusemos para pensarmos uma abordagem mais humanizadora que valorize um ensino de música, defenderemos aqui, que não seja limitado apenas ao aprendizado e domínio da técnica instrumental. Um ensino que promova o desenvolvimento da sensibilidade e da escuta musical, que desperte o desejo pela compreensão da linguagem musical e que busque através do processo criativo contribuir para a formação de um indivíduo mais sensível.

Compreendemos o grande valor da música brasileira, reconhecemos a importância de personalidades da nossa história, como o compositor e Maestro Heitor Villa-Lobos e sua grande contribuição para a educação musical com a criação do canto orfeônico, que teve um papel fundamental para a educação musical no Brasil. O canto orfeônico foi o primeiro projeto de musicalização que teve como propósito levar o ensino de música para as escolas públicas, através do canto coral, tendo como repertório, a música popular e folclórica brasileira. A partir de então, muitos musicistas, professores de música e maestros têm levantado debates para pensar o ensino de música na educação básica brasileira.

Desde 2008, ano em que marca o retorno do ensino de música como disciplina obrigatória no currículo escolar, muitos educadores musicais brasileiros têm proposto encontros e seminários para discutir sobre a educação musical na escola básica. Grupos como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM e a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, desenvolvem pesquisas e publicações com vistas à reflexão sobre a música no currículo da escola básica fundamental. Mas, ainda há pouco material produzido no Brasil em que se proponha pensar uma educação musical que considere a aprendizagem em música numa perspectiva histórico-cultural.

Nos últimos 20 anos, uma série de pesquisas foram publicadas em revistas especializadas em educação musical, como por exemplo, a revista *Modus*, *Revista da ABEM*, e a revista *Série de estudos*, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGM/UFRGS. Em nossa análise, verificamos que a grande maioria dos estudos publicados nessas revistas têm enfatizado e reforçado um discurso pautado na perspectiva cognitivista, quando citam algum elemento da perspectiva histórico-cultural apresentam apenas aspectos do debate sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Notamos também que, para além da necessidade de repensar a abordagem do debate teórico, torna-se cada vez mais urgente. Pensar em um modelo de educação musical que seja próprio e característico da realidade escolar brasileira. O desafio que propomos, é pensar em uma abordagem pautada na cultura e história da música brasileira e que leve em consideração as mudanças sociais e a transformação sofridas pela música até aqui e como essa trajetória musical afeta o ensino-aprendizagem e a musicalização na educação básica. Por isso perguntamos: O que se ouve e como se ouve nas escolas? Como essa música afeta o comportamento e o aprendizado das crianças nas escolas? Será que realmente afeta? E se o faz como isso interfere em sua relação com o meio social?

Para apresentação dos resultados da pesquisa, dividimos o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos a abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento desse trabalho. Expomos as estratégias elaboradas para coleta de dados desta pesquisa. Apresentamos a escola e os sujeitos que dela fazem parte, e esboçamos o caminho didático-pedagógico-musical percorrido que nos proporcionou uma reflexão sobre a musicalização e o desenvolvimento da escuta e do processo criativo em ambiente escolar.

No segundo capítulo, destacamos pressupostos dos educadores musicais, elementos que nos ajudam a visualizar suas bases teóricas e quais são as suas percepções sobre a educação musical. Deste modo, procuramos compreender como esses teóricos entendem o

aprendizado musical no contexto escolar; como explicam o processo de desenvolvimento e aprendizado em música.

No terceiro capítulo, apresentamos a nossa leitura da teoria histórico-cultural e a percepção que essa fundamentação teórica traz sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade escolar. Destacamos nessa análise três conceitos que consideramos essenciais para esse debate que são: mediação, vivência e linguagem.

No quarto capítulo, nos atemos a descrever e analisar um processo de intervenção educativa na escola. Apresentamos a escola e os indivíduos que dela fazem parte, suas vivências e experiências no ambiente escolar e nos espaços de socialização comuns a toda comunidade escolar. Expomos e analisamos a luz da teoria histórico-cultural as atividades realizadas, o processo de desenvolvimento dessas intervenções e os resultantes das ações dessas atividades. Buscamos apresentar o que a teoria nos revela e nos ajuda a refletir sobre a educação musical no contexto escolar.

Esperamos que esse trabalho estimule os educadores musicais e os professores da escola básica no desenvolvimento de atividades didáticas e de pesquisa que valorize os processos de musicalização em ambiente escolar, considerando que a música, assim como as demais expressões artísticas, nos torna mais humanos.

## 2. METODOLOGIA

O meu interesse em estudar sobre a Educação musical teve início quando ingressei no curso de Especialização sobre recursos pedagógicos em educação Musical pela Escola de música da Universidade do Estado de Minas Gerais - ESMU/UEMG em 2005. A partir daí, me dediquei a ler sobre o assunto e, desde então, ocupei-me em pensar o processo de ensino e aprendizado musical nas escolas de ensino básico fundamental.

Durante os anos seguintes, busquei na literatura e em pesquisas sobre a musicalização no contexto escolar, o que os educadores musicais discutiam a respeito da Educação Musical no Brasil. Nesse período, tornei-me associada da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM e lia as publicações relacionadas ao tema.

O que sempre me chamou a atenção em relação ao ensino de música é a excessiva preocupação com a performance, e a técnica instrumental. Nas escolas, presenciei o canto coral, e o instrumento em grupo, como conteúdos visivelmente marcados pelo domínio da técnica, da disciplina do corpo. Reconhecemos a importância de se ter domínio do corpo e da técnica, mas não devem ser as bases de um aprendizado musical. As relações humanas são marcadas pelo aspecto social, externo, pois o homem é um ser social. Por isso acreditamos que o processo de aprendizado musical deve ser marcado pelo que é socialmente compartilhado.

Dentre as muitas leituras que fiz, algo que me chamou a atenção é a forte presença de uma abordagem cognitivista em relação ao processo de aprendizagem em música, pensamento baseado em uma visão de que o desenvolvimento e aprendizado da criança acontecem de acordo com um constante processo da acomodação e assimilação dos conteúdos ensinados, que coloca os processos de desenvolvimento da criança separados em etapas relacionados à maturidade etária, sem dar a devida importância às relações sociais que influenciam esse processo educativo.

Refletindo sobre meu próprio trabalho como professora de música por mais de quinze anos, sempre me incomodou a visão que alguns professores de música têm em relação ao ensino de música sempre atrelado ao aprendizado de um instrumento musical ou ao canto, como se o fazer musical estivesse preso ao domínio de um instrumento musical. Defendo uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento das habilidades criativas do indivíduo, sem deixar de perceber e dar a devida importância àquilo que o aluno traz para a sala de aula,

acreditando que ao respeitar a vivência do aluno e estimular a sua criatividade, despertarei nele o desejo de fazer música pela música. Logo o aprendizado de um instrumento musical seria apenas a consequência desse processo.

Nessa pesquisa proponho uma reflexão sobre o fazer musical em ambiente escolar, sobre como trabalhar os conteúdos de música de forma a contribuir para a musicalização da criança, a fim de proporcionar uma nova escuta, valorizando a vivência musical dos alunos, possibilitando-lhes novas experiências e conhecimentos em música.

## 2.1 Lá vamos nós

A abordagem metodológica que usamos para a coleta de dados está vinculada às metodologias de caráter qualitativo; tal abordagem apresenta uma variedade de métodos e cada qual com seus pressupostos e objetivos específicos, “os métodos qualitativos não podem ser considerados independentemente do processo de pesquisa e do assunto em estudo.” (FLICK, 2004, p. 17). Por isso, para a pesquisa de abordagem qualitativa, faz-se necessário tentar compreender e descrever o processo de coleta de dados e também é de suma importância o cuidado na descrição e análise desses dados.

Por ser essa uma pesquisa que envolve crianças e seu desenvolvimento sócio educativo e cultural num contexto específico: “o espaço escolar”, consideramos a importância de coletar os dados com rigor ético, tomando os devidos cuidados ao analisá-los, sempre com o mesmo rigor e responsabilidade. O que destacamos da pesquisa qualitativa é o trabalho voltado para o universo das significações, das crenças, valores.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscado pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Ainda de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), torna-se importante manter sempre uma “hierarquização das ações”, buscando a melhor maneira para fazer uma descrição que demonstre a compreensão das relações entre “o mundo social e o mundo natural”

(GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32). Nesse aspecto, destacamos a necessidade de um bom diário de campo e a participação do pesquisador como observador, dando a este, a possibilidade de descobrir como funciona ou ocorrem às práticas educativas. Segundo Flick (2004), a observação é parte de uma das habilidades que devem ser adicionadas ao trabalho do pesquisador:

Para as observações, a tarefa mais importante é documentar as ações e interações: Nos dois casos, um enriquecimento contextual dos enunciados ou das atividades deve ser um dos componentes principais da coleta de dados. Esse enriquecimento pode ser conseguido através da documentação do processo de coleta de dados em protocolos de contextos, diários de pesquisa ou notas de campo, procedimentos estes que transformam as relações estudadas em textos, que constituem a base para as análises efetivas. (FLICK, 2004, p. 179)

Relacionar os dados recolhidos com a pesquisa, documentados em diário de campo e gravações audiovisual das atividades interventivas, que serão analisados com base na teoria histórico-cultural, com o objetivo entender como a musicalização acontece em um ambiente escolar em que a música não é tratada como disciplina curricular. Compreender qual a contribuição da teoria histórico-cultural para reflexão do ensino de música, sendo que essa teoria considera a vivência e o meio social dos alunos, como aspectos importantes em todo processo de aprendizado, não podendo ser, portanto, diferente no fazer musical.

Desta forma, acreditamos que a pesquisa qualitativa tem em sua essência o claro objetivo de propor que os atores que fazem parte da escola criem uma cultura de reflexão sobre suas ações e práticas, a fim de que essas ações e práticas façam parte do cotidiano escolar transformando o espaço da escola e seus atores sejam também transformados. A prática se torna parte inseparável dos “aspectos sensíveis da realidade”.

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais nesse caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. (REY, 2010, p. 5)

A ação na pesquisa representa a forma como o conhecimento é compartilhado, respeitando a vivência e a experiência musical do aluno. Compreendendo que o ensino e a aprendizagem acontecem nas relações sociais, e que esse aprendizado se concretiza quando há a transformação de sentido para o sujeito com relação à sua própria percepção de música.



Valorizamos as observações e interações de ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento da criatividade musical do aluno, não se preocupando com a técnica e ações performáticas, mas considerando o desenvolvimento da sensibilidade e da habilidade criativa como parte do processo de humanização, sendo essa base para o aprendizado musical.

Entendemos que “um saber compartilhado”, deve contribuir para a produção de conhecimento e aprendizado tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. “Falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos.” (FRANCO, 2008, p. 500). Nesse caso, deve significar que a mudança produzida através do aprendizado musical irá proporcionar uma nova experiência para o aluno que contribuirá para o seu desenvolvimento humano.

A pesquisa em educação que se propõe analisar as práticas educativas e suas transformações, deve também contribuir para uma reflexão sobre essas ações e práticas. Isso não significa que deva gerar mudanças sempre, mas que deve provocar uma tomada de consciência no sentido de pensar estratégias e buscar meios para refletir sobre a educação. De acordo com Franco (2005): “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485).

O processo de educação é dinâmico no sentido em que existe entre aluno e professor um compartilhar de saberes, da mesma forma deve acontecer em uma pesquisa que tem como característica principal: “a ação”, porém a pesquisa e a ação não são atividades isoladas, pois o que almejamos é uma mudança de atitude em relação à prática e que essa conduza à aprendizagem.

Propomos uma análise e reflexão sobre as práticas realizadas na sala de aula, lembrando o que, segundo Pimenta (2005), ao citar Sacristan (1999), fazendo uma clara distinção entre pesquisa e ação, dizendo que:

Na ação, agimos com o que somos e, no que fazemos, é possível identificar o que somos. A prática pertence ao âmbito social e expressa a cultura objetivada, o legado acumulado, sendo própria das instituições. É certo, no entanto, que nossas ações expressam práticas sociais e que essas são constituídas a partir dos sujeitos historicamente considerados. (SACRISTAN 1999 apud, PIMENTA 2005, p. 523).

Por se tratar de trabalho em que se propõe refletir sobre a prática em educação, e qual as implicações dessa prática para o desenvolvimento do aprendizado da criança, acreditamos que o papel dos sujeitos envolvidos não deve ser passivo, mas ele deve também participar ativamente do processo, colaborando e interagindo com o pesquisador.

De acordo com Franco (2005), pesquisa e ação devem andar juntas quando o que almejam é uma mudança de atitude em relação à prática, a autora salienta que, “a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação”, essas ações devem surgir do coletivo e precisam caminhar em direção a esse coletivo, e “devem-se reproduzir na produção de um saber compartilhado.” (FRANCO, 2005, p. 493).

## 2.2 Fui lá ver como era a escola...

Para a realização da coleta de dado e conseqüentemente da pesquisa, escolhemos uma escola pública da periferia da cidade de Alfenas, sul do estado de Minas Gerais.

Minha inserção nessa Escola Estadual se deu por intermédio de um processo de designação para o cargo de professor de música, para lecionar em um projeto de “oficina de música” com alunos que ficam em horário integral nessa escola. Logo após meu ingresso ao quadro de professores dessa instituição, fiz um primeiro levantamento para conhecer a escola e saber da direção quais as expectativas sobre esse projeto de “escola integral”, que nesse caso iria apenas atender um número limitado de alunos; Como era a comunidade que a escola atendia; Que experiências musicais já tiveram na escola; Se tinha algum tipo de instrumento musical; Se na escola já havia sido desenvolvido um projeto de música anteriormente?

Nos primeiros contatos com a escola fiz algumas observações e as escrevi no diário de campo, que teve como finalidade registrar as experiências e vivências no cotidiano. Nesse registro, além das minhas observações e impressões, também registrei a narrativa da Diretora da escola durante uma conversa que tivemos em que ela me apresentou aspectos do contexto escolar.

Segundo a narrativa da diretora, a escola passou no ano de 2016, por um momento de transição no corpo diretivo e a atual diretora destacou alguns aspectos importantes em relação a essas mudanças.

O recreio que antes era separado por gênero (meninos brincavam separados das meninas), hoje é dividido por faixa etária e meninos e meninas brincam no mesmo espaço, divide-se por turma com rodízio dos espaços da escola. As crianças ainda estão se adaptando ao novo modelo de recreio, alguns brinquedos são disponibilizados para as crianças brincarem como: totó ou pebolim, cordas para pular, bolas. Mas no geral as crianças ficam correndo e por vezes acabam ‘batendo’ ou mesmo ‘chutando’ uns aos outros<sup>1</sup>. (Informação verbal)

Essa narrativa nos revelou que a antiga gestão tinha uma visão muito conservadora em relação à educação. O fato de separar meninos e meninas no recreio, deixa transparecer uma concepção de escola “castradora”, que retira da criança o direito de conviver com seus pares do sexo oposto. Entendemos que o período do recreio é a oportunidade, fora da sala de aula, em que a criança também aprende. Os conflitos que ocorrem nos momentos de lazer e brincadeiras contribuem para a sua formação. A proposta de fazer um recreio em que todos e todas participem igualmente das atividades, dividam os brinquedos e espaços trouxe para a comunidade escolar, professores e alunos, novas experiências de aprendizado, pois, tiveram que criar maneiras para lidar com conflitos, compartilhar os brinquedos. E ainda de acordo com a Diretora:

As (os) professores (as) estão se mobilizando para pensar em estratégias para incentivar as crianças a brincarem de forma ‘saúdável’, sem entrar em conflito. Outra questão que mudou é que antes as crianças só podiam brincar sentadas no chão, não sendo permitido brincadeiras ‘livres’, como correr por exemplo<sup>2</sup>. (Informação verbal)

A proposta de unificar o recreio, apenas separando por faixa etária, revelou uma carência por atividades lúdicas. As crianças foram por tanto tempo condicionadas a brincar sentadas, que ao ser expostas a um novo modelo recreio, não sabiam como reagir de outra forma senão correr. A diretora da escola mostrou-se confiante, pois, acreditava que essa fase de “correria” iria passar, era apenas “um momento de adaptação com a novidade”.

Na escola também foi criado um espaço para conversar com os alunos, um momento para atender aquela criança que está passando por alguma dificuldade de adaptação, para ouvi-la, para resolver conflitos entre os alunos. Não se trata de um local, espaço físico, mas, de um tempo reservado para qualquer aluno que precisa de uma atenção especial, seja porque se envolveu em uma situação de conflito com outro colega, ou por outro motivo em que a criança necessite falar com um adulto, que nesse caso não é a professora regente da sala de aula. Os professores também têm o direito de falar e de serem ouvidos, de participar dando sua contribuição para as decisões que são tomadas no cotidiano da escola.

---

<sup>1</sup> Fala da Diretora da escola

<sup>2</sup> Fala da Diretora da escola

Buscando uma maior abertura para envolvimento dos pais e responsáveis pelos alunos, a diretora deseja construir uma “ponte” de diálogo entre todos os sujeitos da comunidade escolar. Outra ação da nova administração, foi tornar o espaço da escola, laico, tirando os símbolos religiosos. No entendimento dela, “cada sujeito tem sua fé e religião e a escola é o lugar neutro e não pode privilegiar uma religião particular”. Essa decisão de tirar os símbolos religiosos era uma demanda que já estava sendo cobrada por parte de um número significativo de pais de alunos. “A escola atende crianças cujas famílias professam outras religiões, e esses símbolos representam a religião católica”. Segundo a Diretora esse foi um ponto de polêmica, pois, nem todos os professores concordaram com a ideia. A solução que ela encontrou para resolver esse impasse foi dizer aos professores que: “na sala de aula o professor pode fazer suas orações e rezas com os alunos”.

Outro espaço recuperado pela nova direção foi a biblioteca que estava em situação precária, com muitos livros ainda em caixas, sem registro de patrimônio. As atuais bibliotecárias ficaram encarregadas de catalogar todos os livros que estavam nessas caixas desde 2010, foi durante essa organização que segundo a Diretora:

Foram encontrados alguns livros de música, um manual de Pedagogia em Educação Musical e livro de atividades pedagógicas em música, CD's, todo esse material enviado pelo governo federal em 2012, imagina, tudo isso estava em caixas<sup>3</sup>. (Informação verbal)

Esse material, fazia parte do projeto de lei nº11. 769, de agosto de 2008, que estabelece a volta da música como conteúdo obrigatório. O Governo Federal enviou para todas as escolas públicas de todos os estados da federação, CD's e livros didáticos, com conteúdo de música especialmente escrito por educadores musicais brasileiros, para serem usados pelos professores e alunos. Esses materiais ficaram por quatro anos guardados em caixas na biblioteca da escola.

Durante esse primeiro contato de conversação com a Diretora, busquei conhecer a rotina da escola, ela contou-me que ao assumir a direção da escola resolveu fazer uma reorganização dos espaços, pois de acordo com ela, para suprir a demanda da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais – SEE-MG, por um espaço separado para o atendimento de crianças com dificuldade de aprendizado. De acordo com a diretora:

Eu precisava de uma sala de ‘recurso’, foi durante a desocupação do depósito de materiais descartados que para minha surpresa encontrei alguns

---

<sup>3</sup> Fala da Diretora

instrumentos musicais, todos guardados em um sótão, cheios de entulho e com muito mofo<sup>4</sup>. (Informação verbal)

A escola possui um conjunto completo de instrumentos de Fanfarra, que nunca fora utilizado, estavam guardados em um depósito, deteriorando, alguns instrumentos estavam totalmente enferrujados. Além da Fanfarra, outros instrumentos foram achados no sótão do depósito, dois teclados da marca *Cássio* com suporte para partituras, mas sem as fontes, estavam na caixa original, de papelão, mas da forma com que foram guardados estavam pegando umidade, sendo que um deles apresenta corrosão por ferrugem nas partes de metal, quatro violões, sendo que um estava sem as cordas, guardados em um saco de lixo preto, um violino, que falta o cavalete, (suporte de madeira no qual ficam estendidas as quatro cordas), o arco e faltando também duas cordas, cinquenta e uma flautas doce, que pertencem ao conservatório municipal, pois, faziam parte de um projeto que durou dois meses, durante o ano de 2011. O projeto foi cancelado há cerca de cinco anos e todos os instrumentos foram guardados.

Como fim da lei 100<sup>5</sup>, ocorreu uma mudança no quadro de professores da escola. O turno da manhã mudou a supervisão e as secretárias. No turno da tarde, todas as professoras são novatas na instituição, porém já são professoras experientes, funcionárias designadas pela SEE-MG. Tanto a diretora quanto a vice-diretora, são efetivas, por serem concursadas. A escola conta ainda em seu quadro docente com dois professores especialistas para aulas de educação física, uma bibliotecária e uma professora eventual que substitui as professoras regentes em caso de falta. Todos os professores possuem curso superior.

O público atendido pela escola é basicamente composto por crianças advindas de uma comunidade carente, cerca de 360 alunos, que são divididos em dois turnos, sendo oito turmas pela manhã e sete turmas à tarde. São atendidas por essa escola crianças na faixa etária entre seis a dez anos de idade.

É nessa Escola, que propomos uma reflexão sobre as aulas de música, com o intuito de promover um debate sobre a musicalização na educação fundamental, e as possibilidades de diálogo com a Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de aprendizagem musical, desenvolvimento da escuta ativa e criatividade. Apresentamos também alguns dos principais

---

<sup>4</sup> Fala da Diretora

<sup>5</sup> A Lei complementar 100, efetivou milhares de servidores públicos em Minas Gerais e 2007, contemplou os servidores que mantinham vínculo precário com a administração pública estadual.

teóricos da educação musical e suas concepções acerca do ensino e aprendizagem em música, que será a abordagem do segundo capítulo dessa dissertação.

Uma das características da escola é que tendo como objetivo suprir uma demanda criada por falta de creches e locais de acolhimento para crianças em situação de risco, a SEE-MG, ofereceu para algumas Escolas de ensino fundamental I uma verba para a implantação de aulas em regime integral, o Projeto Escola Tempo Integral - PROETI, projeto que deveria funcionar em sistema de oficinas temáticas. A verba que seria destinada a esse projeto, porém, não foi depositada durante o ano letivo, somente o salário dos professores das oficinas foi garantido. O PROETI funcionou na escola até o mês de novembro, o corpo diretivo da escola decidiu terminar o atendimento às crianças do projeto, antes do final do ano letivo, por falta de verbas para garantir as refeições dos alunos.

Para adequar-se ao modelo proposto pela SEE-MG, a Escola Estadual na qual essa pesquisa foi realizada, ofereceu para a comunidade uma classe com vagas para até vinte e cinco alunos, sendo que a prioridade de escolha para participar na turma de integral seria de acordo com os seguintes critérios: criança em situação de risco e vulnerabilidade social, crianças sem um responsável adulto para cuidar dela fora do horário escolar; crianças com defasagem de leitura e escrita; crianças cujos pais ou responsáveis estão trabalhando ou estão impedidos de oferecer cuidados a elas durante o dia.

Dentre esses alunos, uma turma de vinte e cinco foi selecionada de acordo com o critério estabelecido pela SEE-MG, para frequentarem as aulas de tempo integral, que funcionam no modelo de “oficinas pedagógicas”, sendo a aula de música uma dessas oficinas.

As aulas para essa turma funcionaram em contra turno do horário escolar. Todos os professores designados para essas oficinas passaram por uma seleção de currículo, de acordo com as regras propostas pela SEE-MG, dentre os critérios de seleção estava a oferta de uma vaga para a disciplina de música.

Para as oficinas de música foi oferecido um horário de três encontros semanais, sendo três no turno matutino e três no vespertino, perfazendo um total de doze aulas mensais em cada turno. Nessas aulas, criamos uma estrutura básica de projeto pedagógico, com espaço para integrar novas atividades, de acordo com a demanda dos alunos, mas estruturado de forma que o objetivo central, fosse oferecer aos alunos elementos que favoreçam o processo criativo.

A turma de alunos que escolhemos para observar e interagir era composta por vinte e cinco crianças, sendo sete meninas e dezoito meninos. Desse grupo de alunos, quatro são brancas e vinte e um são pardos e negros<sup>6</sup>, todas são de classe econômica baixa e carente, a grande maioria mora na região mais pobre da cidade, alguns vão de ônibus escolar oferecido pela prefeitura da cidade.

A escola possui um uniforme padrão, porém a grande maioria das crianças que frequenta a escola e principalmente aquelas que estão matriculadas nas aulas do PROETI, não costumam usar o uniforme, porque segundo a Diretora: “os pais não podem comprar e o Estado não está mais fornecendo uniforme para os alunos”.

A escola não oferece na sua grade curricular nenhuma atividade artística em relação à disciplina de música e a disciplina de artes se limita ao ato de colorir ou desenhar de acordo com algum tema sugerido para ilustrar uma atividade de produção de texto, porém de acordo com a Diretora, a SEE-MG exige que a escola apresente um Projeto Político Pedagógico – PPP, com uma descrição de metas pré-estabelecidas para cada turma em relação a todos os conteúdos trabalhados em sala de aula, incluindo o de artes. Nenhum dos professores possui formação específica nessa área, por esse motivo é que as aulas no PROETI são com profissionais especializados de áreas específicas (música, capoeira, horta) e uma pedagoga com especialização em atendimento a crianças com defasagem de aprendizado.

