



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

RAFAEL BELING ROCHA

**Educação Musical e Pedagogia histórico-crítica: fundamentos de
uma proposta para o ensino de música na escola regular**



Araraquara – S.P

2023

RAFAEL BELING ROCHA

**Educação Musical e Pedagogia histórico-crítica: fundamentos de
uma proposta para o ensino de música na escola regular**

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação. Exemplar apresentado para Exame de Defesa.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte.

Araraquara – S.P

2023

R672e

ROCHA, RAFAEL BELING

Educação Musical e Pedagogia histórico-crítica:
fundamentos de uma proposta para o ensino de música
na escola regular / RAFAEL BELING ROCHA. -- Araraquara,
2023

144 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista

1. educação. 2. música. 3. educação musical. I.

Título.
Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAFAEL BELING ROCHA

Musical e Pedagogia histórico-crítica: fundamentos de uma proposta para o ensino de música na escola regular

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Data da defesa: 30/01/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte, FCLAr/UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, IPHEM/RJ

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Flávia Silveira Barbosa, MUSILIC/UNICAMP

Membro Titular: Profa. Dra. Eliza Maria Barboza, FCLAr/UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Jetro Meira de Oliveira, UNASP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho a todos os educadores musicais que assumem a honrosa
tarefa de, dia após dia, usar a Música para fazer da
Educação Escolar um espaço de humanização.*

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma Tese de Doutorado é uma tarefa que se estende por anos e não pode ser feita, senão, com o envolvimento de muitas pessoas. À todos aqueles que contribuíram com orientação, apoio, diálogo, sugestões, críticas e carinho, meu muito obrigado.

Ao meu orientador, Prof. Newton Duarte, pela confiança, pelo acolhimento, pelo incentivo, pela motivação e, sobretudo por acreditar irrestritamente no potencial que a Arte tem na formação dos indivíduos, meus sinceros agradecimentos. Sinto-me extremamente honrado em ter sido orientado por uma figura de tamanha envergadura intelectual. A Educação Musical tem muito a ganhar com as suas contribuições.

Aos membros de minha banca de qualificação e defesa, pela honestidade, pela coerência, e pelo rigor científico, meu muito obrigado.

À minha amiga Maria Flávia, por ter sido a pessoa que, ainda nos tempos da graduação, fez-me perceber que este mundo pode ser transformado e que uma nova forma de sociedade é não apenas possível, mas necessária, meu muito obrigado. Seu compromisso com a Educação Musical tem sido uma constante fonte de inspiração para seguir nos estudos e no ensino na escola regular ao longo dos anos.

Aos amigos Paulo Jeovani, Kleberson Calanca, Antonio Junior, Helena Lima, Leonardo Moralles, Raquel Santana e Gabriela Antero, por caminharem comigo ao longo de tantos anos nas discussões de nosso grupo de estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Musical, minha gratidão. Obrigado por nunca me deixarem sentir que estou só na busca por uma educação musical de qualidade para todos.

À minha família, e, em especial, à minha adorável esposa Geovana, de quem tantas horas de convivência foram furtadas para a concretização deste trabalho, meu muito obrigado. Seu profundo respeito e admiração são, para mim, um forte incessante de motivação para seguir na luta por um mundo justo para todos.

À Unesp, pela acolhida, meu muito obrigado.

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir, criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”.

A. Gramsci, Cadernos do Cárcere

RESUMO

O tema desta pesquisa é a educação musical fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica. Considerando-se que essa pedagogia advoga que a educação escolar deve ter como horizonte a formação plena dos indivíduos e que a música deve fazer parte da vida dos indivíduos omnilateralmente desenvolvidos, defende-se neste trabalho que a educação musical ocupe lugar central na educação escolar de crianças e jovens. É apresentada nesta tese de doutorado uma análise de quatro eixos estruturantes do currículo de educação musical, a saber: percepção musical, prática musical, escrita musical e criação musical. A partir de cada um desses eixos e das relações entre eles, são discutidos os conteúdos da educação musical escolar e as formas de seu ensino e sua aprendizagem. As formulações apresentadas no texto se referem ao ensino de música na escola regular, com foco específico para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: educação musical; pedagogia histórico-crítica; escola regular.

RESUMEN

El tema de esta investigación es la educación musical basada en la pedagogía histórico-crítica. Considerando que esta pedagogía aboga por que la educación escolar tenga como horizonte la formación plena de los individuos y que la música forme parte de la vida de los individuos desarrollados omnilateralmente, se defiende en este trabajo que la educación musical ocupe un lugar central en la educación escolar de niños y jóvenes. Esta tesis doctoral presenta un análisis de cuatro ejes estructurantes del currículo de educación musical, a saber: percepción musical, práctica musical, escritura musical y creación musical. A partir de cada uno de estos ejes y de las relaciones entre ellos, se discuten los contenidos de la educación musical escolar y las formas de su enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: educación musical; pedagogía histórico-crítica; Escuela regular.

ABSTRACT

This research has as its theme the music education based on Historical Critical Pedagogy. Considering that this pedagogy advocates that school education must have as its goal the full formation of individuals and that music must be part of omnilaterally developed individuals' lives, this work defends that music education occupies a central place in the school education of children and youth. This PhD thesis presents an analysis of four structuring axes of the music education curriculum, namely: ear training, musical practice, musical notation and musical production. From each of these axes and the relationship between them, the contents of school music education and the ways of teaching and learning are discussed.

Keywords: Music education; Historical-critical pedagogy; Regular school.

SUMÁRIO

Apresentação	12
1 A Pedagogia Histórico-crítica como fundamento para a Educação Musical na Escola Regular	17
1.1 A educação musical e a necessidade de fundamentações teórico-pedagógicas.....	17
1.2 A Pedagogia histórico-crítica, por quê?	22
1.3 A Educação musical e a pedagogia-histórico-crítica: aproximações.....	29
2 A pedagogia histórico-crítica: fundamentos teóricos	33
2.1 Pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia marxista.....	35
2.2 O saber objetivo, os conteúdos escolares e o conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica.....	37
2.3 A base psicológica da pedagogia histórico-crítica e questão do sistema funcional do psiquismo.....	45
2.4 Concepção curricular e questões didático metodológicas na pedagogia histórico-crítica.....	53
3 Fundamentos de uma proposta histórico-crítica para o Ensino de Música: horizonte para a Educação Básica	64
3.1 O ensino de música na Educação Escolar Brasileira e a necessidade de propositivas concretas para a educação musical.....	64
3.2 Fundamentos para o ensino de música.....	71
3.2.1 A Percepção Musical.....	75
3.2.2 A Prática Musical.....	88
3.2.3 A Notação Musical.....	102
3.2.4 A Criação Musical.....	109
4 Considerações finais	133
Referências	139

Apresentação

Desde que a música passou a ser um conteúdo curricular obrigatório na disciplina de arte – com a aprovação da Lei 11.769, de agosto de 2008 –, educadores musicais de todo o país se entusiasmaram com a possibilidade de se avançar na democratização do acesso à música, na escola regular. Hoje, mais de 14 anos depois desse primeiro marco legal, vemos que, a despeito dos muitos desafios, temos, de fato, a música como algo muito mais presente em várias realidades escolares, no Brasil.

A movimentação impulsionada pela aprovação da Lei estimulou jovens músicos a buscar espaços de formação técnica formal, e pouco a pouco, os próprios cursos de graduação em música foram se fortalecendo e solidificando para acolher a demanda por diplomas de licenciatura em música. Como algumas cidades e escolas privadas acabaram abrindo vagas para professor com formação específica, pela primeira vez, em muitos anos, os professores de música tiveram a oportunidade de, de fato, trabalharem na escola regular. Por meio de projetos, complementações curriculares e ações de outra natureza, a música foi, assim, tornando-se gradativamente parte da rotina escolar em várias cidades. Em muitos cenários, os anos iniciais do Ensino Fundamental foram os mais alcançados pelo ensino de música e a demanda por propostas sistematizadas e concretas acerca do que se fazer em sala de aula ficou cada vez mais evidente.

Os educadores musicais, que até então tinham como campo majoritário de trabalho as escolas especializadas em ensino de música – conservatórios, cursos técnicos etc. – passaram a ter a escola regular, com todas as suas peculiaridades de tempo, espaço e condições, como o campo de trabalho para a educação musical. Professores de música que já tinham alguma experiência em outras vivências de ensino e novos educadores musicais passaram a ocupar o espaço escolar para lecionar para crianças e jovens que, na sua maioria, nunca haviam tido qualquer experiência formal ou sistematizada com a música.

A realidade imposta ao ensino de música na escola regular foi determinante para reflexões acerca do que seria uma aula de música, nesse espaço. Enquanto nos conservatórios ou nos laboratórios de formação das Universidades havia um

contexto, na maioria das vezes, bastante confortável – com salas ambientadas, instrumentos musicais variados à disposição, recursos de microfonação etc. – na escola regular a realidade encontrada, sobretudo, no ensino público, foi bastante distinta. Salas com mais de 30 alunos, sem espaço para grandes variações de disposição de mesas e cadeiras, carência flagrante de qualquer tipo de recurso para o trabalho com as crianças e o desafio de fazer iniciação musical para crianças de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, com suas singularidades psíquicas e socioculturais.

A despeito do esforço que os cursos de licenciatura fizeram para preparar os professores para ocupar o espaço da escola regular, o fato é que a inserção das aulas de música nos moldes específicos da escola regular era algo novo, sobretudo, no ambiente da escola pública. Muitos professores se deparam com o desafio de elaborar planos de aulas, planos de cursos e propostas curriculares que pudessem de alguma forma sistematizar essa modalidade de ensino de música.