Na escola contato das crianças com a música se dá, portanto, de maneira informal. Essa aproximação acontece apenas em eventos festivos ou via atividades na biblioteca ou quando a turma assiste algum vídeo de animação. Não podemos afirmar que não exista uma aproximação das crianças com a música, essa está presente em sua vida cotidiana, porém, não se faz presente na sua vida escolar de maneira formal.

A escola tem também uma quadra de esportes, uma pequena área usada como estacionamento para carros, um espaço que está com um piso parcialmente coberto com concreto e precariamente cuidado. Nesse local a nova direção pretende criar uma área de recreação com brinquedos fixos, escorregadores, balanços, uma trave de basquete.

A escola conta também com um espaço cedido pelo Posto de Saúde Familiar - PSF, para o plantio de uma horta que é mantida e cuidada pelos alunos que frequentam as aulas no PROETI.

---

<sup>6</sup> Heteroclassificação a partir da observação.

Visando uma estruturação diferenciada para a escola a nova direção pediu à SEE-MG, o apoio financeiro para abrir quatro oficinas pedagógicas em quatro modalidades (música, capoeira, aulas de “reforço” de leitura e escrita e horta), essas aulas são ministradas em horários de contra turno, atendendo vinte e cinco crianças em cada turno.

Durante esse período, outra forma de registro que foi utilizada foram fotos das atividades interventivas e educativas, gravações das peças musicais, registro em papel das partituras feitas pelos alunos, filmagem dos grupos executando as peças e regendo. Para fazer as filmagens e fotos, pedimos autorização por escrito e assinadas pelos pais das crianças.

Propomos nesse trabalho uma abordagem diferente, não faremos uma entrevista com o professor regente e nem com o professor de música; já que nesse caso na escola pesquisada a própria pesquisadora é a profissional especializada que está responsável pela disciplina música, mas que por um projeto específico atende apenas duas turmas, compostas por alunos que participam de atividades educativas em tempo integral. Buscamos entender como a disciplina de música pode ser apresentada em sala de aula, de forma a contribuir para uma nova escuta musical, respeitando os conteúdos específicos valorizando “vivência musical” dos alunos e possibilitando novas experiências e vivências em música. Elaboramos uma proposta interventiva que promova o ensino de música e o fazer musical em sua dimensão criativa, através de processos de escuta, improvisação e composição com materiais sonoros diversos, tendo como finalidade contribuir e estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, promovendo também o fortalecimento das relações sociais e ampliando o seu conhecimento da cultura musical brasileira e dos diversos estilos musicais compartilhados pela história da humanidade.

Essa intervenção educativa tem como base fundamental o desenvolvimento de atividades, considerando as categorias de linguagem, mediação, vivência e afeto. A transformação da “consciência social para o individual” acontece nas relações do sujeito com o outro que atua como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Em se tratando da sala de aula e das atividades que ali são desenvolvidas, a participação ativa dos indivíduos é fundamental para o seu desenvolvimento e sua formação humana. O que se pretende com as atividades sobre musicalização é analisar a forma como os indivíduos interagem diante de novos contextos musicais, como eles entendem a sua própria escuta musical e como a apreciação de uma nova estrutura estética musical pode contribuir para o desenvolvimento de um fazer musical criativo.



No processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna, o que ocorre mediante a atividade do homem nas suas relações com outros homens e com a natureza. [...] Assim, o que permite ao homem passar da consciência social para a individual é o seu processo de apropriação dos conhecimentos humanos produzidos anteriormente pelas gerações que o precederam, que ocorre mediante sua atividade em determinado contexto histórico social. (LONGAREZI; FRANCO, 2015, p. 95).

É através das relações humanas que nós desenvolvemos e aprendemos, nos apropriamos “dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma que produza, pela, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Compreendemos que essa transformação da consciência, que Leontiev (1978) fala, só é possível quando existe uma relação de troca, através da necessidade do próprio indivíduo que o conduz a atividade e, nesse processo ele se apropria do conhecimento. As interações que o indivíduo estabelece na escola também contribuem para essa transformação.

A forma escolhida para a obtenção dos dados para essa pesquisa por meio do projeto de intervenção que teve como finalidade promover o desenvolvimento da escuta ativa. Essa escuta baseia-se em uma proposta elaborada por Schaffer (1991), que tem como objetivo central, despertar no aluno a percepção dos sons à sua volta. Tomar consciência da “paisagem sonora” termo criado por ele, para referir-se a paisagem formada através dos sons de um determinado lugar ou ambiente. O compositor canadense, argumenta que o mundo passou por grandes mudanças desde a revolução industrial, com o surgimento das máquinas, e a relação do homem com esse mundo também foi transformada. Marisa Fonterrada, apresenta uma visão interessante sobre Schaffer:

Por ser músico, seu interesse pelo som é prioritário e critica a sociedade contemporânea por ter se descuidado desse fenômeno e das relações que o homem estabelece com ele. [...] É preciso aperfeiçoar os modos de apreensão do som pelo homem, valorizar sua importância [...] Schaffer, desde finais da década de 1960, vem procurando desenvolver entre alunos e pessoas que o cercam a consciência a respeito da paisagem sonora. Em muitas de suas composições, ele chama a atenção do ouvinte para sons que considera importantes de serem ouvidos e, hoje, estão sendo esquecidos, como os sons da natureza – de animais ou de elementos: água, neve, fogo. Em suas composições, Schaffer tem se inspirado bastante nessas sonoridades. (FONTERRADA, 2011, p. 278).

As mudanças sonoras ocorridas no mundo afetaram a nossa maneira de relacionarmos com o som. Estamos expostos o tempo todo a uma variedade de ruídos, que não percebemos o quanto isso afeta a nossa forma de escutar. Nesse processo de transformação da paisagem sonora podemos dizer que aprendermos a ouvir mas, não escutamos, o que significa que nos

adaptamos ao ambiente sonoramente poluído, que não fazemos distinção entre os sons. Isso significa que não temos consciência do que ouvimos, o que Schaffer (1991) propõe é que façamos uma escuta consciente, que reflitamos sobre os sons que ouvimos.

Nesse trabalho de intervenção, procuramos conhecer e compreender a vivência musical das crianças, apresentando a elas novas oportunidades para apreciação e escuta de músicas em variados estilos, tanto do acervo popular brasileiro quanto internacional. Todo esse processo foi necessário, pois, a partir desse momento de escuta de diversos estilos musicais, propusemos que os alunos participassem de momentos de improvisação sonora e experimentassem diversos materiais produtores de som e criassem suas próprias músicas que foram gravadas para que eles tivessem a oportunidade de ouvir suas composições. Construímos com as crianças uma proposta para que elas registrassem de forma criativa, através de gráficos ou desenhos suas composições musicais.

O ensino de música assim como qualquer outra área do conhecimento, deve ter como guia uma estrutura pedagógica, que apresente o conteúdo a ser abordado de forma que o torne compreensível e acessível ao sujeito da aprendizagem. No próximo capítulo apresentamos os educadores musicais e suas concepções sobre o ensino de música, quais são os princípios pedagógicos defendidos por eles.

### **3. EDUCADORES MUSICAIS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA FUNDAMENTAL**

Nesse capítulo, pretendemos apresentar alguns dos principais teóricos da educação musical: autores estrangeiros que influenciaram e ainda continuam influenciando o ensino de música no Brasil e alguns dos principais teóricos brasileiros que, atualmente, estão discutindo e pesquisando sobre a educação musical na escola fundamental. Faremos uma abordagem sobre as concepções que esses teóricos têm sobre o ensino de música, que princípios fundamentam as propostas pedagógicas defendidas por esses educadores e ainda a sua compreensão sobre o processo de aprendizagem em música.

Existe entre os educadores musicais um consenso de que a música e as demais artes, devem ocupar no currículo escolar o mesmo lugar de importância que outras disciplinas, como: a língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Educadores musicais como: Alícia Loureiro (2004), Beatriz Ilari (2005), Esther Beyer (1995), Hans-Josquim Koellreuter (1997), Jonh Paynter (1972), Keith Swanwick (2003), Liane Hentsche (1991), Maria Betânia Parizzi Fonseca (2006), Maria Trench de Oliveira Fonterrada (2005), Murray Shaffer (1977), Teca Alencar de Brito (2001), Violeta Ginza (2002), têm se debruçado sobre o tema “ensino de música na escola” e, através de debates e pesquisas têm proposto uma reflexão sobre o fazer musical na escola formal de ensino básico. Esses educadores têm como consenso que a música é uma área do conhecimento humano, e possui conteúdo específicos que devem ser considerados na proposição de currículos ou referenciais.

A música também tem princípios filosóficos e pedagógicos que precisam ser tratados com o mesmo grau de importância como qualquer outra disciplina do currículo pedagógico escolar. Apresentamos, neste capítulo, as concepções que esses educadores musicais têm sobre o ensino e a aprendizagem de música, e sobre como eles entendem o processo de aprendizagem e aquisição da linguagem musical, da escuta ativa e da criatividade.

#### **3.1. O ensino de música na concepção dos educadores do movimento “Música Nova”**

Dentre os vários movimentos estilísticos e educacionais que envolveram os debates sobre a educação musical na Europa, na América do Norte e Canadá, na segunda metade do século XX, o movimento de “música nova” foi segundo Mateiro (2011), um dos mais

marcantes em termos de aceitação nos currículos da escola básica, principalmente na Inglaterra e Canadá. Músicos compositores como o britânico John Paynter (1972) e o canadense Raymond Murray Schaffer (1977) foram os maiores entusiastas dessa nova modalidade de ensinar e estudar a música.

O movimento “música nova” tinha como objetivo promover um fazer musical criativo. O Maestro John Paynter foi um grande defensor da educação musical nas escolas de educação básica na Inglaterra. Foi ele quem propôs e coordenou a reformulação do currículo de música nas escolas de ensino fundamental da Inglaterra na década de 1970.

A professora Teresa Mateiro (2011), estudiosa da proposta musical de Paynter e Schaffer, afirma que eles integraram um grupo de músicos compositores que utilizavam sons do cotidiano e também os produzidos eletronicamente em suas composições musicais. Surgia uma nova concepção de música, na qual todos os ruídos e sonoridades quando organizados e executados em estrutura lógica previamente estabelecida era considerado como música. De acordo com Mateiro (2011), com o resultado dessas pesquisas, liderados por Pierre Schaeffer, engenheiro e músico francês, surgiu o “Grupo de pesquisa de Música Concreta da Radiodifusão e Televisão Francesa” em 1951 (MATEIRO, 2011, p. 246), que atraiu na época outros músicos da Europa.

Segundo Mateiro (2011), Paynter afirmava que “a música se experimenta escutando”, porém não podemos deixar de ressaltar que “há diferenças entre o escutar e o simplesmente ouvir” (MATEIRO, 2011, p. 262). Ouvir passivamente sem nenhum esforço para compreender o que se ouve é uma atitude passiva comum ao indivíduo, não requer esforço nem criatividade:

Ouvir como uma escuta passiva é um fenômeno social que não supõe qualquer esforço para tentar compreender uma determinada peça musical. Por sua vez o escutar pressupõe atenção e criatividade. A experiência de escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música e a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte. (MATEIRO, 2011, p. 262).

O compositor e educador britânico defendia a ideia de que a experimentação sonora é importante para formar uma nova postura diante da capacidade de escuta, por isso é necessário a pesquisa com novas possibilidades sonoras, neste contexto o aluno teria a oportunidade de fazer parte do processo ser ativo não apenas do “escutar”, mas também do “fazer musical”, ele deve ser o sujeito da ação criativa em música.

Paynter (1972) igualmente ressalta que o professor deve ter como “primeiro passo aprender a fazer ações mediadoras, criar possibilidades de apresentar aos alunos atividades que possam favorecer o desenvolvimento da capacidade auditiva” (Paynter, 1972, p. 19), levando-os ao desenvolvimento de uma atitude sensível aos sons. Ele dizia que: “devemos aprender a escutar, e à medida que escutamos e provamos coisas desenvolveremos maneiras de utilizar os sons – podemos chamar de técnica se preferir”. Afirmava que não podemos, como professores, limitar nossos alunos a uma escuta passiva, que segundo sua definição é aquela esvaziada de experiência. Precisamos incentivá-los a “brincar com os sons”, explorar todas as possibilidades sonoras que um instrumento ou qualquer material tem para emitir som.

O que Paynter sugere é que se extrapole com a experiência sonora, usando diversos tipos de materiais (papel, plástico, metais, etc). Ele propôs um trabalho com música criativa que ultrapassasse a barreira do “virtuosismo”, centrado na excelência performática. Acreditava que para criar uma música nova é preciso ousar, criar instrumentos novos, criar uma nova escrita. Para ele, música poderia ser feita a partir de qualquer elemento sonoro, o que se precisa é ter uma “boa escuta e sensibilidade”, o aluno deveria apropriar-se do som como um oleiro apropria-se do barro, manipulá-lo, desenhá-lo, exercendo total controle sobre ele e assim compor uma peça musical.

Mateiro (2011) ao expor sobre a proposta pedagógica de John Paynter, diz que ele deu especial atenção para o que chamava de “música criativa”, que valorizava as composições e experimentações sonoras, destacando a importância da escuta e da análise de peças musicais, acreditando que “compor música é uma atividade natural do ser humano” (MATEIRO, 2011, p. 265). Porém, ele não descartava o uso dos instrumentos convencionais, nem dos padrões musicais tradicionalmente conhecidos.

Ainda que a proposta de Paynter ocorra a partir da música contemporânea e seus elementos, o educador não deixa de utilizar, em suas aulas, outras referências de gêneros musicais, outras fontes sonoras, incluindo o uso de instrumentos musicais convencionais, dos sistemas modal e tonal ou, ainda, de padrões harmônicos e estruturais presentes na música tradicional. O trabalho em sala de aula realiza-se, de maneira geral, em grupo, promovendo a participação de alunos e a autodisciplina. O papel do professor é, antes de tudo, o de dar oportunidade de participação a todos, promover a iniciativa do aluno ao invés de propor atividades planejadas, enriquecer a experiência em sala de aula com variedade de material e reflexões acerca do realizado. (MATEIRO, 2011, p. 265).

As ideias propostas por Paynter nos possibilita uma discussão sobre a educação musical que não despreza as condições que o meio lhe proporciona. O professor que tem como meta estimular a criatividade deve, utilizar todas as possibilidades sonoras que se

apresenta diante dele, lembrando que a aprendizagem deve ser sempre um momento de descoberta, de experimentação. Defendia que toda escuta consciente e análise sonora num processo criativo deve contribuir para a musicalização do aluno, visando à compreensão da linguagem musical, ou seja, uma educação musical que tenha como meta a compreensão dessa linguagem.

Paynter, argumentava que a experiência criativa deveria ser o primeiro passo para “o entendimento do meio e seu potencial”, ele afirmava que a música “é algo para todos, não podendo ser apenas para alguns” (Mateiro, 2011, p. 251); por isso acreditava que o professor deveria ter como prioridade estimular e incentivar seus alunos a expressarem seus “sentimentos e sua visão de mundo através de sons e silêncios” (MATEIRO, 2011, p. 251). Ele também defendia a “educação dos sentimentos”, uma experiência que não pode ser ensinada, mas estimulada, provocada e promovida pelo professor.

Preocupado com o desenvolvimento musical de seus alunos, o professor deve experimentar novas estratégias e técnicas de abordagem que favoreçam a aprendizagem. Para Paynter “Se os ruídos que produzem as crianças em minha aula não se transformassem em música, não seria utilizando antigas técnicas musicais. Devemos achar técnicas novas” (PAYNTER, 1972, p. 17). Tanto professor quanto alunos estão sempre em processo de desenvolvimento, a música está sempre em desenvolvimento também, pois a escutamos de forma diferente, por isso pensaremos e criaremos possibilidades singulares para cada experiência sonora que vivenciarmos. Essa é a beleza da proposta música nova.

A arte é a área do conhecimento humano que lida com a sensibilidade, “os profissionais, os artistas, trabalham com a imaginação e a experimentação, modelando seus materiais para adequá-los às ideias que imaginaram” (PAYNTER, 1972, p. 9). Na educação a atividade de criação e exploração imaginativa deveria ser, segundo Paynter, a atividade de maior importância. Se o que desejamos é a formação de indivíduos sensíveis e capazes de compreender o mundo com um olhar singular, um indivíduo sensível aos eventos sonoros que o cercam compreendendo esses sons como uma sinfonia, que a cada dia acrescenta um novo movimento.

Quando incluímos Artes Plásticas, Teatro e Música nos horários escolares não esperamos necessariamente, produzir pintores, atores ou musicistas. Estamos fazendo educacionalmente algo muito mais fundamental: estamos educando a sensibilidade. Devemos recordar que isto necessita tanta atenção como as técnicas e habilidades. De certa maneira a sensibilidade é uma técnica que necessita ser desenvolvida em todos nós. E deveria aparecer na realidade em primeiro lugar, porque sem ela as demais habilidades seriam

vazias ou de escasso valor. Mas a sensibilidade não é algo que pode ser introduzido na criança: mas sim, algo que deve ser extraído de dentro dela<sup>7</sup>. (PAYNTER, 1972, p. 10).

Mas apesar Paynter, de ressaltar a importância de respeitar a vivência cultural do aluno, e por isso ter um enfoque mais humanista, em alguns aspectos deixa dúvidas sobre qual era sua posição teórica acerca da educação. Quando fala sobre vivência musical, ele não está se referindo ao sentido que essa música tem para o sujeito, mas da experiência de escuta musical desse aluno, a música que está habituado a ouvir.

Preocupado com o ensino de música nas escolas ele produziu diversos materiais didáticos para professores, seu trabalho visava principalmente à composição musical. Segundo Mateiro (2011), Paynter e Aston (1970), registraram em seu livro “Sound and Silence, alguns pensamentos e crenças sobre educação”:

Compreendem a criança como um ser criativo nato e, por isso, estimulam a criatividade propondo atividades nas quais tanto o professor quanto o aluno têm uma participação ativa relevante. Conseqüentemente a concepção da “escolarização” passa da instrução à educação, na qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são substituídas pelos recursos naturais da criança – curiosidade, imaginação e criação. (MATEIRO, 2011, p. 260 - 261).

O músico inglês defendia uma intervenção pedagógica que extraísse do aluno o seu potencial criativo, pois acreditava que a sensibilidade é algo que está dentro do sujeito, uma habilidade do ser humano que precisa ser colocada para fora, compreendendo a criança como um ser em que a criatividade é inato. Para ele, todo homem nasce sensível. De acordo com esse pensamento nascemos com a capacidade para criar, o papel do professor nesse processo é de extrair da criança o seu potencial criativo e a sua sensibilidade. Para o músico inglês, o ser humano nasce com tendência de ser criativo e sensível e a música é o elemento que desperta no homem essa capacidade.

O que Paynter acreditava, é que uma estratégia de ensino que privilegie o processo criativo em música deve ter na escuta consciente o componente principal e constante para o exercício de um fazer musical com criatividade. A participação ativa e consciente do aluno deveria ser o alvo do professor, ele deve ser estimulador de seus alunos. Defendia também uma linguagem musical acessível para o educando.

A proposta de usar sons e ruídos para compor música é a metodologia pedagógica defendida por Jonh Paynter, afirmava que o ensino de música deveria ser direito de todos e

---

<sup>7</sup> Tradução do próprio autor do livro: *Oir, Aqui y Ahora: Una Introducción a la música actual em las escuelas*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1972.

que o conteúdo para ensinar música teria que contemplar a linguagem musical. O professor deve sempre pesquisar novas formas didáticas para lecionar o conteúdo musical, lembrando que “música é som” e este está em todo lugar, ao nosso redor, logo temos que aprender a escutá-lo, e assim fazendo, tornamo-nos sensíveis a esses sons buscando maneiras para manipulá-lo, pois:

Isto não significa que o labor criativo seja algo para os não musicais, enquanto o material real é reservado para aqueles que podem lidar com as colcheias e as semínimas e tocar piano. Mas reconhece que a música, como qualquer outra arte, é basicamente formada por matérias primas muito simples (sons) e que estes materiais podem ser explorados e moldados, transformados em ideias musicais sem conhecimento do que outros podem ter feito antes. Em outras palavras, não é necessário que se adquiram previamente técnicas avançadas: você pode – na realidade você deve – simplesmente começar. Deve iniciar usando sons, encontrar a partir da experiência o que eles podem produzir. É claro que, quanto mais você manipular e conhecer através dessa manipulação dos materiais mais poderá fazer com eles. E será importante, em certa etapa, ver o que está sendo feito por outros compositores com esses recursos<sup>8</sup>. (PAYNTER, 1972, p. 8-9).

É no sentido de aprender a exercer uma escuta consciente que o professor deveria apresentar a seus alunos novas possibilidades musicais. O movimento “música nova” do qual Paynter fazia parte, defendia a ideia de que para fazer música é preciso aprender a escutar o mundo, “qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical” (p.246), com isso surgem também novas propostas de escrita musical, sem a formalidade das partituras tradicionais de 5 pautas e notas musicais convencionais.

Essas ideias são adotadas por Paynter em suas aulas, adaptando-as e criando possibilidades para que os alunos possam se expressar a partir de diferentes fontes sonoras e se sentir compositores de vanguarda. Dessa forma, questiona o ensino de música nas escolas inglesas, que até então privilegia a transmissão de informações acerca da teoria musical e história da música. O fazer música acontecia através do canto em grupo, e para aqueles que tocavam instrumentos havia espaço extracurricular para a prática instrumental. O número e a qualidade musical de bandas e orquestras eram bastante significativos. Curiosamente, não são os professores de música, mas os compositores que lideram esse movimento do ensino de música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens. (MATEIRO, 2011, p. 247).

Esse labor criativo como dizia Paynter, independe de um conhecimento musical prévio, mas necessita da orientação de um professor, que deve ter consciência de seu papel na formação dos alunos. Requer que o educador responsável pela disciplina de música também seja uma pessoa que esteja disposta a aprender constantemente, pesquisando novas

---

<sup>8</sup> Tradução do próprio autor do livro: *Oir, Aqui y Ahora: Una Introducción a la música actual em las escuelas*. 1972. P. 8-9.



possibilidades e propostas didáticas que tenha como base de seu exercício de ensino a criatividade, num processo de aprendizado coletivo.

Compartilhar saberes, invenções e descobertas, produz para quem ensina, na perspectiva de desenvolvimento do processo criativo, a troca de experiência, produzindo aprendizado para ambos, aluno e professor. Esse também era o pensamento defendido por Koellreuter (1997), músico alemão que chegou ao Brasil em 1937, e juntamente com o pianista Edgar Egídio de Castro, cria o grupo Música Viva. Koellreuter dizia que o professor não deve ensinar para os alunos o que eles podem achar em livros, mas deve estimulá-los para questionar, investigar, pesquisar, aquilo que lhes é apresentado. Ele chamou o ensino tradicional de *pós-figurativo*, por considerar ser este um ensino baseado no saber absoluto, e de *pré-figurativo* aquele em que a figura do professor é a do sujeito que está sempre em busca do conhecimento, que não tem as respostas prontas, mas está sempre em desenvolvimento.

Brito (2001) no livro em que retrata a biografia do professor/músico e compositor “Koellreuter educador”, descreve o pensamento de J.H. Koellreuter, sobre o ensino e o papel do professor enquanto ator nesse processo, segundo a autora, ele dizia ser:

[...] contra a postura didática tradicional que “limita-se a transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e frequentemente repetidos”, Koellreuter propôs o ensino que chamou de pré-figurativo, que orienta e guia o aluno, não o obrigando, porém, a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes àquilo que há de existir, ou se receia que exista. Um sistema educacional em que não se ‘educa’ no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e ‘orienta’ os alunos através do diálogo e do debate. Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo (KOELLREUTER, 1997, apud BRITO 2001, p. 35-36).

Quando analisamos esses textos, vemos que há algumas aproximações de pensamento entre Paynter e Koellreuter, em relação ao papel do professor como a figura que participa ativamente do processo de aprendizagem, que provoca o aluno para buscar o conhecimento para olhar o mundo à sua volta e ver nele possibilidades de aprender sempre, como se cada momento do processo fosse novo, sempre em construção. Uma abordagem que coloca o professor com o papel de orientador do processo de aprendizagem.

Koellreuter foi um pioneiro no Brasil da música contemporânea, exerceu grande influência no cenário musical brasileiro. Durante sua vida, reuniu vários músicos à sua volta, mas a grande contribuição dele foi na educação musical. Segundo a narrativa de Teresa Alencar de Brito (2001), que escreveu a bibliografia de Koellreuter, foi “na área educativa e

pedagógica que ele legou o melhor de sua contribuição para nós, justamente onde defrontamos maior carência de estudos, reflexão e propostas” (BRITO, 2001, p. 14). E ainda de acordo com a autora, os princípios pedagógicos que orientavam o pensamento defendido por Koellreuter como educador eram:

[...] aprender a aprender dos alunos o que ensinar; questionamento constante: POR QUÊ? (Alfa e ômega; princípio e fim da ciência e da arte); não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros. A atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho de educação musical. O relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana. A improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical. O objetivo maior da educação musical: o ser humano. (BRITO, 2001, p. 18).

O pensamento pedagógico de Koellreuter marcou uma geração de músicos que juntamente com ele, acreditavam no “desenvolvimento global das capacidades humana” (BRITO, 2001, p.19), suas proposições pedagógicas compactuam com outros pedagogos e filósofos contemporâneos, pois tem como foco central a “construção de novos paradigmas para a formação e o exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado – consigo, com o outro, com o meio ambiente” (BRITO, 2001, p. 26). Um pensamento que defende um ensino musical que comece a partir da demanda do aluno. Koellreuter, porém, acreditava que para se ensinar música nessa perspectiva, o professor deveria ser um profundo conhecedor dos conceitos teóricos e instrumentais de música. Para ele, só um músico pode ensinar música.

Koellreuter defendia uma reformulação do ensino de música no Brasil, dizia ser necessário a criação de “espaços e atividades musicais lúdicas, funcionais, voltados à formação dos estudantes que não pretendem profissionalizar-se, mas sim, trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo” (BRITO, 2001, p. 43). Reconhecia que nem todos têm “aptidão musical”. Em alguns aspectos a proposta pedagógica de Koellreuter é semelhante com as ideias de Paynter, pois ambos viam na criação e na improvisação musical o caminho para a formação e musicalização do indivíduo. É uma proposta educação musical, uma educação musical “funcional” que, segundo Koellreuter, deveria ser “aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em tempo real, atual e não fundamentada em objetivos, valores, princípios que remetam a épocas passadas” (BRITO, 2001, p. 31). Ele chamou atenção, sobretudo, para o aspecto da formação do professor de música deveria ser um profundo conhecedor e estudioso da música, músico de formação. Os cursos de formação para dos profissionais do ensino de música, deveriam passar por uma profunda reformulação.

Segundo afirma Brito (2001), ao reportar a fala de Koellreuter sobre os cursos de formação dizia que:

[...] devem desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de maneira abrangente, contextualizada e racional, atualizando os conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não-ocidentais [...] será preciso contar, em todas as salas de aula, com a presença efetiva de profissionais bem preparados, prontos a “aprender dos alunos o que ensinar”, de modo a gerar processos significativos de ensino-aprendizagem. (BRITO, 2001, p. 50).

Tanto Koellreuter como Paynter tinham concepções pedagógicas em educação musical que privilegiavam a criação musical e a improvisação como fundamentação para o seu método e didática do ensino de música. Porém a diferença dos dois educadores se encontra no fato de que Paynter tinha uma visão menos idealizada quanto a formação do professor de música, por reconhecer que na prática a realidade das escolas fundamentais é bem diferente do que o ideal, já que também em sua época o ensino de música na Inglaterra estava passando por uma reformulação curricular e o número de professores com formação era menor em relação à demanda de escolas. Esse fato o levou a produzir um material didático para orientar os professores generalistas que atendiam as séries iniciais nas escolas. Paynter propôs também um projeto que durante os anos de 1973 à 1983 teve o objetivo de avaliar a disciplina de música no ensino médio.

Koellreuter, por sua vez, preocupou-se com a formação do professor, durante o tempo em que foi diretor da faculdade de música na Universidade Federal da Bahia. Ele se dedicou a criar cursos de férias, seminários e atividades de formação continuada que privilegiassem a criação musical, pois considerava “a criação musical como elemento prioritário em qualquer projeto de educação” (BRITO, 2001, p. 27).

### **3.2. A aprendizagem musical na infância na perspectiva dos educadores musicais**

Alguns teóricos da educação musical têm se preocupado em pensar o processo de desenvolvimento e da aprendizagem musical, ainda na primeira infância. Defendem que a criança nasce com um “trato vocal” propício à aprendizagem da língua, sendo que a música tem em sua constituição sonora os mesmos elementos da linguagem, como: timbre, textura, altura, a linguagem musical aparece logo no início da vida da criança.

Um ponto interessante sobre a linguagem é o fato de que a criança já nos primeiros meses de vida exprime “balbucios musicais”. Segundo Fonseca (2005), o bebê articula “sons vocais” que Sloboda chamou de “balbucios”, e diz ainda que “muitos autores afirmam que existe uma relação entre a fala e os sons produzidos pelos bebês” (FONSECA, 2005, p. 72). A mãe ao cantar para o bebê, por exemplo, estabelece o primeiro contato musical com essa criança, inserindo-o em uma “cultura musical”. Ainda de acordo com a autora, na tentativa de “imitar” a mãe, através desses “balbucios” ou articulação vocal sonora, a criança experimenta as suas primeiras “garatujas sonoras”, que Fonseca denominou de “canto espontâneo”.

Aprender a se expressar musicalmente não é apenas fazer sons aleatórios, como uma garatuja incompreensível. No entanto, as garatujas sonoras são de suma importância, pois representam o princípio da linguagem musical, “existem relações profundas entre a fala e os sons musicais produzidos pelos bebês o que torna difícil a distinção entre estes dois modos vocais” (PARRIZI, 2006, p. 42). A criança já nasce com uma pré-disposição para explorar e brincar com os sons. “O que se tem observado é que a criança ao nascer já dispõe de um trato vocal que lhe permite, a partir de uma motivação intrínseca, explorar e brincar com os sons, bem antes de ser capaz de falar” (PARIZZI, 2006, p. 42). A imitação é a forma primária de expressão sonora que a criança utiliza para expressar-se. Para essa autora, ela ouve um som e tenta imitá-lo.

Ao dizer que a criança nasce com “pré-disposição” e com “uma motivação intrínseca”, a autora coloca a explicação na condição e formação biológica humana para a aquisição da linguagem. Não existe entre esses autores um consenso quanto à importância da influência do meio no desenvolvimento e na elaboração de sentidos e significado, para a aquisição da linguagem.

Uma das definições mais óbvias e comuns de música é que: música é som. E estamos rodeados de sons. Schaffer (1991) afirma que os sons que nos rodeiam fazem parte da “paisagem sonora” na qual estamos inseridos, portanto é parte do meio em que vivemos. Numa atmosfera de falantes, a linguagem é fundamental na comunicação entre os sujeitos. A música é também uma dessas formas pelas quais nos expressamos. Através do timbre vocal, da entonação, do ritmo, podemos alterar essa comunicação. Até o primeiro ano de vida o bebê brinca com esses sons, explorando essas possibilidades.

Analogias entre a fala e a música vocal constituem importantes referências para estudos sobre ambos os assuntos e podem fornecer indícios significativos a respeito de suas origens evolucionárias. Uma ligação óbvia entre a linguagem e a música vocal é o trato vocal humano, que funciona

como órgão da fala e como um instrumento musical. (PARIZZI, 2006, p. 40).

A interação que ocorre entre o adulto e a criança constitui-se um meio importante para possibilitar a aquisição da linguagem. A forma como o adulto se comunica com a criança pequena é, segundo Parizzi um indício de comunicação musical. A forma melódica, as variações de timbre e de ritmo, constituem uma “forma musical” de falar. É interessante notar que a autora ressalta o fato de a criança reage sonoramente, como uma “imitação” do som ouvido, mas não destaca o fato de que o meio é que está provocando essa reação. Para a autora:

A forma como pais e cuidadores alteram sua forma de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta predisposição inconsciente. Desde cedo, pais e bebês compartilham de um “alfabeto pré-linguístico”, utilizando alterações de timbres, altura e contornos melódicos; mudanças de intensidade e de acentuações; padrões temporais e rítmicos específicos. Todos esses recursos, tão próprios da música, são utilizados tanto na fala dirigida aos bebês quanto nos sons vocais produzidos por essas crianças. (PARIZZI, 2006, p. 40).

Todavia, esse desenvolvimento musical pode ser compreendido de acordo com Pacheco (2013), como parte de um “importante fenômeno do desenvolvimento infantil” que tem como base “as competências e as tendências inatas”, e nesse caso, segundo a autora, a habilidade musical já está com a criança desde o nascimento. De acordo com esse pensamento, todo indivíduo nasce com uma “pré-disposição” musical, e essas habilidades precisam ser desenvolvidas, ele precisa apenas interagir com um ambiente musical.

[...] as habilidades musicais são construções advindas da interação do indivíduo com o meio musical, tendo como base as competências e as tendências inatas, constituindo assim processos denominados de esculturação e treino. A esculturação é a aquisição de habilidades musicais, geralmente sem esforço autoconsciente ou instrução explícita, que acompanha as crianças do nascimento até por volta dos dez anos. (SLOBODA 1980 apud PACHECO, 2013, p. 72).

Nessas concepções inatistas a linguagem musical aparece logo na primeira infância e se estende até os 10 anos de idade. Nesse período, o aprendizado musical seria espontâneo, “sem esforço autoconsciente” e o importante nesse momento de “esculturação” é o ambiente em que o sujeito está inserido. O meio musical é, portanto, uma condição para que a criança desenvolva habilidades musicais, assim como ocorre com a linguagem falada. Para essa perspectiva a criança ouvinte que está em constante interação no ambiente de falantes também será um falante fluente da língua materna.

Outra autora que defende a música como uma forma de linguagem que deve ser estimulada desde a infância é a pianista argentina Violeta Hemzy de Gainza. A musicista

acredita que o ambiente musical é ideal para a formação emocional, afetiva e sensível da criança.

Violeta Gainza (2002), em seu livro afirma que: “O objetivo da iniciação musical é sensibilizar a criança, promovendo e estimulando seus processos de desenvolvimento mediante a participação ativa e o manejo da linguagem musical e sonora”<sup>9</sup> (GAINZA, 2002, p. 45). Para Gainza, o processo de aprendizagem musical tem seu início a partir do momento que a criança é “sensibilizada”, ou seja, quando a criança é estimulada a ouvir outro sujeito.

Gainza (2002) reforça a importância dessa interação social numa relação estabelecida em um “contexto afetivo” que estimule e desperte na criança o desejo pelo aprendizado musical.

O processo de musicalização, base da educação musical e a formação auditiva, são de natureza complexa, mas pode ser entendida simplesmente se você comparar com o processo de aquisição da língua materna. E que como esta, a absorção da linguagem musical por parte da criança, requer a convivência e a reiteração de experiências musicais dentro de um contexto afetivo como o que é oferecido pelos pais e familiares, ao mostrarem-se tranquilos e, sobretudo, otimistas frente às possibilidades de aprendizagem da criança. É essencial para o desenvolvimento musical da criança, o convívio com pessoas que manejam, “falam e entendem”, a linguagem musical, os pais, outros familiares e, mais tarde, os professores serão os encarregados de introduzir a música e colocar em foco a mesma percepção infantil.<sup>10</sup> (GAINZA, 2002, p. 47).

Essa mediação para aquisição e compreensão da linguagem musical de acordo com Gainza (2002), deve ocorrer por meio do “convívio com pessoas que manejam, ‘falam e entendem’ a linguagem musical, os pais ou outros familiares e, mais tarde, os professores”. (GAINZA, 2002, p. 47). Segundo a educadora musical, esse ambiente social seria o meio ideal para favorecer o desenvolvimento musical da criança.

Em sua busca por compreender a natureza e a transmissão do conhecimento em música, Violeta Gainza (2010) chama a atenção para a importância de uma vivência significativa, intensa e integral, que para a autora afeta integralmente o ser humano.

A música é um alimento apetecível e necessário para os seres humanos, fundamentalmente associados às figuras paternas (sobretudo, a mãe) e das experiências derivadas deste vínculo primário. A música ressoa de um modo particular nas diferentes pessoas, constitui um canal privilegiado para a expressão dos sentimentos humanos. A vivência musical integra

---

<sup>9</sup> Tradução da própria autora do livro: “Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa. 2002, p. 45.

<sup>10</sup> Tradução da própria autora do livro: Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa. 2002, p. 47.

dialeticamente as duas funções humanas básicas, receptiva e projetiva, frente ao som. O estímulo sonoro é absorvido e internalizado, passando a constituir, e vai metabolizando, o mundo sonoro interno da pessoa. A partir dessa representação do som e da música, o indivíduo opera com a realidade sonora externa em um permanente feedback.<sup>11</sup> (GAINZA, 2002, p. 30).

A vivência retratada pela musicista é o que podemos nomear de experiência musical. É um vivenciar que provoca uma reação puramente sinestésica de ação (receptiva) e reação (projetiva). A concepção de Gainza tem proximidade com a teoria Piagetiana da “assimilação e acomodação”, movimentos internos que acontecem com o sujeito, durante e mediante o processo de aprendizagem.

O conhecimento musical é de natureza vivencial e é gerada a partir de uma experiência que afeta integralmente todo o ser humano: qualquer que seja o estímulo original, seja a partir do campo sensorial, afetivo, cognitivo ou comunicativo, tenderá a constituir-se em uma Gestalt que inclui os aspectos complementares.<sup>12</sup> (GAINZA, 2002, p. 30).

Para Gainza, o conhecimento musical assim como todo conhecimento humano é fruto dessa vivência emocional e afetiva, processo pelo qual a criança passa desde seu primeiro contato com a mãe e no ambiente familiar, que ocorre por toda sua caminhada na “vida escolar”, uma experiência que tem seu início em uma “reflexão sobre a própria vivência musical”. (GAINZA, 2002, p. 31) De acordo com a autora, essa experiência é compartilhada igualmente por toda humanidade.

No debate sobre a linguagem musical e educação musical, há um entendimento de que a criança nasce com uma pré-disposição auditiva para a sonoridade. Segundo Daniel Levitin, todos nascemos com a “capacidade inata de aprender uma língua” e de que “os bebês vêm ao mundo equipados com o molde cerebral dotado de conexões que permitem adaptá-lo para aprender qualquer língua” (LEVITIN, 2006, p. 39). O autor sugere que existe na criança um “módulo musical” e que desde a infância se ela for exposta continuamente à música durante o que chamou de “períodos críticos” de desenvolvimento do cérebro, irá desenvolver uma mente musical.

A noção de “períodos críticos” pode também levar longe na explicação da competência musical. Quase todos os músicos “de primeira” do mundo começaram sua formação musical quando eram bem pequenos. É improvável que a razão de seu sucesso resida simplesmente no fato que tiveram mais horas de prática; o que é mais provável é que existam períodos

---

<sup>11</sup> Tradução da própria autora do livro: *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. 2002, p. 30.

<sup>12</sup> Tradução da própria autora do livro: *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. 2002, p. 47.

críticos de desenvolvimento em que o cérebro está em rápido crescimento e receptivo a fazer as novas conexões necessárias para incorporar o pensamento musical na natureza do pensamento propriamente dito – um processo que transforma o pensamento musical em automático, como o andar ou o falar. (LEVITIN, 2006, p. 39).

O que notamos é a defesa de um discurso baseado no desenvolvimento de etapas e “maturidade cognitiva da criança” centrada no pensamento do desenvolvimento da técnica performática. Mesmo que, nem todos sejamos músicos, o argumento de que a música está na base de nossa evolução é defendido por muitos teóricos, por acreditarem que a música é mais antiga e precede até a linguagem falada. Segundo Levitin, em um recente debate com Steven Pinker “sugeriu que a música não passa de uma cópia auditiva insinuante [...] um acidente evolutivo que se apoia na linguagem falada” e que “os comportamentos musicais têm uma função adaptativa na evolução” (LEVITIN, 2006, p.40). Estes teóricos reconhecem que a música exerce um papel social, pois promove interação entre os membros de uma cultura, por verem na música uma “função antiga importante”. Tamanha é a importância da música que algumas pessoas dedicam horas e dinheiro para usufruir dos prazeres que a música traz. Mas de acordo com o autor essa função é uma resposta biológica.

O prazer musical não é meramente subjetivo (já seria o bastante se fosse só isso); muitos estudos demonstram mudanças bioquímicas e eletrofisiológicas em resposta à escuta musical. Alguns pesquisadores estão descobrindo que a escuta de música conhecida ativa as estruturas neurais profundas, localizadas nas regiões primitivas do cérebro, o vermis cerebelar (cerebelar vermis). Para a música afetar de maneira tão profunda este portal das emoções, a música precisa ter alguma função antiga importante. (LEVITIN, 2006, p. 41).

Por defender a música como uma das primeiras experiências na vida do homem, Levitin (2006) argumenta que esse contato com a música começa bem cedo, na infância, ainda na fase lactante, “mães em todas as culturas conhecidas cantam cantigas para os seus bebês, tornando a música uma das primeiras experiências do recém-nascido” (LEVITIN, 2006, p. 43). Assim sendo, segundo Levitin, o estudo da música é o caminho que ajuda a ciência cognitiva a entender e responder “algumas questões fundamentais sobre a natureza do pensamento humano e as relações entre experiência, mente, cérebro e genes” (LEVITIN, 2006, p. 44). O autor argumenta que a canção que a mãe canta para o bebê é o primeiro contato dele com a música. Através da mãe, a criança tem o seu primeiro contato com a linguagem musical, o canto. Se “em todas as culturas conhecidas” a música é um elemento comum, social, como o argumento de que esse a resposta a esse estímulo afeta as emoções é biológico, pode ser aceito?



Sobre o desenvolvimento e aprendizado musical na infância, outro Educador musical que faz uma importante reflexão sobre essa temática é o Professor da Universidade de Londres, Keith Swanwick. Ele acredita que todo processo de aquisição e de conhecimento e habilidades em música é desenvolvido de forma gradativa e acumulativa em um constante processo de assimilação e acomodação, que ao decorrer dos anos de vida, a criança vai acumulando experiências musicais e que estas, vão se transformando em pensamento musical. Esses pensamentos são expressos a partir de composições e cantos espontâneos criados pela criança, produtos de sua compreensão musical.

Swanwick desenvolveu com sua orientanda uma teoria conhecida como, “Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical” de Swanwick e Tillman (1988). Esse modelo tem como objeto o aprendizado musical na infância e foi feito a partir de análises das composições musicais de crianças. A partir da explicação dos estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget, eles encontraram a base para fundamentar sua teoria que aborda questões interessantes sobre o aprendizado musical, e também estabelece uma “ordem” quase cronológica à compreensão da aquisição musical da criança, entendendo esse desenvolvimento tanto cognitivo quanto biopsicossocial.

Nessa perspectiva cognitivista, Swanwick e Tillman, buscavam “compreender como se desenvolviam o pensamento musical dessas crianças” e para explicar esse processo pensamento/aprendizagem musical, desenvolveram uma teoria conhecida como “Modelo Espiral” de desenvolvimento musical.

June Tillman coletou 745 composições orais (sem notação), essas foram agrupadas conforme esses padrões, que sugeriam uma sequência de mudanças qualitativas de compreensão musical, uma progressiva consciência das camadas do discurso musical, materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor (FRANÇA, 2013, p. 16).

No Brasil, o Modelo Espiral de Swanwick ficou conhecido pela sigla TECLA, técnica, execução, composição, literatura, apreciação.

A técnica seria alcançada pela manipulação de instrumentos, pela aquisição de escrita musical ou notação simbólica e pela audição, num processo de aprendizado em que o aluno adquira o domínio sobre o conteúdo musical.

A execução estaria mais relacionada à capacidade de “cantar, tocar”, à performance musical. Para que a execução ocorra é necessário estudo, treinamento, um aprendizado sistematizado.

A composição tem relação com a criação, a improvisação, um domínio sobre o fazer artístico mais ligado à criatividade, à capacidade de manipulação sonora.

A literatura seria o conhecimento da história da música, o acesso à informação, através de livros, documentários.

A apreciação é a capacidade de reconhecimento musical auditivo de estilos, forma, tonalidades, graus, o que vai exigir um aprendizado teórico.

Esse processo ocorre, segundo Swanwick, em um espiral contínuo a cada etapa de aprendizagem, “o processo de aquisição do conhecimento musical se dá essencialmente através da vivência musical prática, complementada com conhecimentos técnicos e literários da música” (SWANWICK, 2003, p. 70). É importante ressaltar que esse aprendizado é estimulado pela prática, amparada pela técnica. Nessa perspectiva, a vivência musical não pode ser apenas a apreciação, a escuta, ela é necessariamente acompanhada da prática instrumental.

Para explicar seu Modelo Espiral, Swanwick (2014) esquematizou um modelo de desenvolvimento musical, para tal, ele se baseia na análise dos quatro períodos de desenvolvimento na música, categorizados por Ross (1984), dividido por idades, similar às categorias das fases etárias de Piaget.

De 0 a 2 anos [...] envolvimento sensorial com materiais sonoros, juntamente com experimentação e os primórdios de relacionar a música com sentimento ou humor. De 3 a 7 anos, este estágio é caracterizado por um “rabisco” musical, especialmente vocal, e pelo domínio progressivo de ‘estruturas sonoras e padrões’. [...] o começo da antecipação da música. Dos 8 aos 13 anos, é o período marcado pela preocupação com as “convenções da produção musical”, um desejo de “se unir ao cenário adulto”. A música programática ou “narrativa e descritiva” “faz sentido”. Há um desejo de se tornar “proficiente em termos convencionais”, e os professores precisam “satisfazer a demanda por maior competência convencional”. O elemento importante aqui é trabalhar dentro de um idioma musical aceito. Dos 14 anos em diante, aqui a música é vista como assumindo maior significado como forma de expressão pessoal, “incorporando significado e visão”, significativa para o indivíduo ou uma comunidade. (SWANWICK, 2014, p. 89 - 90).

No modelo espiral, de Swanwick, o aprendizado se dá de modo cíclico, a cada nova informação que o sujeito recebe. Como por exemplo, quando começa o estudo de um novo instrumento ou uma nova peça musical, recomeça todo o processo. Repare que nesse pensamento pedagógico a prática instrumental é uma constante e afeta o aprendizado e o ensino de música.

Nesse modelo espiral pode-se visualizar todo o arquétipo elaborado por Piaget, quanto à estrutura do processo cognitivo do desenvolvimento infantil. Podemos dividir esse espiral nas duas categorias criadas por Piaget: acomodação e assimilação. No modelo espiral de Swanwick, na acomodação estariam os elementos “sensorial, pessoal, especulativo, simbólico” e, na assimilação seriam “o manipulativo, o vernacular, o idiomático e o sistemático”. Esses oito elementos criados por Swanwick e Tillman fazem parte de outras quatro categorias maiores que eles dividiram da seguinte forma: domínio, imitação, jogo imitativo e metacognição.

O domínio seria a “resposta sensorial e manipulação” dos elementos sonoros. Swanwick descreve esse processo como o impacto neurológico que a música pode causar no indivíduo, “podemos ser afetados tanto pelo grau de ressonância do som, como seu tom ou significado sintático” (SWANWICK, 2014, p. 91). Ele continua seu argumento ao descrever composições de crianças de 3 e 4 anos que, segundo ele, demonstram:

Um grande interesse por sons muito suaves e muito altos; uma percussão forte num tambor acompanhada por expressões de puro deleite ou mesmo medo ou fascinação com os sons muito delicados de um chocalho ou de um címbalo indiano. Tanto o modo neurológico quanto o acústico são evidentes na preocupação primária da criança com o tom de ressonância dos instrumentos, experimentando sons curtos e longos, chacoalhadas rápidas e lentas, ou dedos e punhos na superfície dos tambores. (SWANWICK, 2014, p. 91-92).

A imitação é a “expressão pessoal e o vernáculo”, pode ser compreendida como o modo pelo qual a criança reage em uma tentativa de copiar um som, utilizando para isso a voz ou um instrumento musical, “esse florescimento precoce da expressividade musical frequentemente tem pouca relação com convenções musicais reconhecíveis e parece derivar diretamente do prazer de manipular materiais sonoros” (SWANWICK, 2014, p. 93). Com o passar do tempo o processo imitativo sofre uma mudança, já não sendo mais só uma “produção pessoal e idiossincrática da música”, torna-se um processo influenciado pelo social, voltado para convenções vernáculas socialmente compartilhadas. O impacto das relações sociais também influencia esse “fazer musical” que antes era individual.

O jogo imaginativo pode ser descrito como o momento em que as crianças passam pela experiência de improvisar e de “serem musicalmente especulativas em suas composições” (Swanwick, 2014, p. 99), é uma fase de experimentações e improvisos, mas ainda há nesse momento do desenvolvimento musical, uma “atração em lidar com materiais sonoros com a expressividade musical, mas no modo especulativo inicia uma nova preocupação com a forma musical” (SWANWICK, 2014, p. 99). Todavia, na infância, a

imitação, é um elemento natural em todas as culturas, a criança aprende brincando e, em sua brincadeira, reflete sua compreensão do mundo que a cerca. Nesse contexto, podemos afirmar que o “jogo imitativo” é uma construção social, e não uma imposição neurológica delimitada pela faixa etária em que a criança se encontra.