Em muitos contextos, o professor de música, ao se deparar com as demandas e o público da escola regular, tinha a dúvida do que fazer em cada ano, em cada ciclo de desenvolvimento. Naturalmente, ao contrário de outras disciplinas mais consolidadas da educação escolar, como a matemática, a história, a educação física, por exemplo, – que, geralmente, possuem referências e parâmetros relativamente mais bem definidos acerca de como devem ser trabalhadas, nos diferentes anos do Ensino Fundamental –, no caso da disciplina música, não havia precedentes. Mesmo documentos norteadores da época, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou, no caso da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), não conseguiam sanar as dúvidas acerca de como a música deveria ser tratada na escola regular. Os educadores musicais, em muitos casos, adentravam a escola pública sem saber o que fazer em cada um dos anos específicos, acabando por homogeneizar todos os alunos em um mesmo nível, usando as mesmas estratégias e repertório para as crianças, desde o 1º ao 5º ano.

Após mais de uma década, desde o início formal da música, em vários contextos escolares, muitas tentativas de musicalização na escola regular continuam a enfrentar os mesmos problemas. Ainda hoje, a disciplina de música segue, em muitos casos, com a ausência de fundamentos concretos que subsidiem a

implementação e o melhoramento do trabalho que é feito. A atual Base Nacional Comum Curricular, ao propor que algumas *competências* sejam trabalhadas em sala de aula com os alunos, não fornece orientações objetivas que possam embasar professores de música sobre como pensar uma proposta concreta em educação musical para a escolar regular.

Como professor de música que vivencia o espaço da escola regular há mais de uma década vejo, à luz do cenário acima exposto, que há ainda, na educação musical, uma carência de trabalhos e referências que fundamentem o fazer educativo na sala de aula. Muitas vezes, além das dúvidas acerca do que fazer em cada ano ou ciclo, há também uma imprecisão quando se discute o *porquê* fazer e, também, *com base em que* se deve fazer. Em que pese todos os esforços das pesquisas em educação musical dos últimos anos, há ainda um longo caminho a ser trilhado na tentativa de se efetivar um ensino de música verdadeiramente democrático, no sentido de ser pensado para alcançar todas as crianças e jovens da educação básica.

Foi justamente por vivenciar, pessoalmente, o impacto que a falta de referências teóricas claras para a educação musical escolar pode exercer na qualidade do ensino que é oferecido para as crianças e jovens na escola pública brasileira, que me propus a pensar um trabalho que pudesse contribuir para a construção de uma proposta tangível para esse ensino de música. Com um texto que busca ser simples e objetivo, pensado para o professor de música que atua na educação básica, minha tarefa é apresentar os fundamentos para o desenvolvimento de uma *proposta histórico-crítica para o ensino de música*, uma proposta que possa conferir ao educador musical os elementos para refletir sobre quais deveriam ser os elementos básicos para se firmar o ensino de música na Educação Básica, bem como o subsídio teórico-pedagógico que respalde o modo de trabalho a ser desenvolvido. Para isso, farei uma ponte entre as reflexões que são próprias à música e aquelas que são desenvolvidas no campo geral da educação, defendendo a tese de que é preciso se pensar a educação musical na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Trata-se da elaboração de um conjunto de ideias e bases que nos permitam ter clareza acerca dos fundamentos filosóficos, psicológicos, históricos, sociológicos e didáticos que devem nortear o trabalho com a música na escola regular.

Para desenvolver essa tarefa e na tentativa de apresentar os fundamentos de uma proposta para o ensino de música, propus-me a estabelecer os *eixos estruturantes* de uma proposta de trabalho com a música na escola. Concluí que, ao pensarmos uma musicalização infantil escolar não seria possível renunciar a quatro grandes eixos. A saber: 1) Percepção Musical, 2) Prática Musical, 3) Escrita Musical e 4) Criação Musical. Esses eixos foram pensados pelo seu poder de síntese acerca do que pode ser desenvolvido em uma formação musical formal e sistematizada já nas condições que são próprias aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Por exemplo, quando penso o eixo estruturante *Percepção Musical*, todos os aspectos relacionados ao ouvir música estão incluídos. Toda a possibilidade de escuta ativa, apreciação, e apreensão do som, de forma consciente, está envolvida e sintetizada, nesse eixo. No caso do eixo estruturante *Prática Musical*, incluo toda e qualquer possibilidade de se fazer música, seja pelo professor ou pelo aluno. Na Prática Musical, a música cantada, a música tocada e, também, a música feita por meio da percussão corporal está incluída. Os aspectos organológicos, de igual modo, são contemplados, com vistas à compreensão de como os instrumentos musicais são organizados nas formações musicais mais comuns. No caso do eixo estruturante *Escrita Musical*, tomo como foco de abrangência todas as possibilidades de se pensar e escrever música. Aqui entram também os aspectos musicológicos, a leitura e a escrita tradicional de partitura, bem como as suas possibilidades de inovação e adaptações, firmando o quanto a capacidade de escrever e notar a música pode revolucionar a nossa relação com essa linguagem artística. Por último, o eixo estruturante *Criação Musical* sintetiza todas as possibilidades de uso da música, de forma criativa. Compor peças, criar acompanhamentos, experienciar nossas possibilidades sonoras, entre outros; enfim, toda a possibilidade de se criar, seja na forma de ouvir, fazer ou pensar a música.

Postos esses quatro eixos estruturantes – que são, a meu juízo, a síntese de todo o trabalho em ensino de música que pode ser feito na escola regular –, a segunda tarefa a ser feita é a de pensar como esses eixos podem ser trabalhados dentro da realidade escolar, isto é, quais são os fundamentos que subsidiam uma proposta de ensino de música com foco no apreciar, fazer, escrever/pensar e criar em música. Se concordamos com a ideia de que é preciso trabalhar a Percepção, a Prática, a Escrita e a Criação em música, a tarefa seguinte é pensar como essas

ações podem ser feitas no contexto da escola regular, isto é, quais são os fundamentos para se pensar uma proposta que envolva esses quatro eixos como núcleo duro da vivência musical escolar.

Para dar conta dessas questões, trago a pedagogia histórico-crítica como base teórica que pode fornecer subsídios para a fundamentação da proposta. Essa corrente pedagógica brasileira é aqui adotada, entre outros motivos, por seu potencial em termos do estabelecimento das mediações entre a música e a educação, ou seja, a construção teórica e prática da educação musical histórico-crítica.

Nos próximos capítulos defenderei a tese de que a construção histórica e coletiva de uma proposta histórico-crítica para o ensino de música é um caminho promissor para pensarmos a educação musical na escola regular. Passando pela argumentação que envolve a defesa da pedagogia histórico-crítica como fundamento para a educação musical na escola regular e pela explanação das principais concepções teóricas dessa corrente pedagógica, apresentarei os fundamentos de uma proposta histórico-crítica para o ensino de música, visando tematizar uma dialética para o ensino de música na Educação Básica, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 A Pedagogia Histórico-crítica como fundamento para a Educação Musical na Escola Regular

Neste capítulo, buscarei defender a ideia de que a Educação Musical, como área específica do campo da pesquisa em música, deve caminhar na direção da aproximação às reflexões teórico-pedagógicas advindas da área de Educação. A despeito de a Música, como linguagem artística, ter suas especificidades e características singulares, quando tratamos do campo do *ensino*, faz-se necessário um aprofundamento acerca das bases teóricas que subsidiarão nossas reflexões e práticas pedagógicas em música. A pedagogia histórico-crítica será apresentada como um caminho fértil para o estabelecimento de diálogos com a Educação e, sobretudo, para a construção de uma proposta para o ensino escolar de música que esteja alicerçada em uma concepção coerente sobre o *conhecimento*, o *ser humano* e a *própria música*. Por fim, passando por uma breve apresentação das contribuições de alguns autores que buscaram estreitar os laços entre a pedagogia histórico-crítica e a educação musical, serão apresentados os principais diferenciais e objetivos desta pesquisa, apontando precisamente qual venha a ser sua principal tarefa e contribuição.

1.1 A educação musical e a necessidade de fundamentações teórico-pedagógicas

Como afirma Saviani (2008), uma pedagogia é sempre uma construção histórica e coletiva. Seja quando falamos da educação, de forma geral, ou do ensino de música, de maneira mais específica, não podemos perder de vista que a ação coletiva e histórica é o único instrumento capaz de promover reflexões sólidas para se chegar aos caminhos mais eficientes e promissores na tarefa de formar as novas gerações. Nesta direção, esta tese se propõe a ser mais um partícipe na busca pela construção de uma educação musical ampla e verdadeiramente humanizadora; na construção de uma proposta pedagógica para o ensino de música que defenda a socialização das formas mais elaboradas do conhecimento musical humano como o caminho para se alcançar o pleno desenvolvimento – em uma perspectiva dialética –

da subjetividade dos indivíduos, não perdendo de vista o papel preponderante da *escola* em todo esse processo.

Embora a educação musical, como área específica de conhecimento, tenha alcançado alguns avanços e reconhecimento nas últimas décadas, é preciso dizer que ainda existem inúmeros caminhos que precisam ser percorridos e que demandam, portanto, maior aprofundamento e expansão nos estudos do campo acadêmico. Esse é o caso, por exemplo, dos fundamentos teóricos das práticas pedagógico-musicais dentro de um contexto amplo de formação humana que se encontram ainda latentes dentro das pesquisas em educação musical diz respeito justamente à ampliação e à análise de *fundamentos teóricos* que venham a respaldar as práticas pedagógico-musicais dentro de um contexto amplo de formação humana. Isto é, de uma maior clareza acerca das bases filosóficas, psicológicas e sociais que dão sustentação a escolhas pedagógicas para uma perspectiva de ensino de música que vise formar o indivíduo que posicione criticamente na sociedade contemporânea, marcada pela desvalorização da arte em nome do lucro e pelas injustiças da divisão social de classes. É justamente pela busca por compreender qual venha a ser o estofo teórico de uma determinada proposta pedagógica que é possível alcançar uma visão mais ampla sobre a própria prática, o que torna possível, assim, uma perspectiva científica de análise.