Metacognição seria o estágio em que o indivíduo estabelece uma “autoconsciência no processo do pensamento e sentimento numa resposta de valor à música” (SWANWICK, 2014 p. 102). Nesse cenário a música passa a ter um significado pessoal para ele:

A mudança principal pode ser vista na tendência dos indivíduos de descobrir que a música de um tipo particular, ou mesmo uma peça específica, começa a se corresponder com estruturas mentais peculiares. Elas podem ter o que equivaleria a um “caso de amor” com uma composição, mesmo uma sequência de acordes. Uma linha de poesia numa canção pode assumir tremendo significado. As preferências musicais e de outros tipos agora não são determinadas primeiramente pelo consenso social [...] É possível ver nesse novo compromisso o primeiro florescimento completo da valoração musical, envolvendo todos os níveis anteriores de resposta influenciados por um forte elemento de auto realização, numa época em que as pessoas podem ser completamente dominadas pela intensidade de seus sentimentos, tornando-se agudamente consciente da rápida expansão dos limites do eu. (SWANWICK, 2014, p. 102 a 103).

Swanwick elaborou sua tese, tendo como objeto de suas pesquisas, as composições musicais de crianças entre 3 a 11 anos de idade, em um cenário de escolas públicas cujo o aprendizado e musical e o currículo escolar referente ao ensino de música foi totalmente estruturado em 1972, sendo desde então, disciplina obrigatória em todos os ciclos da educação escolar inglesa. Ele faz uma forte referência ao currículo das escolas britânicas, quando sugere uma comparação da sua teoria do desenvolvimento para transações musicais em sala de aula e estúdios. Swanwick salienta que as “práticas curriculares sugerem que a educação musical nas escolas parece um tanto arbitraria e que as expectativas de crianças em diferentes idades não estão de forma alguma, claramente estabelecidas” (SWANWICK, 2014, p. 113). Continua sua crítica dizendo que a “falta de realização progressiva” seria o fator responsável pelo desinteresse dos alunos pela aula de música na escola. O autor defende a tese de que é necessário “trabalhar conscientemente com o caráter do desenvolvimento da criança”, e que “nos primeiros anos do ensino e no nível pré-escolar, a exploração sensorial e o encorajamento de controle manipulativo limitado seriam o alvo principal” (SWANWICK, 2014, p. 113). O que podemos ver na percepção pedagógica de Swanwick é que existe uma grande preocupação com a faixa etária e com o desenvolvimento da criança. Essa narrativa, porém, não apresenta uma análise do meio cultural e social da criança.

No caso brasileiro, o ensino de música não ocorre de forma regular na escola. Nossas questões se colocam da seguinte forma: como analisar a aquisição da linguagem musical desses alunos tendo como parâmetro esse Modelo Espiral? Será que esse modelo seria apropriado para avaliar o aprendizado das crianças brasileiras? Seguiríamos o mesmo padrão de acordo com as idades e equivalências de aprendizado? E o desenvolvimento musical ocorreria da mesma forma? Será que podemos “rotular”, “padronizar” o aprendizado? Como se dará o aprendizado de crianças que não recebem no seu cotidiano o estímulo musical? Em que medida esse aprendizado poderia ser padronizado? Seria correto colocar padrões?

De acordo com a realidade apresentada o que nos chama a atenção nesse discurso defendido pelos teóricos da Educação Musical é que em determinados momentos, esses mesmos estudiosos compreendem que esse processo pode acontecer nas relações sociais. Pacheco (2013), argumenta que:

[...] o desenvolvimento musical pode ser compreendido como um processo biopsicossocial no qual o envolvimento de bebês, crianças e adolescentes com a música pode acontecer: (I) na vida cotidiana, tendo em vista a exposição aos sons e às músicas da cultura que os circundam; (II) a partir do aprimoramento musical recebido em aulas específicas de música; (III) dentro da estética de um gênero ou cultura em particular (PACHECO, 2013, p. 73)

O aprendizado tanto da linguagem quanto o da música, ocorre através da relação da criança com o adulto, ambas são constituídas das mesmas propriedades: som, altura, textura, timbre, compartilhando a mesma origem. O que é interessante nesse tema é que Ilari (2005), relaciona o aprendizado da “linguagem e da música”, como parte do desenvolvimento de “comunicação humana”. Segundo a autora; “a música e a linguagem são duas formas de comunicação humana através de sons”, sendo parte importante na formação do bebê humano.

A música e a linguagem, que frequentemente se confundem no início da vida, tornam-se mais independentes no decorrer do desenvolvimento infantil e praticamente se dissociam quando as crianças aprendem a diferenciar o canto da fala. Entretanto, a música e a linguagem compartilham algumas propriedades acústicas como altura, ritmo e timbre, que podem ser traçadas no decorrer de toda a vida. (ILARI, 2005, p. 4).

Compreender que a criança traz consigo uma vivência musical é o primeiro passo para criar um vínculo com o processo educativo desse aluno. Uma atitude de acolhimento a essa experiência musical do aluno é o caminho para essa relação de ensino e aprendizagem, quebrando as barreiras geradas pelo preconceito a determinados estilos musicais. Entender que esse conhecimento musical é primeiro “condicionado por um conjunto específico de expectativas que são socialmente geradas” (SWANWICK, 2014, p. 126). E para que esse aprendizado ocorra de forma eficaz, Swanwick considera que o olhar do professor deve ser

distanciado de suas “preferencias pessoais e de preconceitos particulares” (SWANWICK, 2014, p. 126). Nesse caso a experiência do aluno é o que importa, pois é essa configuração de sentido que irá mover o aluno para o fazer musical.

Há, porém, um sentido no qual a música pode ser vista como um objetivo, “lá de fora”, até certo ponto independente de nossas preferências e preconceitos particulares. Isso é importante, pois é na autonomia de objetos ou eventos musicais que a educação musical tem algum espaço de manobra. Se vamos aceitar que aquilo que percebemos é totalmente pelo que acreditamos, então não podemos nem aprender nem ensinar. (SWANWICK, 2014, p. 126 - 127).

Olhar sem preconceito é um pré-requisito importante a ser considerado pelo professor para conseguir estabelecer um diálogo rumo ao aprendizado. Entender que o processo criativo acontece em diferentes tempos e espaços para cada indivíduo e que o papel do professor é o de provocar e promover espaços que favoreçam a criatividade. Apresentando-lhes novos elementos e materiais que estimulem esses processos. No caso específico da música, promover oportunidades para a escuta consciente, provocando a participação dos alunos para falar sobre a música escutada, interagindo com estes, para estimular a participação e a expressão através da compreensão musical deles. Apresentar novos estilos musicais e experimentações sonoras com elementos produtores de ruídos, sons e timbres variados, para que os alunos compreendam que a matéria prima para fazer música é o som, os ruídos, e que esses materiais organizados e manipulados de forma lógica se tornam uma composição musical.

Podemos notar nesse debate que os educadores musicais apresentados veem na teoria cognitivista a base para fundamentação de uma discussão sobre ensino-aprendizagem musical. Discutem o aprendizado musical muito focado nos estágios de desenvolvimento cognitivo de acordo com a obra de Piaget e Gardner, dentre outros defensores do cognitivismo, pressupondo que a capacidade de aprendizagem ocorre de acordo com a “maturação” psicológico-biológica que vai sendo desenvolvida ao longo da vida da criança, deixando em segundo plano as relações sociais. Mesmo educadores mais socialmente comprometidos como Paynter e Koellreuter não conseguem afastar-se totalmente do argumento biologizante.

Salientamos, porém, que mesmo considerando a possibilidade de que o desenvolvimento musical aconteça de forma cíclica, como descrito pelo “Modelo Espiral”, é importante destacar que esse processo de aprendizado tem uma forte influência do meio, e nesse caso então, não seria correto afirmar que se trata apenas de um desenvolvimento de maturação biológica, já que as relações sociais também influenciam nesse processo. Para nós

a aquisição de todo conhecimento e também da música são marcados pelas relações humanas, por trocas socialmente compartilhadas e historicamente construídas.

O que acreditamos é que todas as crianças ao chegarem na escola trazem consigo uma vivência musical. Vivência essa que foi primeiramente compartilhada pelo seu meio social, por sua família, igreja, etc. E que todo aprendizado musical que essa criança possa ter posteriormente, ainda terá as marcas de sua vivência social. O aprimoramento musical será resultado de uma expansão do acesso ao conhecimento.

A teoria cognitivista, não descarta a necessidade de mediação. A influência social na formação da criança é importante, pois acreditamos que todo processo de desenvolvimento humano, de aprendizado, acontece porque existe uma troca, uma experiência de mediação de sentidos entre o sujeito, o outro e o meio. Dizer que esse desenvolvimento acontece “sem esforço autoconsciente”, e colocando a explicação do processo de aprendizado apenas no elemento biológico, é muito pouco para compreender o desenvolvimento das habilidades musicais. Não estamos aqui, descartando o fato de que está ocorrendo um desenvolvimento cognitivo, só que aliado a esse processo outros fatores influenciam esse aprendizado, o que está externo ao sujeito.

Podemos, então, afirmar que todo conhecimento musical é fruto da vivência, da experiência emocional, afetiva, compartilhada pela interação do sujeito com o meio. Nas relações familiares e afetivas da criança com seus pais, irmãos e também na interação da criança com seus professores quando ela inicia a vida escolar, vai adquirir e desenvolver as habilidades musicais, a vivência e a experiência compartilhada por ela e pelos outros indivíduos é que vai potencializando essas habilidades, e assim que forem “internalizadas” e compreendidas, deixarão de ser apenas informação, passarão a fazer parte da própria constituição do sujeito, tornando-o “sensível ao som”.

A opinião de que a música afeta emocionalmente o homem é um consenso entre os estudiosos desse tema. As perguntas que levantamos diante da afirmação do texto acima são: Será que esse afetar é fruto de uma configuração somente biológica? A cultura pode interferir na forma em que o sujeito vivencia essas emoções?

No próximo capítulo, apresentamos os aportes teóricos que nos ajudam a fundamentar o debate sobre a influência do meio social e cultural no desenvolvimento e aprendizado musical da criança.

#### 4. MÚSICA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Através da música comunicamos afetos, emoções e sensações, sentimentos e pensamentos que também podem ser reproduzidas naqueles que a ouvem. De acordo com a literatura, essa comunicação se estabelece, pelo afeto patente no som das palavras proferidas por aquele que fala. Nesse caso, podemos dizer que a participação do Outro, na relação entre a criança e o universo humano é um aspecto importante a ser considerado, principalmente no que diz respeito à aquisição da linguagem e no desenvolvimento do pensamento. Entendemos então, que só nos tornamos um ser cultural, porque temos o outro como mediador desse processo.

[...] o pensamento não só se exprime em palavras mas nela se realiza. [...] O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. [...] O pensamento ainda não é a última instância em todo processo. O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentava as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua causa profunda efetivo-volitiva. (VIGOTSKI, 2010, p. 479 – 480)

No universo das significações a mediação é um dos pontos mais importantes na obra de Vigotski. Para esta perspectiva, o aluno só terá acesso aos objetos da cultura por intermédio de um mediador. Sendo a linguagem, um dos “objetos da cultura”, sua aquisição só é possível, quando o sujeito tem a percepção, o entendimento do signo e do significado deste instrumento. Esse processo se dá por meio de uma ação mediada, consiste numa ação externa ao objeto e não interna, uma vez que o sujeito precisa ser apresentado ao objeto da significação. Essa relação de aprendizado não é inata como defendem alguns teóricos cognitivistas, não é “organicamente determinado”, justamente por ser externamente orientado.

Da mesma forma como o primeiro uso de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança, o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno organicamente predeterminado. (VIGOTSKI, 2007, p. 55 - 56).



Vigotski (2007) considera que o aprendizado tem uma forte influência externa, social. O aprendizado não é inato, ou seja, não existe uma sequência padronizada de reações e etapas de acomodações biológicas-psicológicas que favorecem o aprendizado. Não nascemos com pré-disposição para a linguagem, aprendemos porque temos necessidades, porque recebemos estímulos, somos provocados externamente. Podemos ilustrar da seguinte forma: o que está fora, o signo, nós interiorizamos e constituímos a ele um sentido, que é transformado em pensamento e que externamos através da fala. É esse um dos muitos aspectos que nos diferencia dos animais, a capacidade de dar sentido e compreender o significado, de sermos capazes de expressar através da fala e do pensamento a nossa percepção de mundo e, assim estabelecermos a comunicação com o outro social.

A música é considerada também uma linguagem, é a expressão da cultura de uma sociedade, que traz em si um universo de significações e produz sentidos traduzindo também uma visão de mundo.

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação. (PINNO, 2005, p. 59).

A participação de um Outro, na relação entre a criança e o universo humano é um aspecto importante a ser considerado, principalmente no que diz respeito à aquisição da linguagem. O homem é um ser cultural, que vive em sociedade e compartilha uma história. Ao nascer o homem conta, segundo Pinno (2005), com o “equipamento biogenético e neurológico da espécie” e isso lhe confere um diferencial, “leva as marcas da cultura e abre acesso a ela”, o que lhe dá a “aptidão para a cultura” (PINNO, 2005, p. 59). Isso quer dizer que o homem é capaz interagir e aprender com o Outro, e através dessa relação compreende o significado e, é nessa troca de experiência que o sujeito aprende, cria sentido que marca a sua vivência.

Dentre os conceitos abordados por Vigotski, a “vivência” é um dos mais complexos, pois reporta-se ao que há de mais profundo na experiência humana, aquilo que marca o sujeito, que afeta o sentido. É através do afeto que somos marcados em nossa vivência, aprendemos por que somos afetados, criamos sentidos. Apesar de não estar totalmente contido no significado, ele é parte deste, por ser sempre “sentido de algo”, daquilo que é mentalmente criado, que marca a existência e, portanto, fruto da vivência. De acordo com Leontiev (1978),

“o sentido não é engendrado pelo significado, mas pela vida” (LEONTIEV, 1978, p. 31). Com relação aos processos educativos, podemos dizer que o que afeta o sujeito é o que irá movê-lo ao conhecimento, em outras palavras, vai despertar nele o desejo para o aprendizado. Nesse caso, o autor é enfático em dizer que “o sentido não se ensina, se educa” (LEONTIEV, 1978, p. 36), o sentido também é socialmente e culturalmente construído, como toda experiência vivenciada pelo indivíduo. Quando o autor diz que esse processo é externo, ele está dizendo que é social. E, que esse processo exerce forte influência nas funções psicológicas do homem, por isso o sentido não pode ser psicobiológico, mas sim psicossocial.

Precisamos do convívio social até para a nossa sobrevivência e considerando o fato de que somos uma espécie frágil. O que é bem ilustrado pelo próprio Vigotski, quando diz que a primeira função da linguagem “é, antes de tudo, um pedido de ajuda, uma chamada de atenção [...] uma colaboração”. (VIGOTSKI, 1931, p. 338).

O sentido para Vigotski não é do sujeito, ele é primeiro do Outro. Superar sentido e significado é próprio da atividade humana porque, “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. (VIGOTSKI, 2014, p. 25). A humanização é resultado de um processo, um desenvolvimento que tem início muito antes da escola, começa no convívio social, numa vivência cultural e historicamente construída. Da mesma forma, ninguém nasce educador, torna-se educador.

Educação é um processo que necessita de um sujeito mediador. E no caso da escola, o professor é um dos sujeitos que tem ou deve ter como característica principal o desejo pelo conhecimento. Esse conhecimento por sua vez só tem significado quando compartilhado com outros indivíduos, ou seja, cria sentido.

A capacidade de criar sentidos e dar significados é própria da atividade humana. São esses apenas alguns aspectos que nos diferencia dos animais. A linguagem e o pensamento elaborado são capacidades desenvolvidas pelo homem que sela a diferença entre nós e todos os outros seres.

O homem é o único ser que modifica o meio e também é transformado por esse mesmo meio. Isso significa, que para ele, “só o ser humano é capaz de educar-se, de aprender com a experiência histórica das gerações anteriores e constituir sua própria vivência como ser singular”. (DELARI JUNIOR, 2009, p. 40). A teoria histórico-cultural busca compreender o homem como ser social que atua dentro de uma sociedade singular, no tempo e no espaço.

A imitação é a forma primária de expressão sonora que a criança utiliza para expressar-se. Ela ouve um som e tenta imitá-lo. Essa é a forma pela qual a criança procura estabelecer uma “representação simbólica” com o mundo que a rodeia.

A imitação constituiria, na linha deste raciocínio, num mecanismo que permite visualizar o processo progressivo, vivido pela criança, de descolamento da realidade – uma exigência da condição humana do homem – e de deslocamento definitivo do eixo evolutivo do plano da mera sensorialidade/motricidade, comando pelas “leis” da natureza ao plano do simbolismo, comando pelas leis da história. (PINNO, 2005, p. 64).

Entendemos, porém sem o estímulo provocado por um outro, o mediador, essa motivação não ocorrerá, pois é a relação estabelecida entre a criança e o “cuidador”, ou seja, é na figura de um adulto falante que a criança irá se “espelhar” para expressar-se. A imitação é o início de toda aprendizagem, é observando e tentando estabelecer conexão com o outro que o indivíduo ao perceber o som tenta imitá-lo.

Quanto ao aprendizado musical, a criança terá que passar necessariamente pela mediação, pela interação social e pelas relações que irão se estabelecendo ao longo da sua vida. Sendo a música uma expressão artística capaz de afetar o indivíduo em seus mais profundos sentimentos, contagiando-o diretamente, nas emoções, pois “as sentimos profundamente”. Para Vigotski, “a impressão que a obra musical causa na pessoa que a ouve, desperta um mundo inteiro de vivências e sentimentos”. (VIGOTSKI, 2014, p. 19). Por isso, não podemos desprezar a música como parte importante desse processo de constituição do homem como ser social.

Quando falamos sobre aquisição da linguagem, “sob as suas várias formas”, podemos incluir nessa definição, a linguagem musical. Pois, esta é também aprendida compartilhada por meio da mediação com o outro. A música é vivenciada e experimentada de forma afetiva. Como toda forma de arte, possui elementos característicos únicos. Através da percepção e fruição estética, o homem vivencia emoções, com significados e sentidos que somente a experiência musical pode produzir.

#### **4.1 Linguagem e mediação na aprendizagem musical**

Uma das principais diferenças entre os seres humanos e os animais é a capacidade de comunicação através da linguagem. Somos inseridos em uma cultura e por meio do convívio social aprendemos a nos relacionar com os outros membros dessa sociedade. Todo processo

de desenvolvimento da linguagem só pode ser possível se houver um Outro, que exercerá o papel de mediador entre o signo e o significado, sendo que Vigotski (2009), deixa claro que “o significado da palavra é inconstante, modifica-se no processo do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 408). Ocorre que durante todo processo de aquisição da linguagem a criança também desenvolve uma segunda relação com a palavra, ela estabelece o pensamento, modificando o significado da palavra dando-lhe sentido e tornando-se um significado para si. Por isso, o significado “modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento”, (VIGOTSKI, 2009, p. 408). Essa relação não é engessada, estática, ela é antes de tudo movimento, dinâmica. Sendo assim, “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transforma-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (Vigotski, 2009, p. 412), sendo a palavra à estrutura que permite a expressão do pensamento.

A capacidade de elaborarmos pensamentos e modificarmos significados não pode ser uma relação solitária, de modo que não é possível falarmos de linguagem sem falar de mediação. Não podemos falar de aprendizado de música como uma forma de linguagem, sem antes considerarmos o papel do mediador em todo esse processo educativo. É o mediador que apresenta ao sujeito possibilidades para o seu desenvolvimento. A criatividade e a imaginação são capacidades necessárias para o aprendizado musical e artístico. O desejo e a necessidade são o “motor” que move o homem para a ação, para a busca do conhecimento. Mas, tudo isso só é ocorre se houver um processo de mediação.

Segundo Vigotskii (2014), Tolstói, quando foi professor de crianças camponesas, despertou nelas o desejo de “expressar sua experiência” de maneira criativa.

Tolstói não fez nada mais do que dar educação literária para as crianças camponesas. Ele despertou nas crianças formas de expressar sua experiência pessoal e seu enfoque do mundo que não conheciam até então; junto com as crianças inventava, construía, compunha, inspirava-lhes, oferecia-lhes temas – quer dizer, canalizava, na sua essência, todo o processo de sua atividade criativa, mostrava-lhes os métodos literários, etc. E tudo isso é educar, no sentido mais puro e autêntico desse conceito. (VIGOTSKI, 2014, p. 61).

Explicita-se aqui um processo educativo em que a figura do professor mediador deve ser entendida como aquele que orienta o aluno, provocando nele o desejo pelo saber através de diálogos e debates. É o que está fora do homem, que o provoca, que desperta nele formas de se expressar. Tolstói ensinava a beleza das palavras, sua arte era “representar a vida sob a forma da palavra” (Vigotski, 2014, p. 55) e, para isso, não media esforços buscava meios criativos para incentivar seus alunos, orientava as crianças com a intenção de formar nelas

uma consciência para a escrita com uma preocupação clara de desenvolver nelas o “gosto literário”, por isso, ele começava todo processo pedindo a elas para “escrever apenas sobre o que conhece bem, sobre o que e pensou muito e profundamente” (Vigotski, 2014, p. 55-56), só então, ele iniciava uma nova etapa, levando-as para novas descobertas, apresentando-lhes novas possibilidades literárias.

O que é interessante nessa narrativa sobre Tolstói, é o fato de que enquanto educava, também aprendia, “junto com as crianças inventava, construía, compunha [...] tudo isso é educar, no sentido mais puro e autêntico desse conceito”. (VIGOTSKI, 2014, p. 61). Não é um fazer solitário, mas comunitário, não é um ensinamento para o outro somente, mas também para si. Compartilhar saberes, invenções, descobertas, produz para quem ensina nesta perspectiva, um processo criativo. A troca de experiência entre aluno e professor produz aprendizado para ambos.

Vigotski, vê o papel do educador como aquele que faz a mediação para “o ato criador”, reconhecendo que ensinar arte é apresentar o caminho para o conhecimento e a exemplo de Tolstói, apresentar para seus alunos as novas possibilidades literárias.

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso e o insucesso a essa obra de arte, e por isso S. Mejoavi tem razão ao dizer que o ato artístico é “o processo, embora não acionado, da nossa reação a um fenômeno. Esse processo... amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades, predispõe para a reação concluída ao fenômeno, ou seja, para o comportamento, tem por natureza um sentido educativo”. (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

A música é, uma forma de linguagem, que por ser social e cultural requer um “ato educativo”, seja na interação com os pais e familiares ou na idade escolar, com os seus educadores. Da mesma forma que a linguagem falada, a linguagem musical passa pelo processo de mediação e de conscientização; que sempre irá como qualquer forma de conhecimento, demandar um processo de interação, de troca e de relação com o meio.

Vigotskii (1999) também chama esse ato educativo de interação consciente do outro com o sujeito e com o meio, em um processo de mediação do consciente e o inconsciente.

Musicalizar uma criança não é apenas apresentar a ela uma sequência de ritmos, melodias e padrões harmônicos. É dar a ela a oportunidade de tornar-se sensível aos eventos sonoros que a cercam, ajudá-la a “escutar o mundo” e dialogar com ele. O professor mediador é aquele que está escutando seus alunos em todos os sentidos sonoros que a ação de “escuta” possibilita. Escutar requer atenção, análise, pensamento e reflexão sobre o que sonoramente está sendo exposto.

Esse estímulo que vem de fora é chamado por Vigotski de “mediação”. É nessa relação com o outro que a criança adentra ao “universo das significações humanas”. Para que a criança adentre nesse mundo, ela precisa necessariamente estabelecer relação com o outro.

Na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano. (PINNO, 2005, p. 67).

Nesse caso, a criança adentra ao universo cultural através do outro, ou seja, é por meio da relação social que ela se apropria dos signos da cultura. Os primeiros atos naturais da criança adquirem significação para o outro, só depois é que eles se tornam significados para si. No caso da linguagem musical, podemos afirmar que é um processo similar, pois, que Vigotski nos indica que a mediação, é o meio pelo qual a criança se apropria e tem acesso às significações dos “objetos culturais”, e à “linguagem sob as suas várias formas” (VIGOTSKI, 2014, p. 59).

É através do outro que a criança aprende e tem acesso a linguagem musical. Ela é musicalizada num processo que antes de tudo é social. Não podendo ser, portanto inato, fruto de uma constituição genética, biológica. O desenvolvimento humano só é possível porque existe entre essas duas naturezas, a biológica e a social/cultural uma profunda e estreita relação.

## **4.2 Vivência e aprendizagem musical**

Vigotski (1931) ao descrever as funções psíquicas superiores, tema amplamente discutido ainda hoje, disse que “todas são fundamentos de uma estrutura social da personalidade” (Vigotski, 1931, p. 150), e mais uma vez ele declara que a vivência da criança é marcada não pela sua estrutura genética ou maturações de seu desenvolvimento biológico, mas de suas experiências sociais, “sua composição, estrutura genética e modo de ação, em

uma única palavra, toda a sua natureza é social” (VIGOTSKI, 1931, p. 150). Tudo depende das relações sociais que ele estabelece com o meio.

Quando Vigotski trata da “vivência” em relação ao “ato criativo” ou mesmo em relação à percepção e apreciação de uma obra de arte, ele vai tratar desse aspecto da arte como “sentido social”, como sendo a manifestação do “social em nós”, sendo que o seu efeito, aquilo que nos afeta, mesmo sendo emocional e individual, é também coletivo e social. Por carregarmos em nós toda história da humanidade, temos “a marca do humano” compartilhamos um conhecimento que é coletivo em sua essência que é culturalmente construído e socialmente partilhado.

A arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

A arte não é uma experiência qualquer esvaziada de sentimentos, mas aquela que traz sentido que é marcada pela emoção, pela “vivência” que produz uma mudança nas estruturas cognitivas do sujeito. Uma experiência social, emocional e significativa, uma mistura de elementos cognitivos e afetivos que transformam. Nesse processo sempre está presente o aspecto emocional, ou seja, o aprendizado acontece sempre numa relação social uma “multiplicidade de movimentos do sujeito que ocorrem nesta dimensão da subjetividade, o somam, não se colocam ao lado uns dos outros, mas se articulam dialeticamente”<sup>13</sup>. (VERESOV, 2012, p. 3).

A arte é sentimento, emoção e pensamento, controle e superação criativa de seus afetos. No caso da música, as duas condições são necessárias, são: a técnica, no domínio dos elementos sonoros, na execução do instrumento, no controle da respiração, da tonalidade vocal, e da emoção. No ato criativo necessita de conhecimento da teoria, acompanhado da observação e da análise do tempo de execução da obra, de leitura e compreensão da linguagem musical e de desenvolvimento da escuta ativa.

Por si só nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ato criador de superação desse sentimento, da sua

---

<sup>13</sup> Tradução da professora Dr<sup>a</sup>. Cláudia Gomes do artigo: *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?* 2012, p. 3.

solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis porque a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

A emoção é o “disparo”, do qual se constitui a ação do fazer artístico, a experiência vivenciada que muda a nossa vontade, fazendo-nos mover para a vida, nos tira do “estado indefinido e imóvel”, coloca-nos em constante movimento. A “arte não gera em si mesma uma ação prática”, mas através dela podemos compartilhar emoções, conhecimentos e sentimentos. Para que a vontade exista é preciso antes uma ação que provoque a mudança, essa pode estar no medo, na alegria, na tristeza ou qualquer outra emoção que conduza o sujeito à mudança, ao movimento.

A vivência que é a configuração social do sentido, que acontece, segundo Delari Jr. (2009), porque “o ser humano é capaz de educar-se, de aprender com a experiência histórica das gerações anteriores e assim constituir a sua própria vivência como ser singular” (DELARI JR. 2009, p. 1). Mas, para que essa configuração emocional da experiência seja transformada em sentido, vai depender das relações que esse indivíduo tem com o meio.

De acordo com Vigotskii (1999), “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 12). A arte é uma forma de pensamento emocional, pode-se dizer que é a concretização de um processo vivenciado. É o que Vigotski chamou de “vivenciamento lírico”, sendo esse, fruto da emoção. Um processo de desenvolvimento que é provocado por fatores externos que transformam as funções internas.

[...], contudo, o papel determinante no vivenciamento lírico é desempenhado pela emoção, emoção essa que pode ser separada com absoluta precisão das emoções secundárias que surgem no processo de criação científica filosófica. Em toda criação humana há emoções [...] as emoções desempenham imenso papel na criação artística. (VIGOTSKI, 1999, p. 37).

A emoção no fazer criativo é aquilo que afeta o sentido do artista. Não se passa pelo processo de criação e pela fruição estética se esse momento não tiver um profundo significado para o indivíduo, algo próprio da experiência vivenciada.

A questão da afetividade na teoria de Vigotski é ainda motivo de muita discussão entre os estudiosos. Embora não se possa dizer que ele tenha deixado claro uma definição sobre a teoria das emoções. No entanto, esses estudiosos reconhecem que ele conferiria grande relevância à questão dos afetos, sobretudo, como aspecto presente em todo pensamento e ação



do sujeito. E, nesse caso, as experiências e vivências do indivíduo estariam sempre marcadas pelas emoções, seriam sempre afetadas.

Não podemos afirmar que fenômenos de “gênios musicais” como Bach, Mozart, Beethoven, Chopin foram dotados de “poderes musicais”. Devemos e precisamos lembrar o fato de que todos esses grandes músicos e outros que se destacaram no contexto musical, tiveram sua experiência social marcada pela música. O que nos leva a conclusão de que eles foram indivíduos cuja formação musical foi fortemente influenciada pelo meio social do qual faziam parte. Não se tornaram músicos por terem uma habilidade fora do comum, ou por possuírem uma pré-disposição biológica para o fazer musical, como afirmam alguns teóricos da Educação Musical ao “ouvido absoluto” ou ao “ouvido musical”. Tornaram-se grandes músicos porque havia um desejo que os movia para a música, que os deixaram mais sensíveis para o fazer artístico. Porque no que se refere à arte, esse fazer ainda é traçado pela “sensibilidade”. A arte é a percepção do sensível. De forma que o sujeito afetado pela arte é aquele que sente a necessidade de provocar mudanças em seu meio, modificando também sua visão de mundo, transformando sua relação com esse mundo.

O que devemos ter em mente é que a cada época as gerações passam pela experiência única de interpretação da arte, porque vivenciam em conformidade com o seu contexto social e cultural, Vigotski (1999) afirma, a respeito da interpretação da obra de arte, que: “não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente” (VIGOTSKI, 1999, p. 48). Cada pessoa irá se relacionar com a arte de forma única e pessoal. O que não podemos esquecer, porém, é que existe um fator histórico que também contribui com a experiência estética de cada indivíduo. Como por exemplo: as músicas usadas nas academias de ginástica, com o propósito claro de estimular o indivíduo ao exercício físico.

Um aspecto interessante a ser considerado é que esse prazer estético que o sujeito experimenta está envolvida pela vontade. O que move o indivíduo ao ato criativo é fruto do desejo, um aspecto também ressaltado por Vigotski, como elemento necessário ao processo de criação humana. Toda criação está envolvida pela emoção.

A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através da qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI 1999, p. 315).

Todo aprendizado humano é parte de uma construção partilhada, essa experiência é constituída tanto de elementos cognitivos quanto afetivos, isto é, “pressupõe a presença de emoções”<sup>14</sup> (VERESOV, 2010, p. 4). Essa “natureza complexa e interativa” composta por “componentes emocionais e cognitivos” faz parte de um processo psicológico “para perceber e compreender o ambiente social”<sup>15</sup> (VERESOV, 2010, p. 4). Carregamos a marca do nosso meio social e cultural, somos fruto de um processo de construção histórica, não podemos deixar de ser quem somos e a cada nova experiência, emocionalmente significativa estamos sempre nos desenvolvendo.

É interessante notar que todo processo de aprendizado passa então por um complexo e elaborado campo de significações e de sentido. Analisando esse contexto, só haverá apropriação e aprendizado se a vivência for significativa, ou seja, gerando sentido para o sujeito que ao compreender o significado dessa experiência emocional, experimentará um aprendizado real e produtivo.

#### **4.3 A mediação e a vivência: o processo criativo na infância**

Refletir sobre a educação musical numa perspectiva histórico-cultural pode ser inovador se consideramos o fato de que essa teoria coloca o homem como peça principal de todo processo de aprendizado. É através das relações sociais que nós nos desenvolvemos. Aprendemos com o outro porque somos seres sociais que compartilham conhecimentos culturais. É por meio dessas relações sociais que somos internamente transformados, somos afetados pelo que é externo e somos, psicologicamente, modificados.

De todas as formas de manifestação do conhecimento humano, Vigotski (1999) diz que a arte desempenha o papel de tocar o psiquismo do homem, porque segundo o autor, “as emoções estéticas são parciais, vale dizer, não tendem a passar à ação e, apesar de tudo, podem atingir o mais elevado nível de intensidade dos sentimentos” (VIGOTSKI 1999, p. 266). Esse sentimento segundo o autor é real. É a manifestação da vivência que é chamada por ele de “emoção estética”. Essa emoção é estimulada por algo que está externo ao sujeito e

---

<sup>14</sup> Tradução da professora Dr<sup>a</sup>. Cláudia Gomes do artigo: *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?* 2012, p. 4.

<sup>15</sup> Tradução da professora Dr<sup>a</sup>. Cláudia Gomes do artigo: *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?* 2012, p. 4.

que suscita nele os “afetos”. A emoção estética acontece internamente, no pensamento, é através da arte que o homem expressa uma emoção real vivenciada na fantasia.

As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia [...] o autor chora lágrimas de verdade, mas essas lágrimas correm do cérebro, e com isso expressou a própria essência da reação artística como tal. (VIGOTSKI, 1999, p. 267).

Os sentimentos suscitados pela arte, porém, são híbridos, pois nos confundem, são internos porque provoca em nós uma reação específica, orgânica ao objeto da contemplação, e isso é próprio da natureza da emoção. Quando somos afetados por uma peça musical, uma pintura, uma obra teatral ou literária, esses sentimentos provocam em nós uma reação orgânica a um estímulo externo.

O convívio social é a chave, “a fonte” para o surgimento das qualidades humanas “específicas da personalidade gradualmente adquirida pela criança”<sup>16</sup> (VERESOV, 2010, p. 6). Das qualidades humanas desenvolvidas, a capacidade de sensibilizar-se e de deixar-se afetar pelo belo, pela fruição da arte é precisamente fruto dessa vivência social, que tem no acesso à educação artística um dos fatores que contribuem para a formação e o desenvolvimento humano. Por isso a educação para a sensibilidade deve acontecer desde a infância.

Para Vigotski, o fazer musical na infância, assim como o desenho infantil não podem ser considerados arte, enquanto um produto do pensamento elaborado e da emoção consciente. Para que essa elaboração do pensamento aconteça e seja considerada arte, exige-se uma sistematização, uma organização do conhecimento e dos sentimentos que a criança ainda não domina. Vigotski (1999) ainda afirma que “a arte não desempenha na criança aquelas mesmas funções que desempenha no comportamento adulto. A melhor prova disso é o desenho infantil, que ainda não faz parte da criação artística nem no mais ínfimo grau” (VIGOTSKI, 1999, p. 326). O desenho infantil, todavia, pode revelar o processo da sua compreensão e pensamento de tudo que faz parte de suas experiências cotidianas, das emoções vivenciadas que se constituirão em sentido, assim que a criança compreender e der significado a essas experiências.

Tudo isso é compreensível quando consideramos que a criança não tem a mesma relação que os adultos têm com a arte. A arte é antes de tudo para a criança, um jogo, o

---

<sup>16</sup> Tradução da professora Dr<sup>a</sup>. Cláudia Gomes do artigo: *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?* 2012, p. 6.

desenho, por exemplo, “ainda não é arte para a criança” (Vigotski, 1999, p. 327), pois, existe um compromisso em ser arte enquanto reflexo de um pensamento elaborado sobre o objeto como arte, ele afirma, porém, é que existe um “absurdo desejável” na canção infantil. Podemos usar como um exemplo em relação ao desenho, o caso citado por Victor Lowenfeld (1954), de uma criança que ao desenhar uma casa, uma boneca e uma árvore, em um mesmo papel, coloca a boneca ao lado da casa, só que o tamanho da casa é desproporcionalmente menor do que a boneca. Ao ser questionada sobre a desproporção do tamanho da casa e da árvore em relação ao tamanho do desenho da boneca, a criança responde com um grande sorriso que havia ganhado a boneca como presente de Natal, e tal era a satisfação pelo presente novo que, segundo o autor, “a boneca significa tudo para ela. É mais importante que qualquer outra coisa que possa pensar” (LOWENFELD, 1954, p. 31).

Esse tipo de relação com as emoções é comum ser expresso nos desenhos, mas também é muito comum nas composições musicais infantis, ou mesmo em textos e redações. Vigotski (2014) ao falar sobre o desenho infantil diz que “quando a criança desenha, desenha o que sabe sobre o objeto e não o que vê” (Vigotski, 2014, p. 98), ele reforça esse pensamento ao citar as palavras de Anna Petrova que dizia: “Tudo o que pensa e sente, a criança quer concretizar em imagens e em ações” (VIGOTSKI, 2014, p. 87). Não existe uma cobrança normativa e nem uma responsabilidade com o estudo de técnicas e formas estilísticas. Nas expressões “artísticas” infantis existe um comprometimento com as emoções. Assim, um ritmo muito ouvido influencia a composição musical ou a letra de uma canção; a atuação performática de um artista que a criança gosta pode ser a referência para a sua criação. Existe uma capacidade descompromissada com a técnica e sistematização normativa. E, é isso que faz com que essa canção infantil seja peculiar em sua estrutura, não deixando de ser linguagem musical e uma forma sutil de atingir o pensamento abstrato. Essa peculiaridade é que faz a composição musical infantil ser diferente das composições dos adultos.

Sua arte é peculiar e difere da arte do adulto, mas existe um traço semelhante no adulto e na criança que destacaremos na conclusão principalmente no que concerne à arte. Só recentemente os estudiosos atentaram para aqueles “disparados disparates”, “divertidos despropósitos” que se obtêm no verso infantil pela transposição dos mais corriqueiros fenômenos da vida. Mais frequentemente o absurdo desejável é atingido na canção infantil pelo fato de funções inalienáveis do objeto A são impostas ao objeto B, e as funções do objeto B impostas ao objeto A [...] “O ermitão me perguntou: quantos morangueiros nascem no fundo do mar?” “Respondi: tantos quantos são os arenques vermelhos que nascem no bosque”. “Para perceber esses versos lúdicos, a criança precisa ter um conhecimento seguro do verdadeiro estado das coisas: os arenques vivem apenas no mar, as morangueiras apenas no

bosque. Ela só precisa do faz-de-conta quando esta já se afirmou no real”. (VIGOTSKI, 1999, p. 327).

Esse tipo de arte pode ser entendido mais como um jogo, o que “nos explica muito bem o papel e o sentido da arte na vida infantil” (Vigotiski, 1999, p. 327), é esse sentido lúdico que faz da aprendizagem musical um processo de vivência marcado pelo sentimento, a maneira singular de ver as coisas no mundo de “cabeça para baixo” uma forma de se colocar no mundo em sua concretude real, “uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real” (VIGOTSKI, 1999, p. 328). Por isso, o estímulo à criatividade no período da infância e, sobretudo em sua trajetória escolar, deveria ser a mola propulsora da educação. Tirar da escola e, portanto, da criança a oportunidade do ato criativo que a aula de artes em todas as suas modalidades devem proporcionar consiste em colocar uma barreira para o seu desenvolvimento humano.

O professor nesse cenário é quem age como estimulador do processo criativo. Ele tem por outro lado um papel importante, como aquele que deve ser capaz de olhar para toda a cena e ver o momento do “toque sutil” que irá fazer a diferença e despertar a sensibilidade no aluno. A capacidade de olhar além do pequeno traço no papel, de ver no gesto escondido e visualizar a obra completa, lembrando que a “arte começa onde começa o mínimo” (VIGOTSKI, 1999, p. 41). Esse momento só se dá através do mais puro envolvimento, conhecimento e compromisso com o ato educativo, não é um gesto aleatório, mas um ato consciente de um fazer que reconheça que no labor artístico não existe reprodução, é sempre uma interpretação única, uma leitura, não se pode copiar um sentimento, apenas vivenciá-lo.

A execução musical só é arte e contagia quando o som não está mais alto nem mais baixo do que deve ser, isto é, quando se pega aquela média infinitamente baixa da nota exigida, quando essa nota é alongada na exata medida do necessário, e quando a intensidade do som não é mais forte nem mais fraca do que se faz necessário. O menor desvio da altura do som numa ou noutra direção, o menor aumento ou diminuição do tempo e a menor intensificação ou redução do som, contrariando o que se exige, destroem a perfeição da execução e, com isso, o poder de contágio da obra. De sorte que, o contágio pela arte da música, que parece, suscita-se de modo tão simples e fácil, só o conseguimos quando o executante encontra aqueles momentos infinitamente pequenos, necessários à perfeição da música. (VIGOTSKI, 1999, p. 41).

A capacidade de interpretar, executar e elaborar uma ação criativa é própria do ser humano. O que necessitamos é despertar a necessidade para fazê-lo. Precisamos ser

provocados, ser afetados para encontrarmos o equilíbrio necessário entre emoção e domínio da técnica.

Descobrir os “momentos infinitamente pequenos” é que faz do homem um ser único e possuidor de uma qualidade singular, a capacidade criadora. Não se faz arte de gestos impensados ou bruscamente executados, a arte acontece no gesto sensível. Na capacidade humana de emocionar-se de sensibilizar-se pelo belo que não precisa ser necessariamente grandioso. É preciso uma visão do mínimo necessário, para através dele ver o todo da obra a ser criada. É a arte que dá forma ao pensamento que não consegue ser expresso em palavras. Ao falar de Tolstói, Vigotski (1999) narra o que o escritor disse sobre o pintor russo Briulov:

Diz Tolstói, mas não posso deixar de tornar a citá-la, porque é ela que melhor mostra o que se pode e o que não se pode estudar nas escolas. Ao corrigir o estudo de um aluno, Briulov deu um leve toque em algumas partes, e o estudo ruim e morto de repente ganhou vida. ‘Vejam bastou um mínimo toque e tudo mudou’, disse um dos alunos. ‘a arte começa onde começa esse mínimo’, disse Briulov, exprimindo com essas palavras o próprio traço característico da arte. (VIGOTSKI, 1999, 41).

Deixar-se contagiar pelo mínimo, pelo pequeno gesto que faz a diferença, não deve ser somente a tarefa daquele que executa o instrumento, mas deveria ser a marca da atuação do professor no processo criativo. Mesmo sendo um processo vivenciado individualmente pelo momento de criação é a percepção do mínimo que torna a execução e criação musical única e peculiar. É importante e necessário sentir antes de executar. Esse sentimento é individual, mesmo que essa experiência seja socialmente experimentada. É no gesto mínimo que uma obra de arte se diferencia de outra e, se torna singular, é no processo de criação que o artista expõe sua vivência, sua visão de mundo. A criação é única enquanto obra de arte e, a cada interpretação continuará sendo.

O processo criativo requer uma dose exata de fantasia e imaginação que, de acordo com Vigotski (2014), “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (VIGOTSKI, 2014, p. 3). É na infância que experimentamos maiores momentos de fantasia e a escola deveria ser o espaço a proporcionar as condições necessárias para a atividade criadora, pois “tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humana” (VIGOTSKI, 2014, p. 4). Se o que queremos é o pleno desenvolvimento da criança, a capacidade criadora deve ser estimulada desde cedo, na infância. E, isso não acontecerá se ficarmos esperando por um processo de “maturação da criança”. Para que ela desenvolva seu potencial criativo, precisa ser

estimulada, ter acesso a informações que possibilitem o desenvolvimento da imaginação e da criação. Porque, como deixa claro a teoria histórico-cultural, esse processo é primeiro externo antes de ser interno então, como já foi dito, não pode ser inato. As experiências vivenciadas pelo indivíduo vão refletir em suas criações, a sua forma de ver o mundo. O professor Briulov, no exemplo de Vigotski, sabia o que a pintura de seu aluno precisava para melhorar, esse saber, é o resultado de sua experiência e, isso não pode ser ensinado, precisa ser vivenciado.

Na primeira infância esses processos criativos são comuns, eles se manifestam na imaginação e na fantasia da criança, que é diferente da fantasia no adulto. Porque o adulto já experimentou muito mais da vida, sua imaginação é mais abundante. “Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” (VIGOTSKI, 2014, p. 12). Por ter a criança menos experiência, sua imaginação será proporcionalmente igual em ao seu tempo de vivência. Por isso, Vigotski ressalta a necessidade pedagógica de “ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13). Neste momento o professor que entende bem o seu lugar de mediador tem um papel importante. Cabe a ele proporcionar momentos que favoreçam o processo criativo e, como Tolstói, apresentar aos seus alunos novas oportunidades para a criação.

O professor de música que tem como meta estimular a criatividade deveria, sobretudo, utilizar todas as possibilidades sonoras que se apresentam diante dele, lembrando que a infância é o momento da descoberta, da experimentação, e que não deve desprezar as condições que o meio lhe proporciona.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Toda escuta consciente e análise sonora num processo criativo deve contribuir para a musicalização do aluno, visando à compreensão da linguagem musical, isso não quer dizer que o ensino de música na escola deva ter como alvo o aprendizado instrumental, mas sim a compreensão e o domínio dessa linguagem, através de uma fruição consciente.

No processo de aprendizado escolar, a musicalização “não suscita o trabalho do pensamento, mas do sentimento” (Vigotski, 1999, p. 35), e continua dizendo que “ao ouvir e compreender o discurso do outro [...] apercebe-se de suas palavras e de seu significado, e o sentido do discurso será sempre, para cada um, nem mais nem menos subjetivo que o sentido

de uma obra de arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 49). O autor coloca “o sentido”, como aquilo que realmente é compreendido e, que afeta o indivíduo como sendo o aspecto mais importante na elaboração do pensamento artístico. O labor artístico é carregado de sentido. Sentido esse que ao mesmo tempo que é individual também produz afeto coletivo, social. Isso não significa que numa cultura ou sociedade todos são afetados da mesma maneira pela mesma obra de arte, o processo de compreensão pode não ser o mesmo, mas, produz emoção. Nessa abordagem, por ser esse processo também construído historicamente, apreciamos e ouvimos uma obra de arte, de acordo com a nossa vivência, nossa percepção cultural.

Por essa razão o trabalho elaborado que exige um exercício constante do pensamento, da reflexão sobre um determinado fazer, não pode ser reduzido ao mero exercício da imitação ou cópia, pois ele precisa antes de tudo produzir sentido para o indivíduo que o executa. Nesse aspecto, a música na escola não pode ficar sempre com um papel secundário de ornamentação de festas ou um instrumento de controle da disciplina, para organizar os “tempos” escolares. Através da música comunicamos sentimentos e emoções. É através da arte que educamos a criança para desenvolver o seu potencial criador. Se queremos tornar o ser humano mais sensível, a arte é um dos principais caminhos que leva a humanização.

De acordo com Vigotski (1999) a arte, diferente das outras ciências, exige, um “certo modo de pensamento” (Vigotiki, 1999, p. 35), a arte tem um método diferenciado. A música, por exemplo, requer uma “escuta” e não o ouvir apenas, como um fenômeno social. A escuta exige pensamento, análise. Nesse processo, todos os elementos significativos, emocionais, e de sentido, estão estruturados na construção social e participam da fruição estética. Não podemos fugir do que somos, carregamos a nossa marca social, também nas escolhas musicais que fazemos.

O que teoricamente constatamos é que todo processo de aquisição de linguagem, em “todas as suas formas”, a formação de sentido e significado só podem ocorrer por meio das relações sociais, pela mediação do “Outro” social. É a vivência que marca o sentido, e que pela emoção torna-se externa. Todo esse processo pelo qual o indivíduo passa desde a mais tenra idade é uma construção histórico-cultural, reflexo de uma sociedade, porém, da mesma forma em que essa sociedade interfere em nossa formação, também interferimos e dialogamos com ela, transformando-a e sendo ao mesmo tempo por ela transformados.

Acreditando que sem criatividade, sem imaginação, o processo educativo se torna apenas um “fazer mecânico”, uma repetição de ações e escritas vazias. Propomos uma abordagem didático/pedagógica que leve em consideração a realidade e o meio em que a



criança está inserida, e que busque um diálogo com ela tendo como objetivo a construção de novos significados.

A escola tem de igual modo, um lugar importante na vida da criança. É nesse espaço e durante um grande período de sua vida que a criança irá conviver e experimentar novas possibilidades de elaboração de sentido. A teoria nos coloca um desafio que é pensar formas e estratégias para estimular o aluno, promovendo possibilidades de experiências significativas que sejam transformadas em aprendizado e desenvolvimento criativo. Não existe aprendizagem sem ação mediadora e essa ação deve ser promotora de possibilidades, como a exemplo de Tolstói, o professor deve ser o catalizador desse processo, criando oportunidades de labor criativo.

Acreditamos que cada indivíduo encontra uma forma de elaborar significados e produzir conhecimento, ação que não pode ser feita apenas por um indivíduo, por isso, na escola é importante que sejam oferecidos momentos para que o aluno possa ter oportunidade de desenvolver a criatividade e a imaginação, pois acreditamos que todo aprendizado revela em si um ato criativo de descoberta e de transformação humana.

No próximo capítulo, relatamos uma experiência de intervenção educativa, na qual propomos uma análise das ações pedagógicas e das escolhas didáticas à luz da teoria histórico-cultural. Essa intervenção educativa teve como pressuposto, o desenvolvimento da escuta musical no processo criativo, como resposta às experimentações e improvisações sonoro-musicais de crianças de 8, 9 e 10 anos, levando em conta as vivências e experiências musicais desses alunos.

Analizamos as criações musicais dos sujeitos e expomos nossa percepção sobre o desenvolvimento da escuta e do aprendizado desses alunos, buscando compreender qual a importância da música no desenvolvimento cognitivo dessas crianças e quais são os elementos didáticos que nos ajudam a entender porque a educação musical contribuiu para o desenvolvimento da escuta, da aprendizagem e das relações desses indivíduos com os seus pares.

## 5. A MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA: UMA APRENDIZAGEM POSSÍVEL E NECESSÁRIA

Durante o desenvolvimento educativo da criança, a presença de um professor mediador é necessária. A teoria nos mostra que essa é uma figura que tem um papel importante no processo de aprendizagem.