Nesse sentido, ao apontar a necessidade de um amplo destaque aos fundamentos teórico-pedagógicos como um elemento de primeira importância para se pensar a educação musical, coloca-se em evidência a ideia de que toda e qualquer prática educativa se baseia em alguma concepção teórica e que analisar de forma crítica as bases teóricas hegemônicas no campo da educação musical é uma tarefa necessária. Sem uma ampla análise das formulações teórico-pedagógicas que sustentam as práticas em educação musical não será possível avançar na ideia de uma plena efetivação e consolidação do ensino de música nas escolas regulares brasileiras. Ou seja, caso queiramos advogar, por exemplo, por questões como a universalização da educação musical na educação básica, a necessidade de profissionais qualificados na área da docência ou por um ensino de música que alcance a todas as crianças e jovens atendidos pela escola regular, será necessário dedicar tempo em análises que visem não apenas testar a eficácia de uma determinada técnica ou forma de ensino, mas em reflexões que questionem o

papel que a música desempenha na formação dos indivíduos, e, claro: como a educação escolar deve tratar essa questão.

Ao apontar a íntima relação entre os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas precisamos, naturalmente, ponderar o fato de que esse alinhamento pode ser mais ou menos direto em uma concepção educacional. Para iniciar essa discussão, será preciso desde já apontar uma diferença entre dois aspectos que não raramente são confundidos, quando tratamos de discutir reflexões teóricas para a educação musical. São eles: *recursos metodológicos* e *fundamentos teórico-filosóficos*. O primeiro, diz respeito justamente à forma de se ensinar determinado conteúdo musical. O uso de um determinado recurso técnico para fazer com que uma criança aprenda a cantar afinado, por exemplo, é uma ilustração do que estou falando. Ao usar determinado recurso metodológico, um professor está apenas exercendo um dos aspectos que é inerente ao seu trabalho, o de encontrar os caminhos mais eficazes para que seu aluno possa se apropriar do conhecimento. É preciso, porém, não se perder de vista que as escolhas metodológicas para o ensino de qualquer conhecimento escolar se subordinam aos objetivos educacionais e, portanto, a uma concepção das relações entre educação e sociedade.

Já no segundo caso, o que está sendo discutido é de outra ordem. Pois, ao falar dos fundamentos teórico-filosóficos, estamos tratando dos elementos teóricos que permitem olhar para o processo educativo como um todo, de maneira ampla. Isto é: que permitem compreender, por exemplo, os processos psíquicos requeridos à aprendizagem humana, como também a relevância de todos os elementos necessários à plena concretização do processo educativo escolar. Mas, mais do que isso, os fundamentos teóricos-filosóficos são capazes de fornecer a compreensão de qual venha a ser a própria natureza humana e como o conhecimento a ser apropriado pelos indivíduos pode ou não interferir no desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

É levando em consideração as definições apresentadas acima que analisamos as contribuições dos chamados educadores musicais da primeira geração¹. As técnicas de ensino de música estabelecidas por E. J. Dalcroze, Z.

¹ Para maiores aprofundamentos na categoria de educadores musicais da primeira geração, conferir a obra FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo, editora UNESP, 2005.

Kodály, C. Orff, entre outros², são recursos que se adequam perfeitamente à categoria de recursos metodológicos. Ao indicar a autoconsciência corporal como um elemento importante no processo de aprendizagem e interpretação musical, ao apontar a associação entre palavras e figuras rítmicas para a assimilação da notação musical e ao estabelecer toda uma proposta de prática instrumental e percepção musical, Dalcroze, Kodály e Orff, por exemplo, trouxeram grandes contribuições para a educação musical, na medida em que demonstraram *maneiras* mais eficientes de se ensinar e aprender música³.

Feita esta diferenciação entre recursos metodológicos e fundamentos teórico-filosóficos, cabe-me agora direcionar a atenção do leitor para outro importante aspecto. Embora haja uma notória diferença entre os dois pontos acima expostos, sempre há o risco de surgir uma confusão entre eles, por parte dos educadores musicais. É preciso compreender que, apesar de os recursos metodológicos serem sempre resultado dos fundamentos teórico-filosóficos, ainda assim pode haver uma distância entre eles. Isso é o mesmo que dizer que, quem olha para uma determinada proposta de ensino, não necessariamente consegue compreender qual seja a base filosófica que a sustenta. Em outras palavras, é possível inferir que um professor pode adotar uma postura pedagógica na condução de suas aulas sem se dar conta das origens teórico-filosóficas que a embasam.

Destinar um pouco de nossa atenção para a tarefa de compreender como determinados recursos metodológicos podem ser adotados sem uma plena consciência dos fundamentos teórico-filosóficos que os sustentam é importante justamente para que haja uma maior compreensão das ideias que serão posteriormente apresentadas. Dito isso, é fundamental ressaltar que o presente trabalho não terá o objetivo de discutir diretamente recursos técnicos para ensinar música, mas trazer luz à importância de haver uma clareza acerca de uma

² Ver MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical* (Org.). Curitiba: InterSaberes, 2012.

³ Naturalmente, ao fazer essa exemplificação não quero afirmar que as propostas dos educadores musicais da primeira geração eram alheias a bases teóricas consolidadas, pois, em verdade, estavam respaldadas em reflexões bastante específicas. A intenção é apenas destacar que, no campo da prática musical em sala de aula, as contribuições desses autores que mais são discutidas e analisadas são justamente as que se expressam no desenvolvimento de técnicas para o ensino de música, e não necessariamente as bases teóricas que subsidiaram as formulações técnicas dos referidos autores. Para maior aprofundamento sobre as bases teóricas que exerceram influência sobre os educadores musicais supracitados, conferir Mateiro e Ilari, (2012) e Fonterrada (2005).

fundamentação que alicerce de forma promissora o ensino de música na escola regular.

Em meus anos de experiência como educador musical – atuando em redes de ensino de escolas regulares públicas e privadas, bem como em projetos que variam desde o ensino específico de instrumentos musicais até o ensino de música para pessoas com deficiência – tenho percebido, em muitos casos, que prevalece, entre os profissionais do ensino de música, a carência apontada acima, acerca da compreensão sobre reflexões teórico-pedagógicas que justifiquem e embasem prática docente em música. Isto é, a despeito de todas as práticas de ensino de música com um caráter promissor que tenho visto serem promovidas, falta, ainda, em muitos casos, uma compreensão ampla das bases teóricas e pedagógicas que subsidiam tais práticas.

Em verdade, é preciso dizer, também, que a carência de compreensão acerca dos fundamentos teóricos que embasam as propostas de educação musical acaba por gerar um ecletismo teórico, quando, por não ter uma clareza acerca das bases sobre as quais se fundamenta, o educador pode ter a impressão de que suas práticas são, na verdade, resultado da junção das contribuições de muitas correntes teóricas. Confunde-se mais uma vez a variedade e diversificação de recursos metodológicos com o ecletismo em relação aos fundamentos teóricos que deveriam guiar a adoção daqueles recursos. Assim, a prática docente que poderia ser mais consciente e embasada, perde potencial na medida em que não esteja claro ao educador qual seja o papel que a música desempenha no processo de formação escolar do educando; e mais: como a importante tarefa que o professor desempenha pode determinar a feição qualitativa de todo o processo educativo.

O que busco defender nestes primeiros parágrafos é justamente a necessidade de uma efetiva sistematização do ensino de música nas escolas regulares brasileiras. Ao não nos atentarmos a necessidade de sistematização da educação musical – com aprofundamento de discussões, reflexões teóricas, bem como uma compreensão epistemológica da importância desse conteúdo curricular – corremos o risco de, em um futuro próximo ou distante, vermos o espaço da música nos currículos da educação básica ser questionado.

É nesta direção que reforço a necessidade de um alinhamento entre a educação musical e a pedagogia para que seja possível, assim, avançar na compreensão acerca da importância de se conhecer os fundamentos filosóficos que embasam a prática docente em música. Proponho um estreitamento que confira aos educadores musicais uma maior clareza acerca da relevância educacional que o ensino de música tem para a formação dos indivíduos, para que, partindo disso, possa haver uma atuação pedagógico-musical consciente por parte dos professores de música. Como estamos tratando de *educação* musical, a aproximação com a pedagogia, isto é, a busca por embasamento teórico-pedagógico para o que fazemos no campo do ensino de música é fundamental não apenas para que novas propostas curriculares possam ser construídas à luz de bases teóricas sólidas, mas, sobretudo, para que a música, forma de conhecimento humano, possa estar presente na educação escolar como mais uma das muitas ferramentas indispensáveis à plena formação dos indivíduos.

Dito isto, é preciso deixar claro que o presente trabalho não se propõe a ser uma iniciativa neutra ao defender essa aproximação entre a educação musical e a pedagogia. Meu esforço será o de demonstrar a *pedagogia histórico-crítica* como o caminho mais promissor para se alcançar um ensino de música que promova o desenvolvimento dos educandos em suas máximas possibilidades, adequando-se ao espaço da educação escolar. Meu objetivo será pensar uma educação musical respaldada nas contribuições da pedagogia histórico-crítica e apresentar os fundamentos para se efetivar uma proposta histórico-crítica para o ensino de música nas escolas regulares e ainda os critérios para a seleção de conteúdos musicais que possam ser trabalhados na educação básica. Ou seja: as formulações teóricas que compõem a referida corrente pedagógica serão a base para se pensar uma proposta histórico-crítica para o ensino de música.

1.2 Pedagogia histórico-crítica, por quê?

Quando menciono a importância da ampliação das reflexões teóricas como forma de alcançar uma prática pedagógico-musical mais promissora, quero defender que a educação musical ocupa um espaço singular na formação dos indivíduos. E, justamente pela relevância da música, nesse processo, acredito que as práticas

musicais devem estar em consonância com uma proposta pedagógica que compartilhe dessa mesma ideia e não com uma teoria pedagógica e filosófica que compreenda a música como um elemento secundário. O ensino de música precisa ser respaldado por uma concepção pedagógica – isto é, fundamentos teórico-filosóficos – que defenda a tese de que os conhecimentos artísticos ocupam um lugar central no processo de humanização das novas gerações.