Na educação musical não é diferente, pois cabe ao professor mediador, apresentar ao aluno oportunidades e possibilidades de aprendizado em música, que privilegie o fazer criativo e estimule a imaginação. O professor deve conhecer bem o seu papel de mediador do processo. Por isso, Vigotski esclarece que em todo desenvolvimento a “obra criativa representa um processo histórico contínuo” (Vigotski, 2014, p. 32), ou seja, por fazermos parte de uma sociedade, nenhuma criação humana é totalmente individual. Tanto o professor quanto o aluno fazem parte de um contínuo processo de desenvolvimento e “em toda invenção existe sempre uma colaboração anônima” (VIGOTSKI, 2014, p. 33). Colaboração constituída de anos de história humana, de experiências culturais compartilhadas socialmente.

Vigotski (2014) fala que o meio tem uma forte influência sobre a “atividade imaginativa” do indivíduo, pois somos motivados por necessidades inicialmente externas. É o que está fora do indivíduo que primeiro provoca nele a ação e o desejo para a atividade criativa. Nós buscamos algo que nos falta, existe uma insatisfação que provoca em nós o desejo por completude, sempre temos necessidades a serem supridas. Deveria ser próprio do ser humano buscar os desafios, emoções, sensações que nos façam “sentir vivos” que nos tragam emoções. São essas sensações de incompletudes que nos tornam seres criativos.

Se a vida que o rodeia não lhe colocasse desafios, se as suas reações naturais e herdadas o mantivessem em equilíbrio com o mundo que o rodeia, então não existiria nenhum fundamento para o surgimento da ação criadora. Um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos. (VIGOTSKI, 2014, p. 30).

O desejo e a necessidade são estímulos, sendo, nesse sentido, o combustível que alimenta o homem para o processo criativo para que a imaginação se concretize. Necessidade e desejo, “essas duas condições são necessárias e suficientes para compreendermos a atividade da imaginação e de todos os processos que a integram” (VIGOTSKI, 2014, p. 31). O meio nesse caso é um forte fator de influência na constituição emocional do sujeito. São as condições históricas e sociais que fornecem ao indivíduo experiências fruição artística.

Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. É por isso que notamos uma sequência rigorosa na história do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento. A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma nova tem por base a precedente. (VIGOTSKI, 2014, p. 32).

Quando o assunto é educação musical, a condição necessária é o acesso à apreciação de variados estilos musicais. A escuta ativa que desperta o sujeito para perceber diversos elementos sonoros musicais e ser capaz de reproduzi-los, recriá-los e transformá-los. Nesse caso a mediação exercida pelo professor é fundamental, sendo ele o sujeito que irá apresentar ao aluno outras possibilidades em música, ele será um dos componentes sociais durante esse processo.

A mediação possibilita aos alunos experiências sonoras que podem produzir neles a compreensão do significado de música e através do ato criativo, atribuir a este significado, o sentido.

Ao propor um trabalho de observação e de intervenção educativa, não podemos deixar de pontuar algumas contribuições que Vigotski, trouxe para a psicologia e para a educação quando o assunto é atividade educativa. Segundo o autor, a criança aprende de forma colaborativa através da interação entre o sujeito e o objeto. Os objetos são instrumentos, ferramentas de mediação e quando são usados, principalmente em um ambiente educativo, como a escola, podem transformar a realidade, controlando o próprio processo colaborativo e psicológico da criança, como também todo processo de aprendizagem.

## **5.1 Descrição da escola e dos alunos**

A sala de aula é o lugar de atuação do professor como um dos representantes da cultura, aquele que vai exercer a mediação entre a criança e o conhecimento musical que ela ainda não tem. Toda criatividade humana é resultado desse processo de compartilhamento de experiências. A maneira como o professor atua em seu exercício educativo, com seus alunos, irá influenciar o fazer criativo e a imaginação dos educandos. Lembramos que a imaginação da criança é menos elaborada que a dos adultos, por isso quanto mais exposta for a criança às atividades que favoreçam o processo imaginativo e criativo, mais produtiva ela será.

Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor a sua experiência. [...] A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. (VIGOTSKI 2014, p. 13-14).

Nesse sentido é importante colocar que na experiência musical o professor deve oportunizar para os alunos novas experiências de “escutas musicais”, quanto mais eles escutarem, quanto mais oportunidades para apreciação de variados estilos de músicas, mais “abertos” estarão para uma atividade criativa que exija deles a manipulação de elementos sonoros, que na educação musical é chamado de “escuta ativa”, uma capacidade de perceber os sons e de buscar formas de reproduzi-los. Só podemos imitar os sons dos quais temos consciência, aqueles aos quais nos acostumamos a escutar e analisar. Essa experiência de escuta e percepção da “paisagem sonora”, seja do ambiente em que estamos inseridos, seja de uma paisagem produzida por uma obra da literatura e, portanto, fruto da imaginação pessoal que também envolve uma experiência individual, faz parte de um conjunto de ações que contribuem para o desenvolvimento da criatividade.

O papel da escola como um espaço de produção de conhecimento é fazer com que essas experiências de escuta e fazer musical sejam oportunizados a todos os sujeitos que compartilham desse espaço. Não cabe à escola reificar uma escuta ou experiência que já é comumente vivenciada pela criança em seu cotidiano fora do ambiente escolar, mas requer que esse espaço educativo, seja um lugar de produção de conhecimento, de apresentação de novas experiências e possibilidades que envolvam música, sem desprezar, a cultura e as experiências dos alunos, ampliando as perspectivas de escutas musicais e oferecendo oportunidades para o fazer musical criativo.

O professor não pode desprezar essas experiências, ao contrário, precisa usá-la como uma ponte para estabelecer um diálogo com seus alunos. Ele não deve subestimar essa experiência, mas como a exemplo de Tolstói, deve apresentar aos seus alunos novas oportunidades para construir novos aprendizados, conhecimentos, assim como outras apreciações musicais, contribuindo para a formação de uma nova possibilidade de escuta musical.

Tolstói não fez nada mais do que dar educação literária para as crianças camponesas. Ele despertou nas crianças formas de expressar sua experiência pessoal e seu enfoque do mundo que não conheciam até então; junto com as crianças inventava, construía, compunha, inspirava-lhes, oferecia-lhes temas – quer dizer, canalizava, na sua essência, todo o processo de sua atividade

criativa, mostrando-lhes os métodos literários, etc. E tudo isso é educar, no sentido mais puro e autêntico desse conceito. (VIGOTSKI, 2014, p. 61).

De acordo com o exemplo de Tolstói, o professor mediador que tem como objetivo de seu trabalho, “educar, no sentido mais puro e autêntico”, não descarta a experiência do aluno, mas aprende com ele, constrói junto um caminho para novos conhecimentos e experiências sonoras, apresentando outras oportunidades de escutas musicais. O processo de aprendizado pode ter início a partir do desejo, com atividades que despertem a criatividade e a imaginação do educando.

A compreensão adequada e científica da educação não consiste em inculcar artificialmente nas crianças os ideais, sentimentos ou critérios que lhes sejam completamente alheios. A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar seu desenvolvimento em determinada direção. (VIGOTSKI, 2014, p. 61).

Compreender que a criança traz consigo uma experiência musical é o primeiro passo para criar um vínculo com o processo educativo desse aluno. Uma atitude de acolhimento a essa experiência musical é o caminho para essa relação de ensino e aprendizagem, quebrando as barreiras geradas pelo preconceito. Desafiando e despertando no aluno necessidades que o leve a desejar o conhecimento que lhe falta.

Olhar sem preconceito é um pré-requisito importante a ser considerado pelo professor para conseguir estabelecer um diálogo rumo ao aprendizado. Entender que o processo criativo acontece em diferentes tempos e espaços para cada indivíduo e de maneira singular, pois, cada pessoa busca envolver-se de acordo com a sua necessidade na atividade proposta e, que o papel do professor é o de provocar e promover espaços que favoreçam a criatividade, apresentando-lhes novos elementos e materiais que estimulem esses processos. No caso específico da música, trata-se de promover oportunidades para a escuta consciente, provocando a participação dos alunos para falar sobre a música escutada, interagindo com estes, para estimular a fala e o pensamento musical dos alunos.

É necessário promover a escuta de novos estilos musicais e experimentações sonoras com elementos produtores de ruídos, sons e timbres variados, para que os alunos compreendam que a matéria prima para fazer música é o som e, que esses materiais organizados e manipulados de forma lógica se tornam uma composição musical. Deixar que eles mesmos construam à sua maneira a forma como irão registrar e organizar esses sons, dialogando com os alunos, certificando-se de que eles entenderam o que está sendo proposto e que são capazes de trabalhar com autonomia.

Acreditamos e defendemos a ideia de que o trabalho criativo em música é o caminho para uma reaproximação do conhecimento musical compartilhado pela história humana. E através desse espaço de aprendizado, a criança pode ser afetada, tornando-se sensível, o que irá despertar a necessidade de aprender. Vigotski (2014) salienta o fato de que o sujeito só entra em atividade, quando esta desperta nele a necessidade e o interesse, e que ele pode através dessa atividade dar “forma material aos produtos da imaginação”. (VIGOTSKI, 2014, p. 32). O trabalho com música em sala de aula não pode ser algo longe da realidade do aluno, logo deve começar por aquilo que o aluno trás para a sala e daí então construir um caminho de troca de conhecimento, rumo à novas descobertas. O autor chama de “atividade imaginativa” aquela que nasce de uma necessidade, um movimento que leve para o processo criativo.

A atividade imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses em que se baseia. Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória exercitada nessa atividade, que consiste em dar forma material aos produtos da imaginação; de igual modo depende dos conhecimentos técnicos, das tradições, isto é, dos modelos da criação que influenciam o ser humano. [...] menos conhecida, e por isso mais importante, é a ação de outro fator: o meio ambiente que nos cerca. Habitualmente a imaginação é representada como uma atividade estritamente interna, independente das condições apenas por um lado, porque estas determinam o material com o qual trabalha a imaginação. No que diz respeito ao próprio processo imaginativo, este parece, à primeira vista, ser guiado simplesmente pelos sentimentos e necessidades interiores do homem, e por isso condicionado pelas causas subjetivas e não objetivas. De fato, isso não passa assim, e já há muito tempo a psicologia estabeleceu uma lei segundo a qual o anseio para criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio. VIGOTSKI, 2014, p. 31- 32).

Privilegiar momentos para a atividade criativa parece ser o modo pelo qual o professor pode intervir no processo educativo com respeito ao ambiente sociocultural do aluno. É importante estabelecer um elo entre a cultura formal e o aprendizado exercido através de uma atividade imaginativa e criativa, procurando meios para que o aluno possa desenvolver-se musicalmente. Nesse processo o papel exercido pelo professor não é ausente de vivência, pois, o professor faz a mediação entre o aluno e o conhecimento formal, ele também influencia o meio desse aluno. O processo educativo não é desgarrado do meio, mas pode provocar mudanças nele. A escola é o meio através no qual o aluno tem contato com o conhecimento, fruto da construção histórica da humanidade. O acesso a esse conhecimento pode mudar a história desse aluno como indivíduo, como cidadão. Vigotski (2014) lembra que: “Qualquer inventor por mais genial que seja, é sempre produto do seu ambiente e de sua época” (VIGOTSKI, 2014, p. 32). Por esse motivo é ingenuidade pensar que o fato de frequentar a escola formal, fará a criança ser totalmente transformada. É fato que o acesso ao

conhecimento modifica o homem, essa transformação não significa que ele irá apagar de sua vida toda vivência pela qual passou anteriormente. Vivência não se apaga, pode ser resignificada, acrescentando novo sentido, mas tudo que foi vivenciado por ele, continua nele.

Se queremos contribuir para que a escola seja esse lugar de produção criativa do conhecimento, precisamos entender os nossos alunos e respeitar sua compreensão do que é música, buscar formas para agregar a essa experiência escolar momentos de atividades que favoreçam a criatividade e a imaginação, para que a partir dessas experiências a aprendizagem desse aluno seja marcada por um novo sentido. A escola é o lugar em que as condições para a criação podem ser facilitadas. “Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento” (VIGOTSKI, 2014, p. 32). A influência das relações sociais deixa uma marca no homem de tal maneira que toda sua produção, por mais simples que possa parecer, apresentará um reflexo de sua constituição social, de sua visão de mundo que ele não pode desgarrar-se. O ser humano pode mudar seu pensamento, transformar sua ação diante do mundo, mas não pode apagar a sua história.

A falta de melhores condições educacionais são alguns dos fatores que Vigotski (2014) aponta para explicar o fato de que nas classes sociais menos favorecidas haviam menos cientistas e artistas inovadores, ao contrário das classes mais abastadas, que tinham acesso a boas escolas, e a eventos culturais, como visitas a museus, exposições de arte, concertos musicais. As condições sociais influenciam o processo criativo. A escola é o lugar em que a cultura formal e o conhecimento podem ser compartilhados sem distinção de raça, credo ou classe social, mas sem dúvida as condições socioeconômicas vão influenciar nesse processo. A desigualdade social dificulta o acesso aos espaços de cultura e lazer que nem sempre são acessíveis a toda população. Nesse caso é evidente que haverá sempre um descompasso entre a chamada “classe privilegiada”, por suas condições sociais e financeiras, e a “classe operária”. É no acesso ao ambiente escolar que essa diferença pode ser minimizada.

As classes privilegiadas deram origem a uma percentagem consideravelmente maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque tinham em suas mãos todas as condições necessárias para a criação. “Em geral”, diz Ribot, fala-se tanto sobre o voo livre da imaginação e da onipotência do gênio, que se esquecem das condições sociológicas (sem falar outras), das quais dependem ambas em cada momento. Por mais individual que pareça, toda criação sempre contém em si um componente social. Nesse sentido nenhuma invenção é individual na acepção estrita da palavra: em

toda invenção existe sempre uma colaboração anônima. (VIGOTSKI, 2014, p. 32-33).

Não se esquecer das “condições sociológicas”, parece ser o primeiro passo rumo à condução de um processo educativo que privilegie a criatividade. Respeitar essas condições e usar todas as formas possíveis para manter um diálogo compreensível com o aluno, respeitando-o como pessoa e respeitando a sua criação, buscando meios para educar sua sensibilidade, lembrando que essa é uma das condições que fazem o homem tornar-se mais “humanizado”. O papel da escola nesse contexto, é também o de ajudar a criança a despertar-se para a sensibilidade. Apresentar aos alunos outras formas e estilos de música. Provocar o aluno para experimentar novas possibilidades sonoras e musicais, criar sua própria estrutura e estilo musical.

## 5.2 As atividades de intervenções educativas

A escola na qual o trabalho de intervenção educativa foi realizado durante nove meses, de Abril à Dezembro de 2016, é um exemplo de ambiente social que apresenta uma variedade de experiências e vivências que contribuíram para que as atividades desenvolvidas fossem produtivas, significativas e satisfatórias.

Os alunos que frequentam o Projeto Escola em Tempo Integral – PROETI, apresentam o seguinte perfil: 90% crianças com vulnerabilidade social, os pais de 10% das crianças trabalham o dia todo e não tem outro responsável para cuidar. Todos os alunos que frequentam a escola onde esse trabalho foi desenvolvido apresentam perfil econômico de baixa renda. As classes eram compostas de vinte e cinco alunos, sendo que a turma escolhida para as atividades interventivas que são aqui descritas era composta por dezoito meninos e sete meninas.

Numa primeira abordagem com os alunos do PROETI, propusemos algumas atividades extraclasse para conhecer melhor esses alunos e entender como eles atuam fora do espaço da sala de aula e quais eram suas expectativas em relação às tarefas oferecidas durante o tempo da escola integral. Essas atividades não estão diretamente ligadas com a escrita ou com a leitura, mas que exigem atenção da mesma forma, concentração, domínio de corpo, disciplina e percepção auditiva. Dentre essas aulas diferenciadas, fizemos um passeio à UNIFAL-MG, para assistirmos a uma sessão de cinema comentado. Na volta para a escola chamou-nos à atenção a forma descontraída e alegre com que essas crianças se relacionavam.



Mostravam-se entusiasmadas e cantaram durante todo o percurso, porém, o que nos despertou a curiosidade, foi o repertório musical apresentado por elas. Todas as músicas cantadas eram funk e todas tinham um mesmo discurso linguístico, todas sem exceção falavam de sexo e violência. Após esse episódio, em outra aula conversamos sobre músicas que gostamos e porque cantamos. Os alunos disseram que o *funk* é o estilo musical que mais ouvem e gostam. Ao serem questionados em relação à letra das músicas, todos disseram que entendem o conteúdo das letras das músicas que cantaram durante o caminho de volta para a escola. Não desconhecem o fato da violência e a pornografia expressa em palavras, mas o que os encantam mesmo é o ritmo, “que é legal, dá para dançar”, disseram.

O que se requer em uma atividade é que os envolvidos busquem a consciência desse processo. Para realizá-la, os sujeitos entendam a dimensão dessa ação. Segundo Leontiev (1978) afirma que “esta circunstância nos coloca a seguinte tarefa: examinar o processo de transformação de determinado conteúdo em conteúdo verdadeiramente consciente, ou seja, o processo na raiz do qual o conteúdo ocupa o lugar que lhe corresponde na atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 12). Portanto, é importante que ao propor um conteúdo, o professor tenha consciência de que o aluno só irá aprender se o que lhe for apresentado for compreensível a ele, lembrando que o processo pelo qual o aluno passa exige dele um duplo esforço, interno e externo, que Leontiev caracteriza como aprendizado escolar.

A aprendizagem escolar é caracterizada pelo fato de, por sua própria essência, exigir inevitavelmente da criança que está aprendendo a capacidade de atuar internamente, teoricamente, nas condições da atividade a de aprendizagem [ou atividade de estudo], que por seu tipo geral, é cognoscitiva. Esta é uma exigência nova para a criança. (LEONTIEV 1978, p. 15).

Durante o aprendizado a criança deve ser apresentada a novos contextos. Sua relação social deixa de ser apenas no núcleo familiar e ela está sofrendo outras influências e o meio está sendo alterado pelo ambiente escolar. Tudo isso é diferente, é novo e exige dela uma nova forma de se posicionar diante da experiência vivida. Por isso, Leontiev descreve essa situação como sendo “processos menos estáveis”, pois a criança demonstra dificuldades em manter a sua atenção a objetos de ação teórica interna.

As experiências vividas pela criança na escola, contribuem para o seu desenvolvimento e farão parte da sua história, da sua vida. Entendemos que toda intervenção pedagógica tem como principal meta, ser educativa, produzir aprendizado. Para que a intervenção cumpra de fato a função a qual se propõe, o proponente deve ter clareza da sua

proposta e dos objetivos que deseja alcançar, porém essa atividade também precisa ser compreendida pelos sujeitos que serão o alvo da intervenção, os alunos.

Essa intervenção educativa deu-se em quatro etapas. Inicialmente apresentamos aos alunos uma variedade de sons: sons de animais, de elementos da natureza, chuva, vento, sons de meios de transporte, instrumentos musicais, ruídos diversos e pedimos que eles tentassem identificar esses sons, classificando aqueles que conseguissem reconhecer, dos sons desconhecidos. Após esse jogo que chamamos de “Bingo sonoro”, começamos uma atividade que é a classificação dos sons e ruídos pela qualidade da sua altura e movimento sonoro: som grave e som agudo. Essas atividades foram registradas individualmente.

Para a segunda etapa, propusemos uma “escuta ativa da paisagem sonora”, com a exploração sonora e experimentação de uma variedade de objetos produtores de som: plástico, papel, garrafa plástica, tampinhas, espiral de caderno, etc. Após essa exploração sonora, fizemos a classificação desses sons: em som forte e som suave, em seguida dividimos esses objetos em categorias de acordo com a intensidade sonora produzida, agrupando os sons semelhantes de acordo com a sua classificação, formando grupos sonoros, que foram à base para uma composição musical e improvisação sonora. A análise dessa composição será apresentada no quarto capítulo.

Na terceira etapa, propusemos a exploração sonora de um mesmo elemento, bexiga, garrafas pet, papel. Nesse processo exploratório dividimos a turma em grupo e formamos blocos sonoros com variações timbrísticas, a participação das crianças nesse processo foi muito importante, pois foram elas que criaram a forma do ritmo, a duração da peça musical, a regência e a partitura.

Na quarta e última etapa, produzimos e apresentamos uma peça teatral, na qual os alunos criaram e executaram a sonoplastia da história que deu origem ao teatro.

Todas essas atividades e observações foram registradas em um diário de campo, que serviu de guia para a análise teórica apresentada, as impressões, questionamentos e dúvidas dos alunos foram observados e anotados. Serão mantidos em anonimato os atores do processo para não criar constrangimento e garantir a segurança e idoneidade dos mesmos.

### 5.3 O processo de desenvolvimento das atividades

O primeiro conteúdo que foi apresentado aos alunos foi uma improvisação com diversos objetos: papel, tampinhas de garrafas dentro de uma sacola plástica, garrafas pet, plásticos, tubos de papelão e chapas de raio x. Foi pedido para que as crianças explorassem as mais variadas possibilidades sonoras que esses objetos pudessem oferecer. Em seguida, junto com elas, fizemos uma lista de classificação dos sons, de acordo com o timbre apresentado por cada material: som grave, agudo, curto, longo, forte, fraco, suave, e após essa etapa, dividimos a turma em grupos, respeitando a classificação por timbre. Pedimos aos alunos que escolhessem uma forma de “tocar” produzindo um som uniforme. Organizamos a turma para que os grupos pudessem sentar juntos como em uma orquestra. A regência foi conduzida pela pesquisadora. Durante o decorrer dessa atividade tentamos esclarecer para os alunos a importância de explorar todas as possibilidades sonoras de um objeto, observando que qualidades e variedades de intensidade podemos obter em um mesmo objeto.

Dentro desse mesmo conteúdo e com o objetivo de propor uma “escuta ativa”, propusemos a elaboração de uma peça teatral que seria desenvolvida pelos alunos. Essa peça teve como base a história: *O silencioso mundo de Flor*, escrito por Cecília Cavalieri França (2011). Esse livro narra a história de *Flor*, uma menina que nasceu surda e muda, e de seu vizinho, *Theo*, um menino esperto e falante, que estudava música. *Theo* apresenta para *Flor* uma nova forma de ver e sentir o mundo cheio de sons que os rodeia. Essa história foi apresentada para as crianças juntamente com outros textos literários, mas este foi o texto escolhido para ser transformado em peça teatral. Após ler para as crianças a história de *Flor* e *Theo*, propomos o desafio de tentar imaginar como *Theo* fez para apresentar os sons para *Flor*, já que ela não conseguia ouvi-los.

Propusemos para os alunos buscar dentre os objetos usados na improvisação sonora da primeira atividade, os sons que pudessem ajudar a criar a sonoplastia das “paisagens sonoras” que apareciam na história como o som de vento, da chuva, dos pássaros, dos carros, do trem, do avião, do trovão. Esse trabalho de exploração sonora demorou algumas semanas. Quando finalizamos uma relação e separação dos objetos e efeitos sonoros que iriam reproduzir, nós escolhemos os alunos que representariam os personagens da história: *Flor*, *Theo* e o narrador. Assim iniciamos o ensaio para a peça de teatro. Quando estávamos na terceira semana de

ensaio um dos alunos sugeriu que *Theo* tivesse voz na peça, “fessora, a *Flor* que é muda, mas o *Theo* não, ele pode fala na história.” A proposta do aluno foi acolhida, e junto com a classe escrevemos as “falas” que *Theo* poderia ter durante a peça.

Para organizar os efeitos de sonoplastia produzidos pelos alunos, dividimos a turma em grupos, de acordo com o evento sonoro que aparece descrito na história. Sendo assim, os grupos foram divididos da seguinte forma: Fazendo sons de pássaros três alunos, dois alunos som de vento, três alunos sons de trovão, quatro alunos sons de chuva, três alunos som do trem, quatro alunos batiques de tambores, um aluno buzina de carro, dois alunos foram os maestros responsáveis por entregar e recolher os materiais no palco, e um aluno seria o narrador da história. Além de organizar a sonoplastia, os alunos fizeram também toda decoração do cenário e do palco. Produziram desenhos de instrumentos musicais, frutas e flores, que pintaram com lápis de cor e giz de cera. Durante o 2º mês de atividades nós ensaiamos a peça. No decorrer desse período, aproveitamos para explorar algumas possibilidades sonoras para simular o som do avião, porém nenhuma das tentativas foi acolhida pela turma como sendo uma alternativa para imitar o som do voo do avião. Por esse motivo decidimos, com o consenso dos alunos, e que seria melhor que na “fala” do *Theo*, ele mostrasse o avião no céu para a *Flor*.

Fizemos a apresentação da peça na semana em que se comemora o dia da criança, uma quinta-feira dia 06/10/2016. Foram em duas sessões para toda a comunidade escolar, uma pela manhã e outra à tarde. Nesse dia, porém, aconteceram alguns imprevistos. O aluno que seria o narrador da história, e mais três alunos dos efeitos sonoros e um aluno que seria responsável pela organização da sonoplastia, faltaram à aula. Foi necessário reorganizar a turma e escolher um novo narrador.