Embora seja importante destacar que nenhuma teoria pedagógica desconsidera, por completo, a música, no processo formativo dos alunos; é preciso dizer que há uma diferença importante entre uma concepção pedagógica que defenda a música como um elemento que *influencia* na formação dos indivíduos de uma concepção pedagógica que defenda a música como um elemento *determinante* na formação dos indivíduos. Este é um dos primeiros pontos que deve ser colocado em destaque para iniciarmos a resposta para a questão acima.

Outro ponto a ser colocado é o fato de que a pedagogia histórico-crítica é construída sobre as bases teórico-filosóficas do materialismo histórico-dialético, que defende e compreende o processo de desenvolvimento dos indivíduos como sendo radicalmente fundado nas relações objetivas de ordem social. Isto é: que entende, no que diz respeito aos processos psíquicos, que os indivíduos alcançam sua humanização na relação com o mundo humano, se apropriando das objetivações que são próprios ao ser humano. Em breves palavras, isso significa dizer que, para que o ser humano possa se desenvolver de forma plena, ele precisa se apropriar da humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008). E esse é justamente um dos pontos basilares na defesa de minha escolha pela pedagogia histórico-crítica: para ela, o conhecimento musical é um elemento *fundamental* na educação das novas gerações. Em outras palavras, isso é o mesmo que dizer que a educação musical, à luz da pedagogia histórico-crítica – e, portanto, sob as bases teórico-filosóficas do materialismo histórico-dialético –, assume uma feição potencialidade transformadora na individualidade/subjetividade humana, sendo, deste modo, uma condição sem a qual não se pode alcançar a formação omnilateral dos indivíduos. Nessa direção, embora se considere que a pedagogia histórico-crítica não tenha sido pensada necessariamente como uma base para fundamentar a educação musical, suas elaborações podem inferir essa importância com bastante clareza.

Defender uma aproximação entre a educação e a música – isto é, apontar a necessidade de termos bases teóricas claras acerca de como pode se dar o ensino de música na escola regular para termos condições de construir uma educação musical escolar efetiva e concreta – requer, necessariamente, a aproximação com uma teoria pedagógica que atribua, de fato, o papel da música como protagonista na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, nas discussões sobre propostas com implicações para o ensino de música. É preciso que as discussões sobre a educação musical, portanto, se respaldem em uma corrente teórica que atribua a ela não apenas um valor secundário, outrossim que a veja como parte dos conteúdos centrais que devem constituir o espaço da educação escolar.

Dermeval Saviani, em exposição feita na Mesa Redonda “Currículo e Sociedade”, no IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical/ABEM, no ano 2000, discorre sobre o papel do ensino de música em uma concepção histórico-crítica. Em sua argumentação, Saviani discorre sobre a questão do currículo e faz reflexões sobre como a educação escolar deve ser organizada para que possa alcançar seu objetivo primeiro, a formação humana de crianças e jovens. Segundo o autor, embora o ambiente escolar, muitas vezes, seja tomado por práticas secundárias, em uma discussão sobre fundamentos acerca da efetividade no cumprimento do papel da educação escolar é preciso que se faça uma distinção entre os diferentes conteúdos que devem compor o espaço do currículo. Vejamos como o autor explica a questão.

Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, a semana das mães, semana do folclore, as festas juninas, em agosto vem a semana do soldado, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira... e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Mas, pode-se perguntar: qual é o problema? Se tudo é currículo, se tudo o que a escola faz é importante, se tudo concorre para o crescimento e aprendizagem dos alunos, então tudo o que se fez é válido e a escola não deixou de cumprir sua função

educativa. No entanto, o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade *nuclear* que é a de propiciar aos alunos a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2000, p. 1 - grifo do autor).

Para o autor, não se pode perder de vista aquilo que é nuclear dentro de uma proposta curricular, que vem a ser precisamente transmissão dos conhecimentos sistematizados para as novas gerações. Como completa Saviani, “*currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola*” (2000 p. 2 - grifos do autor), deixando bem claro que, à educação escolar, cabe o papel de trabalhar com as formas clássicas do conhecimento humano, precisamente por serem capazes de promover o desenvolvimento dos indivíduos, enriquecendo sua vivência e concepção acerca da realidade objetiva; além daquilo que, necessariamente, já faz parte de seu cotidiano.

Com base nessas colocações, nos perguntamos: qual espaço a música deve ocupar dentro da escola, na concepção de Saviani e da pedagogia histórico-crítica? Será que ela seria enquadrada no bojo das atividades secundárias ou tomada como um conteúdo nuclear dentro do currículo? Levantar essas questões nesse momento do texto é de fundamental importância pois não são raras as vezes em que, nós, educadores musicais, nos deparamos com o fato de termos a música sendo usada apenas como um adereço na rotina escolar. Como professor de música na escola regular, foram muitas as vezes em que vi o espaço da música sendo legado aos mais irrelevantes momentos, como se a Arte fosse apenas uma ferramenta para ser usada em momentos em que aquilo que era considerado essencial já havia sido realizado, havendo, então, “tempo de sobra” para se fazer música.

Para responder a essa questão, o autor afirma que “o sentido da educação se liga ao processo de produção da existência pelos próprios homens enquanto seres que necessitam aprender a se produzir a si mesmos” (SAVIANI, 2000, p. 4) e que a educação seria, então, o próprio processo de promoção do ser humano. O papel da educação escolar e, por consequência, do próprio currículo escolar é o de “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (idem, p. 4). Para compreendermos o

papel da música – e da arte, de forma geral – no currículo escolar é preciso, antes, compreendermos que

a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas (SAVIANI, 2000, p. 4).

É à luz dessas considerações que podemos compreender qual é o entendimento da pedagogia histórico-crítica sobre o espaço que deve ocupar a música na educação escolar. Segundo Saviani, “fica claro que [...] a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar”, pois “abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobreleva, em meu entender, a educação musical” (SAVIANI, 2000, p. 4). E complementa o autor,

com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (SAVIANI, 2000, p. 4).

Corroborando a essa mesma linha de entendimentos, Duarte⁴, na conferência de abertura do congresso da Associação Brasileira de Educação Musical de 2015, apresentou a tese das *unidades dialéticas* que a música pode estabelecer no processo de formação escolar nas novas gerações. Segundo o autor, a educação

⁴ Conferir: NEWTON, Duarte. Newton Duarte Educação Musical e Pedagogia Histórico Crítica. YouTube, 03/03/2016. Disponível em: <https://youtu.be/o1j0reU7OTc>. Acesso em: 09/01/2023.

musical pode estabelecer unidades dialéticas entre 1) Razão e Emoção, 2) Quantidade e Qualidade, 3) Objetividade e Subjetividade, 4) Individual e o Coletivo, 5) Preservação do existente e a Criação do novo, 6) Disciplina e Espontaneidade, apenas para citar algumas. Tais unidades dialéticas são capazes de desenvolver nos indivíduos as condições de compreender elementos característicos da vida humana de forma tangível, possibilitando aos alunos o enfrentamento com as contradições dialéticas que são muito frequentes na educação escolar. Para o autor, a educação musical inserida no currículo escolar, é uma ferramenta capaz de fazer com que nossas crianças e jovens compreendam de maneira concreta a relação dialética que permeia os cinco pontos supracitados. Por isso mesmo, à música não pode ser legado o papel de mera coadjuvante, mas sim de um elemento central à discussão sobre a formação escolar de crianças e jovens.

Respondendo, então, aos questionamentos anteriores, a música é, para a pedagogia histórico-crítica, uma forma de conhecimento que deve ser compreendida *como parte das atividades nucleares do currículo*. Tal como a Ciência e a Filosofia, a Arte deve ser compreendida como um elemento de primeira importância na formação integral do ser humano.

O fato de a pedagogia histórico-crítica estar alicerçada sob as bases filosóficas do materialismo histórico e dialético faz com que essa corrente pedagógica se distancie de outras propostas educacionais. Como Duarte (2011) demonstrou em seu livro *Vigotski e o Aprender a Aprender*, as teorias pedagógicas hegemônicas da educação, ao partirem de bases teóricas idealistas e/ou pós-modernas, acabam não conferindo o mesmo valor à constituição social do ser humano. Desse modo, tais teorias pedagógicas são incapazes de abrigar o que chamarei aqui de *coerência ética para com a educação musical*. Pois, ao mesmo tempo em que não desconsideram, de forma absoluta, a importância da arte no processo educativo, partem de pressupostos filosóficos e teóricos que, ao negarem a tese da constituição inteiramente social do psiquismo humano, resultam, de maneira consciente ou não, em negação da importância fundamental da arte na formação dos indivíduos.

Alguns caminhos foram trilhados para se iniciar uma aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a educação musical. Um deles seria o de trazer as

contribuições dos próprios fundamentos da pedagogia histórico-crítica, interpretando-as em um contexto musical. Isso seria o mesmo que dizer que os elementos que fundam a proposta da pedagogia histórico-crítica, como a sua base *filosófica* e a sua base *psicológica*, por exemplo, devem ser tomados como fundamento à luz das necessidades e realidades próprias ao campo da educação musical.

Especificamente no campo das contribuições filosóficas oriundas do estofo da pedagogia histórico-crítica, é possível destacar a importância de se estabelecer uma compreensão da estética marxista, assimilada ao campo da educação musical. De forma analítica, isso seria o mesmo que estabelecer uma *filosofia marxista da educação musical*. Assim, compreender qual venha a ser o papel que a arte desempenha na concepção filosófica do materialismo histórico-dialético de desenvolvimento é uma parte fundamental para se iniciar a discussão que aproxima a corrente pedagógica da área da educação musical⁵.

Outra possibilidade é trazer as contribuições da psicologia marxista para o campo da educação musical⁶. Compreender as bases psicológicas que subsidiam a pedagogia histórico-crítica é fundamental para que se possa verificar quais venham a ser, por exemplo, as contribuições que a apropriação dos conhecimentos musicais pode promover no psiquismo dos indivíduos. Isto é, como a música pode, por meio de suas unidades dialéticas, atuar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores⁷.

⁵ Nessa proposta de aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a educação musical que se vale da ideia da necessidade de uma filosofia marxista da educação musical, aponto como principal referência o trabalho intitulado *Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical* (ABREU, 2018). Nele, o autor busca extrair da teoria marxista, bem como da Estética de György Lukács elementos para se pensar uma base filosófica do materialismo histórico-dialético para a música.

⁶ Embora não seja meu foco nesse momento, vale ressaltar que a corrente psicológica que ajuda a sustentar a pedagogia histórico-crítica é a *psicologia histórico-cultural*, formulada por Vigotski e seus colaboradores. Nos próximos capítulos, as contribuições da psicologia histórico-cultural ganharão maior destaque.

⁷ Na tentativa de fazer aproximações entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e a educação musical, destaco alguns trabalhos, a saber, Barbosa (2009), que fez um estudo acerca do desenvolvimento da percepção musical como base nos fundamentos vigotskianos. Schroeder (2005), que, partindo do mesmo aporte teórico, fez um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem com implicações para os conceitos de talento e musicalidade. Pederiva (2009), que estudou a questão da atividade musical e a consciência da particularidade e Beling (2017), que fez apropriações das concepções da psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento da função psíquica criação na busca por compreender como se daria esse processo no campo da criação musical.

A compreensão e apropriação dos elementos-base da pedagogia histórico-crítica ao campo da música é o caminho necessário para consolidar a aproximação à qual se propõe este trabalho. Portanto, meu objetivo é partir dos elementos já mencionados e incorporando-os, trabalhar na apresentação dos *fundamentos de uma proposta histórico-crítica para o ensino da música na educação básica*.

Em minha concepção, é tempo de avançarmos em proposições didático-metodológicas alinhadas que lancem luz ao trabalho educativo na escola regular. Sem qualquer afrouxamento no rigor teórico que é requerido a uma tarefa como essa, minha intenção é a de propor contribuições que se aproximem da prática musical na escola regular. Propostas para o ensino de música que possam ser claras a um educador musical, mas que, ao mesmo tempo, não dispensem e/ou se alienem de uma profunda reflexão teórica. Em suma, minha intenção é a de contribuir de alguma forma para fortalecer as reflexões acerca do embasamento teórico na educação musical, buscando, na pedagogia histórico-crítica, os elementos que possam subsidiar uma prática musical rigorosamente fundamentada e com clareza em seus objetivos e finalidade.

1.3 A educação musical e a pedagogia histórico-crítica: aproximações

Antes de apresentar os princípios basilares da pedagogia histórico-crítica que subsidiarão a proposta deste trabalho, é preciso que se faça uma breve análise de algumas aproximações que vem sendo feitas entre a educação musical e a pedagogia histórico-crítica, com implicações para a escola regular. Como dito anteriormente, a tarefa de se construir uma proposta histórico-crítica para o ensino de música é resultado de um trabalho feito com base nas contribuições de diferentes autores, sejam eles da área da música ou não. Por isso mesmo, para que o dado objetivo que se intenta na presente pesquisa seja devidamente contextualizado, faz-se necessário acompanhar algumas das contribuições até aqui elaboradas.

Para que seja possível trazer as contribuições de autores que pensam os fundamentos da pedagogia histórico-crítica especificamente para o campo do ensino de música é preciso destacar que as contribuições de Newton Duarte na defesa pelo espaço na Arte na formação dos indivíduos dentro das formulações da

pedagogia histórico-crítica, abriram um fecundo caminho para que aproximações mais específicas com as diferentes linguagens artísticas pudessem existir. Textos como os referendados, como, Duarte (2000; 2005; 2010; 2013; 2015; 2016) e outros, sintetizam a contribuição desse autor na defesa da Arte, assim como a Ciência e a Filosofia, como um pilar na formação do gênero humano. Assim como os conhecimentos científicos e filosóficos são capazes – justamente por sua capacidade de reorganizar a compreensão humana acerca do mundo objetivo e social – de incidir de forma profunda no desenvolvimento intelectual e psíquico dos indivíduos, a Arte, como forma de conhecimento sensível da realidade, deve ser um dos elementos fundantes da educação escolar. Como destaca Duarte, as artes “são importantes objetivações do gênero humano, cuja apropriação pode desempenhar uma função de grande contribuição *na luta contra a alienação*” (DUARTE, 2013, p. 138, grifos meus). Diz ainda,

as artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual (DUARTE, 2016, p. 133).

Na esteira dessa discussão, cabe salientar, então, que a defesa da Arte como parte da tríade que deve conduzir o trabalho educativo – Ciência, Arte e Filosofia – foi base para as importantes reflexões que buscaram fazer uma aproximação diretamente entre a pedagogia histórico-crítica e a linguagem musical⁸.

Uma das autoras que buscou iniciar uma aproximação entre as reflexões da pedagogia histórico-crítica e a música foi Barbosa (2013; 2014; 2015; 2016).

⁸ É importante destacar que a gênese das ideias que asseguram o espaço da arte na formação dos indivíduos já estava latente na obra de autores que são tomados como referência para as formulações da pedagogia histórico-crítica, como Marx e Lukács, por exemplo. O que busco evidenciar ao colocar em foco as contribuições de Duarte, é que seus textos fazem apropriações específicas para a educação escolar. Ou seja, enquanto Marx e Lukács, por exemplo, estabelecem a importância que o Arte tem na formação dos indivíduos com base em reflexões de cunho filosófico, Duarte, tematiza a questão trazendo o valor da Arte na formação humana para o campo da pedagogia, buscando compreender como a educação escolar pode tomar a Arte como elemento de destaque para o seu trabalho.

Tratando de assuntos que envolvem o desenvolvimento da percepção musical, da criação musical e indo também na direção de propostas que buscam defender o espaço da música na educação infantil e no ensino fundamental, a autora evidencia que a música – por ser uma linguagem artística que promove o desenvolvimento dos indivíduos –, deve fazer parte da educação escolar como um componente do currículo. Textos como, *Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade* (BARBOSA, 2015), *Em busca da consolidação da música na escola: uma análise do parecer e proposta de resolução das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica* (BARBOSA, 2014) e *A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos* (BARBOSA, 2016), são exemplos do que busco evidenciar. Para Barbosa, a música possui especificidades que apenas ela pode desempenhar atuando no processo apropriação do gênero humano pelas novas gerações.

Outro autor que tem estabelecido uma aproximação sistematizada entre a pedagogia histórico-crítica e a educação musical é Abreu (2018; 2019; 2020; 2021a; 2021b). Com sua tese de doutoramento intitulada *Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical* (ABREU, 2018), buscou alicerçar as bases teórico-filosóficas que justificam a defesa da música como conteúdo que deve estar presente em uma proposta de ensino de música para a escola regular. Aponta a escrita musical como um exemplo de como a sistematização do ensino de música na escola pode fazer com que crianças e jovens desenvolvam uma relação mediada pela cultura com o percurso de desenvolvimento artístico-musical da sociedade.

Além do referido trabalho, outros textos têm feito avançar as aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e as reflexões sobre o ensino de música. Exemplos disso são as recentes publicações *A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar* (ABREU; DUARTE, 2020) e *Contribuição da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento da prática educativa: educação estética* (ABREU, 2021b). Todos caminhando na direção de fortalecer a ponte entre a pedagogia e a música.

A contribuição de ambos os autores, buscando estabelecer aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a educação musical, devem ser tomados como um esforço para a construção de uma *proposta histórico-crítica para o ensino de música*. Seja buscando estabelecer os princípios teóricos e filosóficos que embasam a tese de que a música deve estar presente na educação escolar e/ou para avançar nas especificidades que a educação musical deve assumir ao entrar como conteúdo escolar, as contribuições acima sintetizadas devem ser consideradas como bases para o contínuo aprimoramento entre a pedagogia histórico-crítica e música. A contribuição desses autores é, a meu juízo, o caminho para se estabelecer uma educação musical escolar que tenha bases teóricas sólidas, objetivando, assim, contribuições para a pesquisa e o fortalecimento da educação musical.

É preciso destacar mais uma vez que a construção de uma proposta histórico-crítica para o ensino de música na escola regular é uma tarefa feita com base em múltiplas reflexões e contribuições. Isso implica dizer que o percurso percorrido, por exemplo, por Barbosa e Abreu é o início de uma frutífera e necessária caminhada. Há, ainda, muito espaço para que se possa avançar no exercício de aproximação entre a pedagogia e a música, com implicações que possam impactar cada vez mais o ensino de música na escola brasileira.

Penso que um dos movimentos que devem ser feitos por todos os autores que se aproximam dessa temática é justamente o de se estabelecer aproximações entre as reflexões teóricas que até aqui vêm sendo desenvolvidas e ensino que acontece no cotidiano do espaço escolar. É necessário que sejam desenvolvidas mais reflexões capazes de sistematizar a implementação de uma proposta curricular histórico-crítica para o ensino de música com base nas características e demandas próprias da educação escolar.

Nessa direção, aponto que é tempo de, ao incorporarmos as contribuições até aqui realizadas, avançar nas reflexões que permitam que se estabeleçam práticas educativas em música que possam ajudar educadores musicais a efetivar, dentro de cada escola e sala de aula, uma educação musical fundamentada em uma teoria que a compreende, de fato, como um elemento curricular nuclear na formação de nossas crianças e jovens.

2 A pedagogia histórico-crítica: fundamentos teóricos

As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram profundamente marcadas pela ditadura militar brasileira. No campo da Educação, isso representou, entre muitas outras coisas, o cerceamento do livre pensamento e a perseguição das ideias que fossem minimamente progressistas. Intelectuais foram perseguidos e os trabalhos de diversos autores que buscavam se opor aos pensamentos dominantes foram censurados (NETTO, 2014). Em meio a toda essa instabilidade institucional e perseguição intelectual, no entanto, houve figuras que não abandonaram a reflexão crítica e encontraram em toda essa repressão motivo para avançar na urgente tarefa de se pensar uma nova proposta para a educação brasileira.