A grande surpresa foi que duas alunas se candidataram para assumir o lugar do narrador. Uma das alunas era bem tímida e sua presença era quase despercebida durante as aulas, tal era a timidez dela, mas, nesse dia ela se ofereceu para ler diante de toda escola. A segunda aluna surpreendeu a todos, a diretora e a supervisora da escola, pois tratava-se de uma aluna que chegou à escola na segunda metade do ano escolar, por isso tanto a diretora a supervisora e a professora da turma pensavam que ela não sabia ler. Até aquele momento achavam que ela não teria condições para assumir o papel de narrador. Então, a pesquisadora entrevistou na situação que se criou sobre a capacidade de leitura da aluna e pediu para que a menina lesse um trecho do texto. A aluna leu com voz forte, pausadamente. Combinamos que teríamos duas narradoras, uma para a sessão matutina e outra para a sessão vespertina. A

apresentação da peça correu conforme os ensaios e com pequenos deslizos, dado ao nervosismo e a ansiedade das crianças, mas foi emocionante ver a participação de todos e todas, o empenho para dar o melhor de si, a concentração e o cuidado com o colega que errava a entrada do efeito sonoro e, mais emocionante, ainda foi ver a alegria expressa no olhar e na postura corporal da aluna que todos achavam “incapaz de ler”, fazendo a narração do texto com orgulho, sem se preocupar com os olhares, de frente para o público, com altivez.

O segundo conteúdo apresentado aos alunos foi uma proposta de criação musical com instrumentos percussivos alternativos. Para introduzir esse conteúdo iniciamos a aula com uma experimentação rítmica e exploração das possibilidades sonoras com bexigas. Desafiamos os alunos para buscar no toque da bexiga, a maior variedade sonora que lhes fosse possível de achar. Dividimos a classe em grupos de três, quatro e seis alunos. Estando organizados dessa maneira pedimos que combinassem entre os grupos qual seria o som e o ritmo que cada um iria usar. A ideia é que cada grupo tivesse um ritmo e um timbre diferente. Na segunda etapa dessa atividade, intervimos pedindo que sentassem nas cadeiras que estavam agrupadas em blocos de três, quatro e seis, conforme o número de crianças por equipe. Em seguida explicamos como seria executada a condução da “orquestra de bexigas”, e que cada grupo teria um *Spala*, ou seja, um aluno que seria responsável pelo ritmo principal e que todos do grupo deveriam acompanhar. Antes, fizemos com os alunos, no quadro, uma partitura, para que essa tarefa fosse executada de acordo com as células rítmicas que cada grupo criou e que eles deveriam seguir.

Na segunda aula em que esse mesmo conteúdo foi abordado, desafiamos os alunos para criarem suas próprias partituras e depois cada grupo deveria executar para a sala a sua produção musical. Os alunos se organizaram em pequenos grupos, escolheram quais os instrumentos que iriam usar para aquela peça musical e também quem seria o “Maestro” responsável pela condução do grupo. Algumas crianças apresentaram maior dificuldade em se organizar, não conseguiam escolher um líder entre eles. Nesse momento, foi preciso que a professora intervisse, ajudando-os a estabelecer um parâmetro para a escolha do maestro. O critério escolhido foi a sugestão de um aluno “vamos tirar no par ou ímpar, tia”. O ápice da atividade foi a apresentação para os colegas de sala. Cada grupo se apresentou à frente da turma, de acordo com a regência do maestro.

#### 5.4 Análise das intervenções educativas à luz da teoria

Toda ação interventiva por mais simples que seja, deve ter como princípio básico um aporte teórico e uma contextualização, que sustente a ação. O professor precisa ter clareza de sua abordagem didático-pedagógica, lembrando que o mais importante é a forma como apresenta o conteúdo de uma disciplina e as estratégias que usa para alcançar a atenção e a participação dos alunos. Numa relação de aprendizado o próprio conteúdo e sua forma devem ser pensados de acordo com o perfil de cada turma. Leontiev (1978) afirma que o fato do aluno estar de olhos fixos no professor, não quer dizer que ele está em atividade, consciente do que está acontecendo. Para que o aluno tenha uma participação ativa é necessário que o professor seja capaz de analisá-lo e conhecendo-o, procurar formas didáticas que atendam a dificuldade pedagógica do aluno, para envolvê-lo na atividade. “Fazer com que um aluno seja atento, educar sua atenção, é, antes de tudo, organizar nele a atividade requerida, educar nele certos tipos e formas de tal atividade” (LEONTIEV 1978, p. 14). É necessário compreender que nem sempre a ação prática significa que a criança está em atividade de aprendizado. Leontiev entende que, embora a aprendizagem seja aparentemente “instável” ela acontece, pois é “interior”. De acordo com Leontiev, “uma das condições importantes que fazem da aprendizagem dos escolares menores seja instável, é que esta atividade transcorre em grande medida na forma de atividade interior, teórica, de ação, de percepção” (LEONTIEV, 1978, p. 14). O que importa nesse caso é que aquilo que está proposto pelo educador seja entendido pelo educando como uma necessidade.

Ao compreender essa atividade como uma necessidade, o aluno entrará em “ação” para o fazer criativo, pois será movido pelo desejo de aprender e de criar com o que aprende. Um diferencial importante destacado por Vigotski (2014), é que a imaginação nesse caso se transforma em meio para “ampliar as experiências do homem”, pois segundo o autor, é dessa forma que ele pode imaginar na narrativa de outros aquilo que não viu. Essas ações não são simples movimentos externos, são internos. É essa capacidade imaginativa que conduz o homem para a criatividade. Essas também são condições necessárias para desenvolver atividades intelectuais. De acordo com o autor:

Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua

própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica social de outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda atividade intelectual do homem. Quando lemos o jornal e conhecemos inúmeros acontecimentos não testemunhamos diretamente, quando a criança estuda geografia ou história, quando simplesmente a partir de uma carta tomamos conhecimento do que ocorreu com outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação está a serviço da nossa experiência. (VIGOTSKI, 2014, p. 15).

Compreender o fato de que todo ambiente social que cerca a criança, como a família, a escola, os amigos e todo complexo histórico e cultural que uma sociedade possui são influências constantes nesse processo vivenciado pelo aluno e toda essa experiência fará parte também da sua capacidade imaginativa. Os conhecimentos técnicos e a habilidade didático-pedagógica do professor também são fontes de alterações nesse processo. Essas experiências compartilhadas, também são uma variante importante de todo o processo. Mesmo que a atividade imaginativa aconteça de modo subjetivo, é a motivação causada pelo estímulo do outro, pelo contato com diversas formas de conhecimento e de instrumentos mediadores, que provoca no sujeito o desejo para a ação, para a atividade.

Todo trabalho de reflexão com vias a uma proposta didática de intervenção educativa, deveria ser aquela que melhor atenda as demandas do conteúdo a ser abordado e ao mesmo tempo provocar no indivíduo a motivação para a ação, para que a sua participação seja ativa e dinâmica. Tendo em vista esse propósito de envolvimento e participação dos alunos, na primeira atividade interventiva descrita nesse capítulo, procuramos apresentar-lhes um motivo para despertar neles uma escuta mais refinada, mais ativa. O objetivo era que ao analisar os ruídos produzidos por aqueles objetos pudessem elaborar estratégias para classificarem esses sons, a fim de que eles conseguissem perceber as diferentes características de cada ruído por eles produzidos. Esse trabalho demandou uma preparação anterior, que foram alguns exercícios de escuta de ruídos e sons diversos de gravações, saídas da sala de aula para observar os sons e ruídos que fazem parte do espaço escolar.

O processo de criação musical demanda de nós ação e interação com as sonoridades à nossa volta, não podemos nos acomodar. “Um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar” (VIGOTSKI, 2014, p. 30). Foi necessário antes mostrar-lhes que ao nosso redor existem elementos novos que não percebemos e precisamos conhecer, e se não percebemos é porque já nos adaptamos. E para tornarmos criativos necessitamos do novo, mesmo que esse “novo” já faça parte do nosso cotidiano. Aprender a olhar para o mundo que nos rodeia e escutá-lo é o

elemento principal da ação imaginativa e criadora em música. Uma criança inquieta, que se movimenta e conversa, que faz barulhos tentando imitar sons de pássaros ou mesmo onomatopeias estranhas ao professor, não está de forma alguma alheia aos ruídos do mundo, pelo contrário, está interagindo com o ambiente à sua volta. É próprio da criança tentar imitar sons, brincar com eles. O autor continua citando o exemplo de uma criança que ao ver pela primeira vez um trem, tentou representá-lo através da imitação sonora.

O anseio para a ação, representação e concretização, que está presente no próprio processo da imaginação, encontra-se aqui realizado plenamente. A criança que pela primeira vez vê o trem, dramatiza a sua representação, brinca que é uma locomotiva, bate, apita, tentando imitar o viú, e experimenta uma grande satisfação em fazê-lo. (VIGOTSKI 2014, p. 88).

A imaginação criativa é um aspecto importante a ser explorado pelo professor durante o processo de ensino e no momento da apresentação de um conteúdo novo. O homem não nasce criativo, ele se torna criativo à medida que novas possibilidades lhe são apresentadas. Para exemplificar esse pensamento, Vigotski (2014) cita o relato de Anna Petrova, que traz a história de uma criança de nove anos e sua experiência ao ver uma escavadeira. A criança tentou de todas as formas de expressão corporal e sonora, representar o que viu:

Não conseguiu sossegar durante vários dias, brincando e representando aquela máquina. Até o máximo de suas possibilidades, ele fez do seu corpo uma roda, de modo frenético agitava os braços com as mãos dobradas, que representavam as pás presas às rodas para colher a terra. Apesar do cansaço provocado por esse exercício físico, o menino continuou fazendo-o durante um longo passeio pela cidade e constantemente repetindo-o em casa e no pátio. Os ‘riachos’ que corriam nas ruas inspiravam-no ainda mais, pois ele imaginava que estava limpando os ‘canais’ e o leito dos ‘riachos’. A criança parava apenas para fazer o papel do operador que conduzia a máquina, mudando-a de direção, levando-a para ‘a limpeza de um novo riacho’ e, depois, redobrando seu esforço, transformava-se novamente numa roda representando ‘a incansável máquina escavadora, agitando as suas pás’. (VIGOTSKI, 2014, p. 88).

A partir do cenário apresentado, podemos inferir que havia um grande envolvimento dessa criança, que toda energia e emoção eram voltadas à necessidade de expressar, representar a cena que havia presenciado e que naquele momento estava apenas em sua memória. Tal ação com certeza exigiu dessa criança atenção, análise do cenário e concentração para elaborar e criar as “ferramentas ilustrativas” que nesse caso era seu próprio corpo. Podemos afirmar que nesse ato representativo da experiência vivenciada, houve uma demonstração externa do aprendizado. Ela fez a representação corporal através da compreensão do som que ouviu e da cena que viu. Ela ‘desenhou com seu corpo’ a imagem



que estava guardada em sua memória, buscou exprimir através da voz, sons que melhor definissem a máquina escavadora, “essa criatividade verbal da criança é compreendida e sentida como uma necessidade pelas crianças, porque assume um sentido e é parte do todo; é como uma preparação ou parte integrante de um jogo completo e fascinante” (VIGOTSKI, 2014, p. 89). A literatura nos dá fundamentos para afirmar que dramatização na infância é muito mais que uma simples brincadeira, é uma forma de demonstração de criatividade.

O autor trata a dramatização na infância como uma “fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil” (VIGOTSKI, 2014, p. 89). Por esse motivo, trazemos alguns elementos que julgamos importantes para analisarmos as ações e envolvimento dos alunos na atividade de intervenção descrita na primeira parte desse capítulo. Essa experiência musical e teatral foi marcada por momentos de experimentação e improvisação sonora, que culminou em outras ações como por exemplo a decoração do cenário da peça, a inserção de diálogo entre os personagens, a criação de ‘falas’ para a personagem falante da história. Para além de todo esse envolvimento com a criação da peça teatral, não podemos deixar de salientar os aspectos lúdicos que envolveram esse trabalho em sala de aula. O lúdico produziu não apenas prazer na ação dos alunos, teve um significado maior, foi o momento em que eles puderam através da brincadeira ‘trabalhar’ em grupo, tendo como alvo um bem comum, a sonorização da peça de teatro. Brincavam com os sons que produziam, discutiam e decidiam coletivamente como e quando deveriam fazer determinados sons, como: o som da buzina, dos pássaros e do trovão. Esses momentos são significativos porque ajudam a criança a constituir-se como sujeito de sua própria formação. E brincando ela constrói sua visão de mundo e vai sendo transformado por meio da relação com os outros.

[...] a expressão teatral do mundo é própria das crianças. As brincadeiras são a escola da vida da criança e a educam física e espiritualmente. O seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro adulto. Podemos considerar a brincadeira como sendo a primeira forma dramática caracterizada pela valiosíssima peculiaridade que une o autor, o espectador, o autor da peça, o cenarista e o técnico em uma mesma pessoa. Nele, a criatividade da criança assume um caráter de síntese: os domínios intelectual, emocional e volitivo são estimulados diretamente pela força natural própria da vida, sem estímulo externo, sem nenhuma tensão excessiva do seu psiquismo. (VIGOTSKI, 2014, p. 89-90).

A intervenção educativa que culminou em uma representação teatral teve, como conteúdo principal, a elaboração de uma paisagem sonora que pudesse traduzir o mundo descrito na história escolhida pelas crianças. O que foi inovador nesse contexto é que a história não apresentava um discurso em que os personagens pudessem interagir em forma de

diálogo, pois um dos protagonistas da história era surdo e mudo, porém as crianças contornaram essa situação, deram voz ao personagem, modificando a história, criando a sua própria versão.

É por isso que as peças escritas pelas próprias crianças, ou criadas e improvisadas por elas, estão mais próximas do entendimento das próprias crianças. Aqui podemos incluir as mais variadas formas e diferentes graus, desde o texto literário, elaborado e trabalhado antecipadamente, até a simplificação dos papéis, que a própria criança deve improvisar no desenrolar do jogo dramático, ajustando-os a novos textos literários. (VIGOTSKI, 2014, p. 90).

Quando a criança participa de todo o processo desde a sugestão e escolha do texto, ou da sua elaboração e possíveis alterações textuais, ela se identifica com o processo, se envolve intelectualmente e emocionalmente, pois o trabalho passa a ser dela, não do professor. Essa relação do aluno com a atividade desenvolvida é resultado da sua própria vontade, da necessidade e do desejo que nos move para a ação. Essa é a explicação possível para entender a disposição da aluna que se voluntariou para ocupar o lugar do colega que seria o narrador da história, que no dia da apresentação faltou. Ninguém pediu ou demandou dela essa função de leitura, ela se ofereceu para fazê-lo. Até aquele momento, a professora regente da turma e a supervisora pedagógica, não tinham conhecimento de que aquela criança era uma leitora fluente. Podemos inferir que a aluna foi motivada pelo desejo e pela necessidade de participar da peça de teatro, não como ‘maestro da sonoplastia’. Ela demandou o papel de narradora. Isso pode ser entendido pelo fato de que até aquele momento ler para essa criança não era uma necessidade, por isso nenhum dos profissionais da escola tinham certeza de sua capacidade, mas, naquele instante, ler tornou-se uma necessidade e um desejo dela. “Essa criatividade verbal da criança é compreendida e sentida como uma necessidade pelas crianças, porque assume um sentido e é uma parte do todo” (VIGOTSKI, 2014, p. 89).

O envolvimento da criança com a atividade de criação, com todo processo de desenvolvimento e construção da peça de teatro pode ser compreendido como uma necessidade que redefiniu o sentido sobre a leitura. A criança compreendeu o motivo da atividade, por isso se envolveu.

A atividade de sonorização da peça teatral foi um dos momentos de criação proporcionados em sala de aula, em que os alunos puderam exercitar o trabalho em grupo. O labor coletivo é uma das formas de expressão de um aprendizado que também é individual. As crianças juntas escrevem, modificam o texto, definem a ordem das cenas e traduzem em

sons a paisagem descrita na história. Esse processo criativo demanda da criança um grande esforço emocional e, é nesse momento que a sua imaginação começa a transformar-se em realidade: o vento, a buzina, o trovão, o trem, a chuva, tudo foi concretizado em som, o que outrora era imaginado se realizou. O envolvimento com a preparação da sonoplastia, do figurino, a definição dos objetos no cenário, tudo isso tem um sentido que fez parte do que estava sendo construído por elas, é o processo de criação que aos poucos fora tomando forma. É a produção de conhecimento coletivo e que também é individual e, fez parte de “um jogo completo e fascinante.”

A preparação do vestuário, das decorações e outros estimula a imaginação e a criatividade técnica das crianças. As crianças desenham, modelam, cortam, costuram, e essas ocupações assumem um significado e um objetivo, como que fazendo parte de um todo pelo qual as crianças têm interesse. Por fim, a própria brincadeira, ao envolver a apresentação real da peça pelos atores, conclui todo esse trabalho, dando-lhe uma expressão final, completa e definitiva. (VIGOTSKI, 2014, p. 89).

No caso da atividade interventiva, o processo de criação sonora e a organização desses sons no decorrer da peça foi o fator de maior ênfase e preocupação de nossa parte, mas isso não excluiu os outros aspectos criativos vivenciados pelos educandos nessa experiência. O valor do trabalho não está no resultado final, mas no processo que resultou na peça, “criatividade infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no próprio processo” (VIGOTSKI, 2014, p. 90). Ao organizar os efeitos sonoros e colocá-los como parte do cenário, quando poderiam estar nos bastidores, foi a ‘inovação’, idealizadas pelas crianças, porque todos queriam fazer parte do cenário. O fato de ser um trabalho autoral delas é que deve ser o alvo da atividade interventiva, observar e valorizar o processo é o que importa.

A participação da criança no processo da atividade é um fator importante de análise do ato criativo que está no âmago dessa ação. Quando o aluno se envolve voluntariamente na preparação existe uma sensação de recompensa de ver o resultado que sua produção desperta na criança. O elemento psicológico emocional envolvido nessa ação, “a grande recompensa deve ser o prazer que o espetáculo proporciona à criança pela sua preparação, pela representação teatral, e não pelo sucesso e pelos aplausos dos adultos” (VIGOTSKI, 2014, p. 92). Para a criança o resultado final é o que menos importa. O que realmente tem relevância para ela é tudo que está acontecendo durante a preparação. Toda atividade e energia despendida no processo, um sinal externo que a criança dá de domínio de suas ações e de si, um esforço para demonstrar a sua compreensão do mundo adulto. Nesse aspecto, também

podemos dizer que ela está desenvolvendo-se não só intelectualmente, mas também, emocionalmente. Ela está se tornando sensível ao mundo que a cerca. Outro fator importante a ressaltar é que nessa atividade coletiva, a interação com o outro também é elemento de produção de conhecimento e desenvolvimento. É um momento da aula em que a criança aprende com seu igual e nessa relação ambos compartilham experiências de aprendizado, desenvolvem-se emocionalmente, aprendem a lidar com os conflitos tão comuns nas relações humanas. Esse é um aspecto da intervenção educativa que nos leva à segunda atividade desenvolvida.

Na segunda atividade interventiva, iniciamos com a exploração sonora com bexigas. Esse trabalho teve como objetivo principal o desenvolvimento da escuta ativa. O simples fato de ouvirmos, não significa que desenvolvemos o pensamento analítico sobre essa audição. Quando conseguimos descrever as características de um determinado som, indica que pensamos sobre esse som, essa capacidade de percepção sonora é o que os teóricos da educação musical chamam de “escuta ativa”.

Ao propor a exploração das possibilidades sonoras com bexigas, desafiamos os alunos a perceberem e descreverem que tipo de som estavam ouvindo e, se o fato de mudar a forma como “tocam” na bexiga influencia na qualidade sonora produzida. Por exemplo, se bater a bexiga na mão produz um som diferente de quando se “raspa” a bexiga com dois dedos. Conseguir perceber essas diferenças exigiu dos alunos um grande esforço de concentração e atenção. Nem todos responderam com a mesma intensidade de envolvimento, mas cada um, a seu tempo, deu a sua parcela de contribuição.

O que podemos destacar nessa atividade é a questão da percepção do aluno em relação à própria atividade. Quando ele é capaz de definir de forma espontânea os elementos sonoros existentes no objeto produtor do som e é capaz de criar ritmos usando o objeto, podemos afirmar que ele demonstra domínio sobre a ação e sobre o instrumento. E ao se conscientizar dessa capacidade influencia o outro, tornando-se mediador do processo junto a seus pares. Isso ocorre porque segundo Leontiev, “a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às potencialidades e se esforça para modificá-lo” (LEONTIEV, 2014, p. 66). E esse é um aspecto importante a ser observado no trabalho coletivo em sala de aula. Por esse motivo alguns alunos foram escolhidos para ser *Spala* da “orquestra de bexigas”, pela sua capacidade de influenciar o grupo, de conduzir as ações, organizando os colegas para a atividade coletiva. E nesse caso, essa mudança pode ser explicada como um

elemento esperado nas relações sociais de educação, como algo relacionado à necessidade de mudança sentida pelo próprio sujeito, por sua nova percepção de mundo.

Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e uma nova percepção. (LEONTIEV, 2014, p. 67).

Esse é um dos fatores que o trabalho com música em sala de aula contribui não para o fazer criativo do aluno, e também para desenvolvimento de suas potencialidades perceptivas, de suas mudanças qualitativas no processo de aprendizagem. Reconhecemos, porém, que o “ato criador” presente na arte é algo que não se pode ensinar. Por mais comprometimento que tenha o professor com os educandos e com a educação. Criar é uma ação do indivíduo que tem relação com a sua vivência, com suas emoções e sentimentos.

Nesse contexto, podemos dizer que o fazer criativo é consciente e racional, por isso discordamos dos educadores musicais como, por exemplo, Schaffer (1991), Koellreuter (1997) e Paynter (1972), porque não acreditamos que o ato criativo nasce com o sujeito, que é inato, nem aceitamos o argumento de que a sensibilidade está no aluno e o papel do professor é extraí-la, torná-la visível ao mundo. O que o professor pode fazer nesse contexto é mostrar possibilidades, contribuir para o processo educativo, ou como salienta Vigotski que:

[...] o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. Como já dissemos, o nosso estudo descobriu que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e conscientes foram inteiramente suprimidos desse momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

Na atividade interventiva, ao usar as bexigas como instrumentos sonoros, a professora apresentou possibilidades para a manifestação criativa dos alunos, tudo o que ocorreu depois dessa intervenção, foi o resultado da ação e criação das crianças. A escolha timbrística que era determinada pela maneira de tocar as bexigas, e a forma rítmica que foi desenvolvida nesse processo de criação musical, colocou em evidência a vivência musical dessas crianças. O que mostra mais uma vez que a nossa formação social influencia nossas ações, nossa visão de mundo e também o nosso ato criativo. E, por isso, se torna impossível ensinar o ato criador.

De acordo com o autor, são os “processos inconscientes” que dependem de “orientações conscientes” de organização do pensamento artístico, e nenhuma dessas ações conscientes e inconscientes estão atreladas às questões biológicas, não são inatas. São expressões de vivências, são fruto da vontade do homem, das motivações que são íntimas, pessoais, mas que dependem do estímulo externo para se manifestarem. Vigotski (1999) cita em seu texto, o argumento de S. Molojavi, que afirmava:

[...] Potiebnyá não tem razão ao interpretar a imagem artística como uma condensação do pensamento, já que o pensamento e a imagem são uma condensação da disposição da consciência de um fenômeno ou da disposição do psiquismo, derivada de uma série de posições que têm um sentido para determinada posição... Entretanto, isto não nos autoriza a misturar, a fundir ambas as vias biológicas, ambos os processos psicológicos com base, por exemplo, no fundamento indefinido de que o pensamento e a imagem artística são um ato de criação; ao contrário, é preciso revelar toda a sua originalidade para tirar tudo de cada um deles. Na concretude da imagem artística, condicionada à originalidade da via psicológica vital que a ela conduz, está a sua imensa força que incendeia o sentimento, que excita à vontade, que eleva a energia, que predispõe e prepara para a ação. (VIGOTSKI, 1999, p. 325 - 326).

No campo da arte, o valor que damos ao desenvolvimento da imaginação e criação está no “sentido educativo”, do qual todas as experiências vivenciadas estão presentes no processo de aprendizagem e fazem parte de um elemento de extrema importância, a vontade. E que é a chave para a ação. A vontade nos dá a força nos move para o ato criativo. O meio social é outro fator de grande relevância, é ele que vai dizer de nossa arte, quem somos. Contudo, quando o assunto é a educação artística de crianças em idade escolar, podemos dizer que esse processo enquanto ciência, técnica e fazer artístico propriamente dito, não é arte, no significado absoluto de “arte” enquanto uma manifestação de um pensamento elaborado, de domínio e compreensão da técnica, aplicado à construção do inédito, do autêntico. Porque a arte para a criança não tem o mesmo significado de arte para o adulto:

[...] a arte não desempenha na criança aquelas mesmas funções que desempenha no adulto. A melhor prova disso é o desenho infantil, que ainda não faz parte da criação artística nem no mais íntimo grau. Desconhece inteiramente a importante definição de que a própria linha, só com a especificidade de sua estrutura, pode expressar diretamente os estados de ânimo e as inquietações da alma. (VIGOTSKI, 1999, p. 326 - 327).