Dermeval Saviani, filósofo da educação brasileiro, buscou nas teses marxistas elementos para se pensar os fundamentos de uma educação que pudesse superar os dilemas e as contradições da sociedade capitalista, defendendo a necessidade de se elaborar uma *pedagogia revolucionária*; uma corrente pedagógica que marcasse distinção entre aquilo que vinha sendo feito no Brasil e também – em termos pedagógicos – em outras partes do mundo, situando-se de forma explícita no terreno do materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2013). Segundo o autor, era preciso pensar a Educação para além do antagonismo entre a *Escola Tradicional* e a *Escola Nova*, superando dialeticamente ambas as correntes e apontando os fundamentos para se estabelecer um fazer pedagógico que alcançasse a formação intelectual crítica dos indivíduos. Se a Escola Tradicional, pelo seu foco demasiado no ensino se esquecera do próprio objetivo transformador da educação, e se a Escola Nova, ao negar as prerrogativas anteriores, acabou negligenciando o próprio ato de ensinar, uma pedagogia revolucionária vinha com uma alternativa para se superar ambas as concepções elegendo o conhecimento e a necessidade de produzir a humanidade em todos os indivíduos como o foco do trabalho educativo. É nesse cenário histórico educacional que Saviani assume a expressão *pedagogia histórico-crítica* para denominar a corrente pedagógica revolucionária que, por ele, vinha sendo elaborada desde a década de 1970 como uma resposta a todo impacto danoso que vinha se encrustando nas discussões pedagógicas brasileiras. Como afirma Saviani,

o que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003, p. 88).

E continua:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2003, p. 93).

A pedagogia histórico-crítica nasce, portanto, como uma corrente pedagógica que tem como princípio a superação da sociedade capitalista como um horizonte para a plena emancipação do ser humano; uma proposta que visa a transformação da sociedade humana de forma histórica e dialética, compreendendo de forma crítica o papel que a educação e a pedagogia exercem em todo esse processo, fornecendo as condições para a formação de indivíduos que, ao compreender a dinâmica dessa realidade material e dessa sociedade, sejam capazes de atuar na construção de um mundo mais humano e justo.

A pedagogia histórico-crítica vem sendo desenvolvida ao longo das décadas, mantendo a sua tenacidade em defender a educação escolar como um espaço privilegiado para a formação dos novos indivíduos. Seus princípios têm servido como fundamento para outras áreas de saber vinculadas à Educação busquem efetivar transformações em todos os aspectos que envolvem a formação humana, por meio da educação. Tal como tem ocorrido em relação aos vários componentes curriculares, em que coletivos e pesquisadores individuais têm buscado desenvolver

propostas orientadas pela pedagogia histórico-crítica, nos próximos tópicos tentarei demonstrar –, nos próximos tópicos, tentarei demonstrar quais são os principais fundamentos da pedagogia histórico-crítica, as contribuições de alguns de seus principais autores, bem como a relação que suas formulações teóricas têm com as reflexões para o ensino de música defendidas neste trabalho.

2.1 A pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia marxista

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p. 36).

Tomo essa citação de Marx para iniciar as reflexões porque a categoria *trabalho* é um elemento central para defender a tese da pedagogia histórico-crítica como sendo uma pedagogia marxista. Essa defesa é necessária para que se evidencie que não estamos tratando de qualquer pedagogia, mas, sim, de uma concepção teórico-pedagógica que atribui ao desenvolvimento histórico-social o processo de formação humana, o qual só se pode ser plenamente alcançado com o devido rigor e intencionalidade do trabalho educativo.

De acordo com Saviani (2013, p. 11), “diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente a sua própria existência”. Isso é o mesmo que dizer que, para sua subsistência, o ser humano necessita atuar de forma transformadora sobre a realidade material na qual se encontra. Essa tarefa de transformar a sua realidade por meio de ações de força para garantir a continuidade de sua vida física é o que chamamos *trabalho* e, ao trabalhar, o ser humano não muda apenas a sua realidade, mas muda, sobretudo, a si próprio. Como afirma Engels,

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano (ENGELS, 2004, p.13).

No processo de trabalho, o ser humano amplia o seu conhecimento sobre o mundo real, material e objetivo. Ao modificar a realidade, o homem acaba por conhecê-la. Mas como as necessidades humanas se multiplicam na medida em que vão sendo satisfeitas, o homem começa a perceber que, para transformar a realidade a fim de obter melhores condições objetivas de vida e existência, ele precisa conhecer, compreender e desvelar cada vez mais o mundo que o cerca.

Observando todo esse movimento, Saviani, ao sintetizar as ideias acima apresentadas, leva-nos a refletir sobre quais seriam as considerações educacionais de todo esse processo. Vejamos.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui os aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção que pode ser traduzida como “trabalho não material” (SAVIANI, 2013, p. 11 e 12).

Destaco, com base nas reflexões de Saviani, que é justamente pelo mecanismo do trabalho – que permite conhecer o mundo em suas esferas científicas, ética/filosóficas e artísticas – que o ser humano amplia sua capacidade de transformação da realidade e, numa perspectiva materialista-dialética, transforma a sua própria natureza, contribuindo, assim, para o enriquecimento do gênero

humano. E assim, “tudo aquilo que não está garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse sentido, o próprio gênero humano não é inerente aos nascidos humanos. Isto é, não é um dado estabelecido *a priori* para os indivíduos, mas precisa ser apropriado por todos para que, a partir daí, a humanidade possa continuar avançando com sua compreensão do mundo real para continuar produzindo e reproduzindo seus meios de vida e existência.

É exatamente nesse contexto, que o trabalho da educação é colocado como um ponto central no processo de formação dos indivíduos. Pois, como elabora Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2013, p. 13).

A pedagogia histórico-crítica é tributária das formulações marxistas sobre o desenvolvimento histórico humano; as bases filosóficas do materialismo histórico-dialético são, portanto, o esteio de todas as reflexões e orientações educacionais que são adotados por essa corrente pedagógica. O entendimento que Marx tem acerca do impacto do trabalho na formação humana é interpretado por Saviani e demais autores vinculados a essa pedagogia como uma chave para compreender o papel que o trabalho educativo, a pedagogia, tem no processo de formação de nossas crianças e jovens.

2.2 O saber objetivo, os conteúdos escolares e o conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica

Em seu processo de desenvolvimento e amadurecimento teórico, a pedagogia histórico-crítica foi elaborando conceitos e estabelecendo definições e entendimentos acerca de termos das discussões educacionais. A ênfase dada à questão do saber objetivo e à compreensão da importância dos conteúdos escolares pela pedagogia histórico-crítica ajuda a compreender o que essa pedagogia tem como proposta para a educação escolar. Como veremos a seguir, para a pedagogia histórico-crítica, a escola é um lugar privilegiado para a transmissão do saber e para a formação dos indivíduos; por isso, deslindar os conceitos de saber escolar,

conteúdos e clássico é fundamental para avançarmos nas inferências às quais este trabalho se propõe.

Quanto à questão dos conteúdos escolares destaco que, diferente de algumas correntes teóricas que os secundarizam, a pedagogia histórico-crítica tem um entendimento bastante próprio e objetivo de qual venha a ser o papel que eles desempenham no espaço da educação escolar. Para sintetizar, a compreensão que a pedagogia histórico-crítica tem acerca da importância dos conteúdos escolares, apresentarei uma argumentação que se centrará em trabalhos de autores basilares dessa corrente teórica.

Para iniciar a análise sobre a questão dos conteúdos, é preciso destacar um conceito predominante na pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (2013, p. 54),

o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

Ou seja, a escola lida com o saber objetivo, com o conhecimento 'científico'; à educação escolar cabe justamente a tarefa de trabalhar com as formas de conhecimentos que foram e são testadas e consolidadas pelos métodos da Ciência, assim como, com o que há de referência nas Artes e na Filosofia. Outras formas de conhecimento da realidade objetiva que desconsideram os parâmetros da ciência e se calcam no conhecimento do senso comum podem até ocupar o espaço da escola, mas sempre em uma perspectiva de confronto e superação. Saviani se apropria de Gramsci para afirmar:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem

como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (Gramsci apud Saviani, 2013, p. 54).

A educação escolar, portanto, tem como tarefa ensinar às crianças e aos jovens a olharem para a realidade objetiva e o mundo material como algo que pode ser compreendido e estudado. E mais: que pode ser, pelo entendimento das relações que determinam a sua origem e existência, transformado. O espaço escolar deve ser ocupado por formas de conhecimento que façam com que os educandos se deparem com o saber objetivo, ou seja, com as formas de conhecimento que vêm sendo elaboradas ao longo da história nos campos das ciências, das artes e da filosofia.

O saber objetivo envolve outro aspecto para a pedagogia histórico-crítica: a *universalidade do conhecimento*. Pois,

dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (SAVIANI, 2002, p. 57-58).

O saber objetivo tem como característica primeira a universalidade. Isso significa dizer que um conhecimento científico possui um valor essencial a despeito do que essa ou aquela cultura possa compreender. O saber objetivo é universal justamente pelo fato de ser forjado em uma compressão que vai para além da visão imediata e das meras aparências que a realidade possa ter. O saber objetivo é universal porque se orienta pela *essência* e não pela aparência do fenômeno; é sempre o resultado de observações, análises, testes e sistematizações que são

feitas ao longo da história humana, agregando as contribuições de muitos indivíduos.

A importância do saber objetivo, defendida pela pedagogia histórico-crítica, exerce implicações diretas sobre como a escola deve ser organizada e pensada. Não são as tradições familiares, o conhecimento do senso comum ou mesmo os interesses imediatos dos agentes envolvidos no processo educativo que devem nortear ou definir os caminhos da educação escolar. Pelo contrário, a escola, ao se orientar pelo saber objetivo e universal, deve trabalhar para promover a universalização dos alunos, isto é, fazer com que eles dominem as condições de avaliar de forma crítica os próprios gostos, interesses e conhecimentos que trouxeram da vida cotidiana. Esses conhecimentos devem ser confrontados com os conhecimentos que passaram pela chancela de várias outras gerações e que de mostrou objetivo e universal.

Quando tratamos da Arte e, especificamente, da música como forma de conhecimento nuclear que deve ocupar espaço no currículo escolar, é preciso ter clareza que os gostos musicais dos alunos e do professor não devem ser tomados como uma referência para se estabelecer os conteúdos que irão compor um currículo em música. Como veremos mais a frente, são os conhecimentos técnicos e objetivos da música e também as mais elaboradas produções musicais feitas pela humanidade, ao longo de seu percurso histórico, que devem compor o currículo da educação escolar. Aquilo que os alunos gostam, o que o professor gosta deve sempre passar pelo crivo da objetividade/universalidade do saber.

Trarei, agora, um conceito ligado à questão do saber objetivo e dos conteúdos escolares e que, posteriormente, irá se colocar como subsídio para a contribuição à educação musical que pretendo dar com este trabalho; trata-se do conceito de *clássico*. Vejamos. Dentre as formas de saber objetivo desenvolvidas pelo ser humano na sua relação com o mundo material e social, as formas mais elaboradas devem ser selecionadas para ocupar o espaço da educação escolar justamente pelo poder que têm de sintetizar os processos humanos que foram empregados em sua produção. Para a pedagogia histórico-crítica, os conteúdos escolares devem trabalhar com os conhecimentos clássicos das diferentes áreas do saber humano. Às novas gerações devem ser colocados à disposição não qualquer tipo de

conhecimento e conteúdos escolares, mas aqueles que melhor sintetizam o percurso histórico, filosófico, artístico e científico que foi percorrido pela humanidade, ao longo do tempo.

Mas o que, então seria o clássico, na educação? Saviani (2013, p. 87) afirma:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores.

Ainda, de acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 31), clássico:

é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Como complementa Duarte (2016), os clássicos na educação escolar são um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem. Os conteúdos escolares – ou seja, aquilo que compõe o núcleo duro da formação dos educandos – deve ser composto de conhecimentos que se consolidaram ou que se consolidam como elementos referência dentro de uma determinada área do conhecimento. O clássico, na educação escolar, é um guia para que, ao selecionar os conteúdos que irão compor um determinado currículo, o professor possa se orientar na direção de trazer para seus alunos aquilo que de melhor e de mais elaborado a humanidade já produziu ou vem produzindo, em termos de conhecimento.

Trazendo à discussão alguns exemplos no campo da música, podemos dizer que, à luz das definições acima expostas, o sistema tonal ou a escrita musical, por exemplo, podem ser considerados conhecimentos clássicos. O tonalismo, como

sistema que designa a relação entre as notas, na qual uma, em particular, é central – a *tônica* –, que foi utilizado na música ocidental majoritariamente entre os séculos XVII e XX, pode ser considerado um *clássico*, no campo da música. Embora ele já tenha sido tomado de forma crítica pelos defensores da bitonalidade e também da atonalidade, não é possível desconsiderar a influência que tal sistema exerce ainda hoje sobre a produção musical humana. De igual modo, é possível afirmar que a escrita musical – comumente chamada de notação musical –, por ter sido uma ferramenta que revolucionou a relação do ser humano com a música, abrindo caminho para novas produções, interpretações e transformar a forma de como fazemos música, pode também ser considerada um *clássico*, entre os conhecimentos musicais.

O sistema tonal e a escrita musical – tomados como exemplo de conhecimentos clássicos na música – resistiram ao tempo e possuem uma validade que extrapola o momento em que foram formulados. Apesar de terem sido formulados séculos atrás, eles são capazes de captar as questões nucleares que se relacionam intimamente com o processo histórico de desenvolvimento do próprio ser humano. Esses conhecimentos podem ser considerados clássicos, pois permanecem como uma constante referência para as novas gerações de músicos que virão. Os clássicos da música são uma fonte que acumula as relações históricas e sociais, os sentimentos e as técnicas de produção artística objetivadas pela humanidade, ao longo do tempo.

É preciso ressaltar, contudo, que o clássico, no campo da educação e também no campo da música, não se relaciona com algo essencialmente do passado ou que se vincula a um saudosismo ou preciosismo de determinados grupos sociais. Antes, é balizado em referências técnicas, isto é, que comprovam a sua validade e qualidade em parâmetros que estão para além de interesses individuais. Produções musicais relativamente recentes ou da atualidade, podem também se apresentar como clássicos de determinada área. Na medida em que demonstram ser uma referência no seu campo específico, pelo fato de serem capazes de sintetizar conhecimento e riqueza historicamente elaborados, produções musicais atuais também podem ser tomadas como clássicos a serem contemplados no ensino de música da educação escolar.

Trazendo novamente para o âmbito da música, é possível ilustrar o conceito de clássico quando analisamos uma peça musical. Na Cantata Secular para orquestra, coro adulto e coro infantil *Mandú Çarará* (1940), do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, vemos uma peça que pode ser considerada um clássico da música erudita brasileira. Os elementos técnicos e estéticos⁹ empregados na construção dessa peça musical são capazes de sintetizar a trajetória que a música brasileira erudita percorreu ao longo do século XX, mostrando a riqueza nas possibilidades harmônicas, rítmicas e nas formas de interpretação musical. *Mandú Çarará* é apenas um exemplo de muitas outras peças musicais que podem ser considerados clássicos justamente por se apropriarem das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo e permanecerem como referência para as gerações seguintes.

Quando a pedagogia histórico-crítica defende a importância dos clássicos como elementos que compõem a educação, é preciso perguntar: quais são os critérios para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A essa questão, Duarte responde:

A referência para responder a essa questão não pode ser outra senão a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal a humanização do indivíduo (2016, p. 67).

⁹ Quando me refiro a *Mandu Çarará* como um exemplo de clássico da música brasileira, faço tal exemplificação justamente por considerar todo o contexto adotado por Villa-Lobos, que era o de criar uma identidade da música nacional, levando para as salas de concertos elementos musicais que eram característicos em vivências musicais que pudessem caracterizar a “essência” da brasilidade, como a indígena por exemplo. De modo que a técnica empregada na forma como a parte do Coro deve ser executada na peça, a exploração de sonoridades que visavam representar as florestas brasileiras, as texturas empregadas ao uso de instrumentos convencionais e maneira não convencional, por exemplo, são retrato não apenas de um momento histórico da música brasileira, mas também um modelo que serviu para alterar o curso de como se pensa, por exemplo, uma música erudita brasileira. Para maiores aprofundamentos sobre as características técnico-musicais que exemplificam a riqueza da obra de citada de Villa-Lobos conferir Moreira (2013) e Salaberry (2016).

Dizer que a prática social em sua totalidade deve ser uma das referências para se selecionar as formas clássicas de conhecimento que fundam a educação escolar é defender o direito que cada indivíduo tem de se apropriar do gênero humano, ou seja, de se apropriar da humanidade que está sintetizada nas produções que acumulam a história, a trajetória social, a cultura, a técnica, por fim, que acumulam o lastro do que representa o próprio percurso da nossa espécie ao longo de sua existência. São os clássicos, ou seja, os conhecimentos mais desenvolvidos e elaborados que permitem a formação do ser humano *livre e universal*. A educação escolar, ao lutar pela plena formação dos indivíduos através do ensino das formas mais complexas e elaboradas de conhecimento, visa libertar o indivíduo singular das limitadas condições que as poucas décadas de vida e as características de seu tempo e espaço lhe impõem, apresentando-lhe as condições para que a humanidade que foi produzida, histórica e coletivamente, seja apropriada pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013).

A tese central desenvolvida por Duarte (2016), em seu livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, é justamente a de que os conhecimentos clássicos podem ser compreendidos também como uma forma de “trabalho morto” que foi produzido por outros indivíduos e que deve ser “ressuscitado” pelos que dele se apropriam.

Isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino (DUARTE, 2016, p. 49).

Os conhecimentos clássicos possuem a capacidade de fazer com que crianças e jovens tenham a oportunidade de vivenciar experiências que a brevidade de sua vida não poderia lhe fornecer. A aprendizagem da leitura de obras literárias, por exemplo, desenvolve nos alunos a necessidade da incorporação à sua vida, da riqueza, em termos de experiência humana, que as obras literárias trazem para a vida de cada pessoa. Como afirma o autor, são essas formas de conhecimento mais desenvolvidas que permitem ao ser humano compreender de forma cada vez mais universal e livre de objetivação e de compreensão do seu espaço e papel na história

do gênero humano. O acesso aos conhecimentos clássicos é o caminho e o critério para a plena emancipação humana.

As considerações feitas até aqui sobre a questão do saber objetivo e universal e o conceito de clássico são necessárias para compreender o tema dos conteúdos escolares. Como se buscou evidenciar, é o saber objetivo, universal e clássico que deve ser tomado como conteúdo formativo escolar para as novas gerações. Como diz Saviani, “a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação” deve ser foco da educação escolar, na concepção da pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2013, p. 8).

Dessa forma, a transmissão dos conteúdos escolares – compostos pelos clássicos da Arte, da Ciência e da Filosofia – é tomada como uma condição inalienável ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. A tarefa da educação escolar não é, portanto, a de criar indivíduos que tenham meras “competências” ou “habilidades” para lidar com pragmatismo da vida cotidiana. Muito mais do que isso, na concepção adotada pela pedagogia histórico-crítica, a apropriação pelas novas gerações dos conteúdos escolares são a condição para o pleno domínio da realidade social, material e objetiva, sem o qual não será possível se edificar uma nova forma de produção da vida, uma forma mais humana.

Em síntese, é preciso reafirmar que, para a pedagogia histórico crítica, as concepções e conceitos de 1) saber objetivo, 2) conhecimento clássico e 3) conteúdo escolar estão imbricadas, de forma bastante complexa, pois um é condição para se alcançar o outro. É a partir da ideia de que o saber pode ser objetivo, livre e universal que se identificam as formas mais elaboradas desse saber que devem ser transformados em conteúdos escolares.