Entender o papel da arte na educação de crianças nos dá a orientação para o nosso fazer como professores e pesquisadores da educação musical. Porque as mesmas regras se aplicam a qualquer modalidade artística, de acordo com a teoria histórico-cultural. O ensino

de arte coloca a criança em contato com sensações reais. São ferramentas para a sua formação humana e, sobretudo, contribuem para a sua construção de mundo. “A arte é um enfoque emocional original e predominantemente...dialético da construção da vida” (VIGOTSKI, 1999, p. 328).

Voltando a narração da atividade interventiva, a improvisação com balões, o objetivo da professora era desafiar os alunos a criar diferentes possibilidades sonoras, o resultado desse processo culminou na formação de uma orquestra com balões, em que a base rítmica não estava definida pela métrica dos compassos, mas pela forma que o aluno guia, o *spala*, daria durante a execução da orquestra. O que podemos notar é que ao passar por essa experiência de improvisação e criação sonora com balões, as crianças mostraram, sobretudo, domínio da vontade, disciplina, atenção, concentração e capacidade de trabalhar em grupo. Esses foram os aspectos que observamos e usamos como base para propor a última atividade interventiva. Uma criação rítmico-musical para ser executada com instrumentos de percussão. Nessa fase os alunos já tinham maior autonomia, organizaram-se sozinhos, formando grupos e escolheram os instrumentos que iriam usar, também definiram como fariam o registro, “a partitura” da orquestra de percussão.

A capacidade de organizar-se para a realização de trabalho em grupo, requer de todos os sujeitos envolvidos autocontrole das emoções e habilidade de escuta do outro. Essas capacidades são desenvolvidas na relação social, nas diversas situações que o ambiente escolar pode oferecer. Essas oportunidades de socialização são momentos em que tanto o professor quanto os alunos estão exercendo o papel de mediadores do aprendizado. O resultado desse trabalho é o equilíbrio do “todo”, da vontade, das relações, do corpo, do comportamento e de superação dos anseios. Em certa medida, a arte se revela para o homem como uma “válvula de escape”, uma maneira de encontrar o equilíbrio emocional, uma fórmula híbrida entre o psicológico-biológico e o meio. Vigotski (1999) chamou a atenção para a superação das paixões, algo que no cotidiano da vida do homem, nós não encontramos “vazão”, escape. A arte é o ponto de equilíbrio entre o homem e o meio.

E é essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui o fundamento do campo biológico da arte. Todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio. (VIGOTSKI, 1999, p. 311).

O trabalho de criação de ritmos para os instrumentos de percussão foi uma tarefa proposta pela pesquisadora, com o objetivo de estimular os alunos para o fazer musical no

qual todos estivessem envolvidos, uma experiência coletiva, mas que também provocasse neles o desejo de superar suas próprias dificuldades nas relações com os colegas.

O resultado dessa composição rítmica foi marcado pela vivência musical comum aos alunos dessa turma, portanto o “*funk*”, foi o estilo que ficou evidente nas produções das crianças. Durante as apresentações eles se manifestavam, imitando os gestos e ritmos dos colegas, que era basicamente uma mesma “célula rítmica” repetida algumas vezes, de acordo com a regência. É interessante notar que o ritmo é o elemento da música que primeiro nos toca, é quase instintivo, nos movimentamos ao som do ritmo. Vigotski (1999) cita Nietzsche, para explicar a “vontade irresistível de imitar” que o ritmo provoca em nós, nos contamina, tirando-nos da apatia.

[...] “Ele gera a vontade irresistível de imitar, de colocar em uníssono, não só com os passos que os pés lhe facultam como também com a alma que segue a medida... Aliás, terá havido para o homem antigo e supersticioso algo mais útil que o ritmo? Com sua ajuda tudo se podia fazer, ajudar o trabalho com recursos mágicos, obrigar Deus a aparecer, aproximar-se e escutar, era possível concertar o futuro segundo a sua vontade, libertar sua alma do mais malévolo dos demônios. Sem o verso o homem não seria nada, e com o verso ele se tornou quase um deus.” É sumamente interessante como Nietzsche continua explicando de que modo a arte conseguiu adquirir tamanho poder sobre o homem. “Quando se perderam o estado normal de ânimo e harmonia da alma, foi preciso dançar sob o compasso do cantor, pois era a receita dessa medicina...” (VIGOTSKI 1999, p. 311).

Outro aspecto importante a ser destacado nessa atividade interventiva foi a forma como os alunos organizaram o registro da “partitura rítmica”. Alguns grupos optaram por desenhar as sequências dos instrumentos que seriam tocados. Outros preferiram dividir os instrumentistas por cores e outros por números. Conforme essa ordem se sentaram à frente da sala para se apresentarem aos colegas. Cada grupo também escolheu um “maestro” para conduzir a orquestra. As formas usadas por cada grupo apresentavam alguns aspectos em comum e gostaríamos de destacar dois desses elementos. Os instrumentos escolhidos para serem tocados e a repetição de células rítmicas semelhantes.

Dos instrumentos separados pelos grupos para serem tocados, o tambor e o pandeiro foram os que apareceram em todos os grupos, sendo que apenas um grupo usou um instrumento de sopro, um apito e um instrumento de chacoalhar paiá<sup>17</sup> de chaves. As sentenças musicais não eram divididas por compassos, o maestro era quem definia o tempo

<sup>17</sup> Paiá: Instrumento originalmente feito com sementes; de origem indígena; “instrumento de chacoalhar”, mas não é classificado como chocalho; nesse caso feito com chaves velhas amarradas em uma estrutura de palha tecida.



que cada instrumentista tocava. As escolhas de alguns instrumentos deram às composições criadas, uma textura sonora peculiar, mais complexa pela forma estrutural do próprio instrumento musical.

Educadores musicais de renome como Swanwick (2014) e Illari (2009) dizem que a imitação musical de ritmos é própria de crianças pequenas entre três e quatro anos, porém o que a perspectiva histórico-cultural e os estudos de artes realizados por Vigotski, nos revelam é que a imitação e a manifestação corporal ao ritmo sonoro, fazem parte da estrutura social do homem, é cultural, assim como a música. Nós nos movemos ao som em um movimento espontâneo, o som é parte do nosso ser, assim como o pulsar do nosso coração. Portanto, podemos afirmar que essa reação ao ritmo não se concentra em uma faixa etária da vida da criança, mas acompanha o homem em toda sua existência. O que acontece na criação musical da criança é o mesmo que acontece com o desenho infantil, por exemplo, “a criança desenha o que sabe sobre o objeto e não o que vê” (VIGOTSKI, 2014, p. 98). Assim ocorre na criação musical, ela é a representação da sua vivência sonora. Para a criança isso é uma “brincadeira” e, não é arte, ela faz experimentações com os ritmos que já conhece, assim como o desenho. Poderíamos dizer que para ela a sua criação musical não é música, mas é uma expressão de sentimentos reais e espontâneos.

A criança é um ser de movimentos reais e espontâneos; ela realiza ações reais e está interessada, acima de tudo, no processo de agir e não no resultado da ação. Prefere fazer coisas a imaginá-las, esforçando-se para aproveitar as coisas ao máximo, especialmente através de jogos, mas é indiferente, ou quase indiferente, no que diz respeito à sua contemplação, sobretudo por longo período de tempo. As ações da criança se distinguem por apresentarem um aspecto emocional intenso. As ações físicas predominam sobre os aspectos analíticos da consciência. Os produtos de sua criação caracterizam-se por serem extremamente esquemáticos e, em geral, representam aspectos simbólicos das coisas. (VIGOTSKI 2014, p. 104).

Nesse sentido a produção em música da criança difere da criação do adulto pelo aspecto do tempo de vida, da experiência de vida, da vivência. A criança ainda está crescendo, passando por transformações físicas, emocionais, conhecendo e experimentando o mundo em que vive. Mas, o que de fato queremos ressaltar é que a possibilidade de criar faz parte das características próprias das aulas de artes e nesse caso das aulas de música. O que é mais importante na musicalização do indivíduo não é o domínio da técnica, a habilidade de tocar um instrumento ou a capacidade de entender e ler uma partitura. Na musicalização o que importa em primeiro plano é o desenvolvimento da escuta ativa, a percepção sonora do mundo e a representação dessa percepção através da criação musical. O processo de

aprendizado também é mais importante que o resultado final, porque é no decorrer da atividade que envolve a criação em arte que o sujeito vai se transformando, aprendendo a controlar suas emoções, seu corpo, suas reações diante dos desafios e dos conflitos que surgem nas relações com seus pares. Toda essa experiência pela qual a criança passa, tem características e elementos muito complexos, pois nesse processo o psiquismo é afetado. Essa é a razão pela qual a música na escola deve ser conteúdo de ensino, e não de ornamento para festas.

A música nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante, porém mais indefinido, ou seja, de modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude. Nisto vimos a prova de que ela age simplesmente de modo catártico, ou seja, elucidando, purificando o psiquismo, revelando e explodindo para a vida potencialidades imersas até então reprimíveis e recalçadas. (VIGOTSKI, 1999, p. 319).

Todo processo transformador provocado pela experiência com a arte é consequência, segundo o autor, da forma como a arte afeta o homem. Mesmo reconhecendo que essa experiência é única em sua essência, ela não deixa de causar no indivíduo uma motivação, despertando nele a necessidade para a ação. Percebemos isso ao deparar com o desejo da aluna que outrora nunca havia se manifestado para ler em sala de aula, mas que se ofereceu para narrar a peça musical, no aluno que sempre teve dificuldade para se relacionar com os colegas, que tornou-se o maestro da orquestra de percussão. Entendemos como o efeito sobre a ação acontece, observando uma turma de 25 crianças agitadas e com dificuldades de se manterem atentas e concentradas, conseguirem organizar-se em grupo e produzir uma criação coletiva. Não podemos afirmar que a música só afeta algumas pessoas, mas com certeza algum efeito é causado por ela. E toda essa transformação é provocada no homem, pelo aspecto social. Isso não quer dizer que a música afeta a todos da mesma forma, mas provoca uma reação de acordo com a vivência de cada um, porque os efeitos da música sobre o homem é uma questão social.

[...] a música é uma questão social [...] quando percebemos alguma obra de arte temos a impressão de que concretizamos uma reação exclusivamente individual, ligada apenas a nossa personalidade. Achamos que esse ato não tem relação com a psicologia social. É o mesmo equívoco que comete o homem que, ao pagar seus impostos, pensa e discute esse ato exclusivamente do ponto de vista da sua economia individual, sem compreender que está participando, sem saber, da complexa economia do Estado, e que esse ato de pagar impostos reflete sua participação nos intrincados empreendimentos do Estado, dos quais ele nem suspeita. Por isso Freud tem razão, quando considera que o homem se encontra cara a cara com a realidade natural e que a arte pode inferir-se da diferença puramente biológica entre o princípio de prazer, para a qual tendem as nossas inclinações, e o princípio de realidade,

que as obriga a renunciar ao prazer. Entre o homem e o mundo está o meio social, que a seu modo refrata e direciona qualquer excitação que age de fora sobre o homem, e qualquer reação que parte do homem para fora. (VIGOTSKI, 1999, p. 319 e 320).

Somos impulsionados para a ação, pela experiência com a música. E segundo o autor, a música é um dos elementos que fazem parte da nossa experiência social, “ela motiva para a ação”. A música coloca em evidência uma organização do comportamento do homem que pode afetá-lo no futuro, porque “cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas” (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

Por essas razões compreendemos que o trabalho interventivo que foi realizado em sala de aula, teve um resultado satisfatório. E a teoria nos dá fundamento para afirmar que podemos compreender o aprendizado em música como parte da influência do meio social sobre o homem, pela função que ela ocupa nesse meio social. E no contexto histórico e social, transforma o homem, modificando sua ação diante do mundo. Não concordamos com o argumento de que o aprendizado musical da criança está no desenvolvimento cognitivo definido pelo talento inato, pelas habilidades auditivas excepcionais, pela capacidade de domínio da técnica e linguagem musical.

Compreender que o homem é um ser social, e que todas as relações que envolvem o aprendizado e o seu desenvolvimento são também resultados das relações que se desenvolvem socialmente, é o caminho mais viável para entender a educação musical na escola fundamental como parte desse processo. Buscar meios de transmitir esses conhecimentos é o desafio do professor que deseja e acredita que o aluno só vai construir sentido através da mediação.

Entender que através da arte o homem elabora conceitos organiza pensamentos e aprende a dominar seus impulsos, emoções e sentimentos, tornando-se mais sensível, mudando sua percepção do mundo que está à sua volta, sendo capaz de vislumbrar o futuro. A arte pode não provocar reações imediatas e espontâneas. “Tudo o que arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (VIGOTSKI, 1999, p. 320). O indivíduo em contato com uma educação musical genuína voltada para o desenvolvimento da escuta e da criatividade tem mais oportunidade de experimentar atividades que estimule e desperte nele o desejo e a necessidade do fazer criativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é parte do acervo de produção cultural artístico da humanidade. E como tal deve ser compartilhada e transmitida no convívio social, seja em família, na religião, na escola ou em outros espaços públicos. O fato é que não podemos deixar de salientar a importância de preservar e valorizar a cultura. E, em nosso, caso a cultura brasileira também é manifestada através da música. Por isso é necessário lutarmos para garantir que a arte e a música sejam preservadas como parte integrante do currículo escolar básico. A escola é um dos lugares em que a cultura formal é transmitida, organizada e sistematizada, com todo aparato legal, com estrutura e tempos determinados, com regras e legislação. É reconhecida pela sociedade como “lugar do saber”, e nesse ambiente de formação e construção do conhecimento, o ensino de música também deveria ser garantido.

Não podemos isentar o estado das responsabilidades de promoção de políticas públicas que possibilitem o acesso às informações e à cultura, mas na sala de aula, o mediador dessa cultura é o professor.

O que compreendemos através da perspectiva histórico-cultural é que todo aprendizado passa pelo social. Mesmo sendo um processo individual, tanto a aquisição de linguagem, como toda a experiência de aprendizado vivenciada pelo homem, necessariamente o conduz à elaboração de sentido e significado, e todo esse processo de desenvolvimento só é possível através da mediação. A figura de um “outro” mediador é, segundo essa teoria, o marco diferencial das outras formas de pensamento teórico, como os cognitivistas, por exemplo. Tudo que o homem aprende ele o faz com o outro e através dele. Carregamos todo conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, nesse processo vamos adquirindo nossa subjetividade, nossas experiências vivenciadas, nos tornando quem somos. Não podemos deixar de ser ou pensar “desconectados” de nossa cultura, porque trazemos em nós “a marca do humano”. Tudo o que marca a nossa vivência nos afeta, produzindo em nós sentido e, gerando aprendizado. Assim, somos transformados e adquirimos as ferramentas para modificarmos o meio em que vivemos num ciclo de significações e ressignificações.

Nesse trabalho, procuramos apresentar uma análise sobre a concepção que os teóricos da Educação musical têm sobre a aprendizagem musical e quais as suas percepções sobre a forma como essa aprendizagem é percebida. Apresentamos também os teóricos da perspectiva histórico-cultural e suas concepções sobre os conceitos: linguagem, mediação e vivência. Buscamos nessa discussão destacar as principais diferenças que se estabelecem entre as duas

teorias, com o objetivo de compreender como a teoria histórico-cultural pode nos ajudar a pensar em um ensino de música voltado para o desenvolvimento das habilidades criativas que torne o indivíduo mais sensível. Defendendo um ensino que seja menos centrado no domínio da técnica e mais pautado na ação criadora. Que possibilite ao aluno ser protagonista da sua própria aprendizagem, dando a ele os estímulos necessários para essa ação. Acreditamos que somente a motivação externa pode provocar no aluno a vontade e a necessidade para o aprendizado.

Concordamos com o pensamento que defende a teoria de que o aprendizado musical é um processo socialmente construído, que envolve não somente uma escuta consciente, como também o desenvolvimento das habilidades criativas. Que o processo de criação depende da possibilidade de acesso do indivíduo aos meios culturais. Acreditamos que a formação humana sem o contato com a arte e a música não promove o desenvolvimento da sensibilidade. Por defender esse pensamento Vigotski (2014) afirmava que: “Todo futuro do homem é conquistado através da imaginação criativa” e continuava dizendo que a “orientação para o futuro [...] é a mais importante função da imaginação” (VIGOTSKI, 2014, p. 111). Não podemos esquecer que a educação deve proporcionar ao homem a possibilidade de vislumbrar o futuro e projetar expectativas construtivas de trabalho criativo, de produção singular, consistindo em uma forma de deixar sua marca na construção de seu mundo. Nesse sentido, a função pedagógica da escola é preparar a criança para o amanhã, por isso Vigotski (2014) afirma que a escola contribui para que ela adquira, “a formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente” (VIGOTSKI, 2014, p. 112).

Atualmente, as conduções políticas mais uma vez afetam as questões educacionais no Brasil. Com a aprovação da PEC 241 que limita os gastos públicos em educação e da Medida Provisória, MP 746/16, que trata da reformulação do ensino médio, mais uma vez o ensino de artes e música é ameaçado pela política. Essas interferências e mudanças afetam significativamente o cenário da educação musical na escola. A não exigência de uma carga horária definida ou de um profissional especializado coloca em “xeque” o ensino de artes/música na escola pública.

O ensino de música na escola básica ainda é um tema que necessita de muita discussão e estudo no Brasil. Desde a aprovação da Lei nº 11. 769, de 2008, que altera a LDB- 9.394/96, estabelecendo que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, e que [...] constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica”,

(Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010, incluído pela lei nº 11.769/2008). Mas, o que temos visto é que na prática a música não é apresentada nas escolas como uma disciplina, mas, continua ocupando o lugar de ornamento para celebrações festivas.

Nesse trabalho buscamos repensar o papel da musicalização na escola fundamental básica, por acreditarmos que o ensino de música pode contribuir para o aprendizado e a transformação da criança de mero expectador para protagonista. A teoria nos dá base para afirmarmos que ao ser exposto a novas oportunidades de conhecimento, quando desafiado, provocado, o aluno é capaz de ser criativo e com isso modificar a sua relação com o objetivo do aprendizado.

Através dessa pesquisa procuramos refletir sobre a musicalização na escola fundamental básica, vista na perspectiva da teoria histórico-cultural, pois, acreditamos que uma fundamentação teórica que tem como base as relações de vivenciadas socialmente, podem contribuir para o fortalecimento da educação musical na escola.

Os dados recolhidos através de observação e das intervenções educativas nos revelaram que o processo de aprendizagem pode tornar-se um momento de fazer criativo, quando a criança consegue, por vontade própria, envolver-se na atividade, essa ação deve partir da criança.

Todas as atividades desenvolvidas na sala de aula com as crianças, tiveram como objetivo provocar a participação da criança, despertando nela o desejo para uma ação criadora, e isso só foi possível, porque durante todo o processo as crianças foram expostas a novas escutas musicais, foram desafiadas a trabalhar em grupos e tiveram um livre acesso ao diálogo com o professor e com os colegas de classe. A teoria histórico-cultural, nos dá respaldo para acreditarmos que não pode haver aprendizado sem que essas relações de troca e experiências aconteçam.

Como resultado dessas ações vimos que as crianças modificaram suas relações umas com as outras, brigavam menos entre si, passando a conversar e a ouvir mais umas às outras. O que também pudemos notar foi a disposição para participar de outras atividades que não eram próprias às atividades de música, como por exemplo, à escrita e leitura de textos, esse fato foi constatado quando elas mesmas sugeriram o acréscimo de um diálogo na história da peça teatral, quando se reuniram em grupos para escrever a partitura rítmica da atividade de criação musical. A manifestação de ser a narradora da história, revelou um desejo ser a protagonista de seu aprendizado.

Essas reações de mobilização para participar das atividades em sala de aula, mostraram-nos que o processo de aprendizado não pode ser analisado desprezando a vivência do aluno, acreditamos que cada um tem uma reação diferente para a mesma atividade, mas todos serão de alguma forma afetados pois, cada interferência que oferecemos ao meio, contribuimos para que ocorra uma transformação nesse meio. Sendo assim acreditamos que esse processo não pode ser mecanizado, o aprendizado que provoca uma transformação humanizadora não é técnico, não pode ser visto e pensado na imitação e repetição de gestos. O aprendizado que transforma, de acordo com a teoria histórico-cultural, deve ser aquele que promove o pensamento, afeta os sentidos e as emoções e cria uma nova relação com o conhecimento, despertando o ser criativo no homem.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural nos apresentam as condições para pensarmos que a educação musical pode ser o caminho para a formação de um ser humano mais sensível e, que a relação da escola com esse homem, através da musicalização, possa contribuir para uma educação menos técnica, mais criativa e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, Lília Da Rocha. At al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. Rio de Janeiro, RJ: LTC -, 2001.
- BEYER, Esther. **Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical**. Revista da ABEM. Porto Alegre, RS, n. 2, jun. 1995, p. 53-67.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 12 ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** -Tradução: Sandra Netz. – 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Maria Betânea PARRIZI. **O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical**. Dissertação de metrado. Biblioteca digital do Departamento de Pós-Graduação da Universidade federal de Minas Gerais, ESMU/UFMG – Belo Horizonte, 2005
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. Unesp. 2005.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. “Uma borboleta nas teclas do piano” In: ILARI, Beatriz e Broock, Angelita (Orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas, São Paulo, Editora Papyrus, 2013
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. **O silencioso mundo de Flor**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 31. Nº 3. p.483 – 502. Set. 2005
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires Argentina, Editora Lumen, 2002
- GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Método de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2009
- HENTSCHKE, Liane. **A Educação musical: um desafio para a educação**. Educação em Revista, n. 13, jun. 1991, p. 55-61.



HOMEM, Fernando Pacífico. PERRONE, Maria da Conceição. **Villa-Lobos e a Educação Musical no Brasil: Subsídios para uma avaliação crítica.** Revista MODUS, Ano VII. Nº 11. Belo Horizonte. Nov. 2012, p. 27-39

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz. (Org.). **Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.** Curitiba – ed. Da UFPR, 2006.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de musicologia.** Vol. IX, Out. 2005.

KLEBER, Magali Oliveira. **A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical** In: Revista da ABEM, Londrina, v.19 n.26 p. 37-46, jul. dez. 2011. <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/172>> Acesso em 17 de Ago. 2016.

LEONTIEV, A. N. Apêndice: **Problemas psicológicos do carácter consciente do estudo.** In: LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978, p. 183-234. [Versão cotejada, em alguns pontos, com a mesma obra editada pela “Editorial Pueblo y Educación”. La Habana, Cuba] Tradução para fins pedagógicos – Profa. Stela Miller. Docente do Programa de pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília. Setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13ª edição – São Paulo. Ícone, 2014.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: ILARI, Beatriz. (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música–da percepção à produção.** Curitiba: Editora da UFPR, p. 23-44, 2006.

LONGAREZI, A. M. e FRANCO, P. L. J. In: **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos.** – 2ª edição – Volume 1 – Uberlândia: UDUFU, 2015.

LOUREIRO, Alicia M. A. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.** Revista da ABEM, Porto Alegre, RS. n. 10, mar. 2004, p. 65-74.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 7ª edição. São Paulo: Ícone, 2013.

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (org.) **Pedagogias em Educação Musical.** Série Educação Musical. Curitiba: Ibpx, 2011.

PACHECO, Caroline Brendel. Habilidades Musicais e consciência fonológica: refletindo sobre o desenvolvimento infantil. In: ILARI, Beatriz e Broock, Angelita (Orgs.). **Música e educação infantil.** Campinas, São Paulo, Editora Papirus, 2013.

PARRIZI, Maria Betânea Fonseca. **O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais.** Revista da ABEM, v.14, nº 15, Porto Alegre, RS, Set. 2006

PAYNTER, Jonh. **Oir, Aqui y Ahora: Una introducción a la música actual em las escuelas.** Buenos Aires, Ricordi Americana, 1972.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-Ação Crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, Nº 3. P.521-539 set/dez. 2005. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>> Data de visitação: 25 de Ago. de 2015

PINNO, Angel. **As marcas do humano; As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L.S. Vigotskii.** São Paulo Ed. Cortez, 2005.

SANTOS, Regina Márcia S. **Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música.** Cadernos de Estudo: Educação Musical, Porto Alegre, RS. n. 1, 1990, p. 31-52.

SCHAFFER, Raymoud Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora da UNESP 1991

SOUZA, Jussamara et al. **Série de Estudos:** n.1, nov.1995. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado. Porto Alegre 1995. P. 19 – 32).

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação.** Tradução: Marcell Silva Steuernagel. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working version paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne, Austrália. 2012.

VIGOTSKII, L.S. **Psicologia da Arte.** Tradução: Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. (1931/2000) Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: **Obras escogidas.** Tomo III Madri: Visor 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Org. Michael Cole... [et al] Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Silvia Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2ª edição, São Paulo. Martins Fontes Editora Ltda., 2010.

\_\_\_\_\_, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13ª edição, São Paulo. Ícone, 2014.