2.3 A base psicológica da pedagogia histórico-crítica: a primazia do social no desenvolvimento dos indivíduos

A pedagogia histórico-crítica, como vimos anteriormente, está assentada sobre as contribuições marxistas de interpretação da dinâmica social humana. Somada a essa *base filosófica*, a pedagogia histórico-crítica conta, ainda, com uma *base psicológica*. Trata-se da psicologia histórico-cultural, elaborada pelo pesquisador bielorusso Lev. S. Vigotski e demais integrantes da psicologia histórico-cultural, entre os quais se destacam Alexander R. Luria e Aleksei N. Leontiev. Esses estudiosos iniciaram um vigoroso estudo sobre o psiquismo humano, buscando compreender como seu movimento se diferencia do dos demais animais. Vigotski e seus colaboradores, advogaram pela ideia de que a psicologia científica deveria ter como objeto de estudo justamente a questão do *desenvolvimento social do psiquismo humano*.

Como ressaltam Martins (2013) e Duarte (2011), as elaborações feitas pela escola de Vigotski sobre o psiquismo humano são um elemento indispensável para se sustentar a importância que a pedagogia histórico-crítica, dá, por exemplo, à formação dos conceitos científicos e à requalificação que esses promovem no sistema psíquico.

Antes de trazermos à discussão quais são as principais contribuições da psicologia histórico-cultural para as formulações pedagógicas que defendemos e como essas se relacionam com a educação musical, é preciso deixar claro que a psicologia histórico-cultural é uma psicologia essencialmente marxista. Isto é, a psicologia histórico-cultural está estabelecida também sob as bases filosóficas do materialismo histórico-dialético. Uma citação de Luria ilustra o caráter marxista da obra de Vigotski: “Vygotsky era também o maior teórico do marxismo entre nós [...] nas [suas] mãos o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo” (LURIA, 2006, p. 25).

Shuare (1990) afirma que um aspecto crucial para a compreensão do desenvolvimento psíquico humano na dinamicidade entre Marx e Vigotski é o historicismo – presente na teoria marxista e também em toda a obra de Vigotski. Esse historicismo seria equivalente à ideia de que não podemos entender nenhum movimento social desvinculado de seu tempo, mas como movimentos historicamente relacionados. Uma compreensão que não entende o mundo como um conjunto de coisas acabadas que se constituem isoladamente, mas como fenômenos que se

relacionam de forma imbricada. Assim, haveria uma profunda relação na concepção de mundo e de sociedade baseada no historicismo. Pois na medida em que o ser humano cria a sociedade, ele próprio é, ao mesmo tempo, constituído por ela. A humanidade seria, portanto, produtora e produto da sociedade e de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998; 2004).

Essa compreensão com base no historicismo está relacionada com a concepção materialista histórico-dialética da análise filosófica presente na teoria marxista e incorporada por Vigotski. Como explica Malagodi (1988), a ideia de materialismo adotada no método de Marx é muito importante e precisa ser entendida não apenas como uma visão de mundo, mas também como um método de análise. Ela se refere, sobretudo, a uma análise que seja respaldada apenas e tão somente nas proposições que o mundo material/real pode nos oferecer. Ou seja, o ser humano e seu processo de desenvolvimento não podem ser analisados por razões metafísicas, mas por métodos de estudo que partam de um entendimento material e objetivo do indivíduo. Análise que sugere outro ponto fulcral na teoria marxista: a relação com o mundo material, o trabalho e a vida em sociedade.

Como vimos anteriormente, na teoria marxista, o trabalho seria definido como o mecanismo pelo qual o ser humano caminha em direção ao progresso, dando um grande salto qualitativo em seu desenvolvimento, e se tornando sujeito produtor de suas condições de vida e existência¹⁰. Esse processo de humanização, entretanto, não acontece primariamente no interior de um indivíduo isolado, entretanto, não acontece na ação individual; antes, só se faz possível na vida conjunta, em que as relações sociais impulsionam o desenvolvimento das funções humanas de um patamar inferior a uma posição superior. Assim, a questão do trabalho conjunto se coloca como ponto crucial pelo qual o ser humano vai socializando sua natureza biofísica.

Corroborando essa ideia, Lessa, em sua leitura da obra de Lukács, afirma que “a gênese do ser social consubstanciou um salto ontológico para fora da natureza” (2001, p. 94). E que “se, na natureza, o desenvolvimento da vida é o desenvolvimento das espécies biológicas, no mundo dos homens a história é o

¹⁰ Para maiores aprofundamentos sobre a importância do trabalho na constituição humana, conferir Engels (1986), O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.

desenvolvimento das relações sociais, ou seja, um desenvolvimento social que se dá na presença da mesma base genética” (idem).

O que determina o desenvolvimento do homem enquanto tal não é sua porção natural-biológica (ser um animal que necessita da reprodução biológica), mas sim, a qualidade das relações sociais que ele desdobra. Se é verdade, por um lado, que as barreiras naturais (a necessidade da reprodução biológica) jamais podem ser abolidas, não menos verdadeiro é que elas são cada vez mais “afastadas”, de modo que exercem, na história dos homens, uma influência cada vez menor, ainda que sempre presente (LESSA, 2001, p. 94-95).

O ser humano, portanto, em seu processo de desenvolvimento com base no mundo material e em suas relações de ordem gregária, produziria novas formas para sua subsistência, o que, no âmbito da dialética, lhe possibilitaria o surgimento de novas potencialidades – fator que teria por consequência a transformação da natureza e que, paralelamente, se reverteria na transformação do próprio homem.

Toda esta base teórica a respeito da origem social do gênero humano e de sua constituição em vida social nos direciona a outra temática que, por sinal, não poderia deixar de ser mencionada num excerto que se propõe a deslindar o materialismo histórico-dialético em Marx. Refiro-me aqui à própria teoria do método de pesquisa empregado por Marx. Para tanto, o primeiro aspecto a ser esclarecido é o significado de teoria na perspectiva marxiana. Segundo Netto (2011), para Marx, a teoria não seria apenas uma espécie de exame sistemático das formas dadas de algum objeto. “Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso)”. A teoria, antes, nas suas especificidades, se distinguiria dessas modalidades. “O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p.20-21, grifos do autor). Como afirma Marx, citado por Netto (2011, p.21),

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (NETTO, 2011, p.21).

Assim sendo, uma vez que a teoria seria o real movimento do objeto sendo abstraído para a mente do agente da pesquisa, outra questão se apresenta: o mote do objeto de pesquisa. No método materialista de Marx, o objeto de pesquisa teria uma existência real e objetiva e isso independeria do pesquisador. Logo, mesmo que não houvesse consciência do objeto por parte do sujeito, sua existência é objetiva e tangível. Esse objeto de pesquisa, por conseguinte, precisa ser analisado para além de suas aparências imediatas, carecendo, portanto, de uma investigação que se proponha a suplantar sua face fenomênica e imediata. Apesar dessa primeira aparência ser essencial para o início do conhecimento – sendo, à vista disso, não descartável –, o que mais importa no método materialista dialético de análise é a apreensão da essência das coisas, investigá-las, assim, para além das aparências. Como afirmado pelo próprio Marx em sua célebre obra *O Capital*, “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”¹¹. Para finalizar, como sintetiza Netto (2011), Marx teria sistematizado o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico que, partindo da aparência, e indo em direção ao que não pode ser tocado pelos sentidos, visa alcançar a essência do objeto.

Vigotski, sendo um autor filiado ao materialismo histórico-dialético, incorporou todas as premissas teóricas marxistas que foram apresentadas e buscou formula-las para o campo da psicologia. Em verdade, as formulações de Marx a respeito do desenvolvimento humano com base nas relações de ordem social fizeram com que Vigotski fundasse uma *nova psicologia*. Uma psicologia que seria verdadeiramente científica e que entendesse as origens das formas superiores de comportamento

¹¹ MARX, Karl. *O Capital – crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008, p. 1080.

como sendo advindas das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior e material.

É com base na ideia de que o gênero humano não “nasce” nos indivíduos, mas é resultado de um processo dialético de apropriação daquilo que a humanidade já produziu, que a psicologia histórico-cultural estabelece suas contribuições. Partindo dessa compreensão, Vigotski e seus colaboradores vão atribuir à apropriação dos elementos culturais do mundo dos homens um lugar central no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Como explica Leontiev,

Assim se introduz na psicologia uma nova ideia capital, a tese de que o principal mecanismo de desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas de atividade, historicamente constituídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a forma exterior se transformam posteriormente em processos internos, intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 155).

É à luz dessa compreensão que Vigotski vai atribuir ao processo de apropriação das particularidades humanas as expressões intersíquico e intrapsíquico. Segundo ele,

Toda função no desenvolvimento cultural entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem de externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e função. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Como base nessa análise, as formulações da psicologia histórico-cultural caminham na direção de avançar a um segundo ponto que é central nas reflexões pedagógicas. Pois se – segundo a concepção marxista – a realidade objetiva é a

base para a construção subjetiva do psiquismo, e se a consciência humana se origina a partir da própria captação que o ser humano faz, historicamente, da materialidade real, é razoável dizer que o grau de captação dessa realidade, podendo ser ele mais ou menos aprofundado, pode interferir de forma determinante na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Martins parte das reflexões vigotskianas e assinala:

A realidade objetiva não é estática e idêntica a si mesma, mas uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente [...]. Por isso, nessa perspectiva, nenhuma apreensão circunstancial e imediata da realidade pode ser representativa de sua mais completa decodificação. De modo circunstancial e imediato, é possível a captação, meramente, das manifestações fenomênicas do objeto, da sua aparência, mas não a sua essencialidade concreta, a sua existência objetiva como síntese das múltiplas determinações (MARTINS, 2013, p. 273-274).

A ideia de que a qualidade da apreensão que fazemos da realidade objetiva como um fator determinante no processo de desenvolvimento psíquico do ser humano é central em Vygotski (1996, 2001) e em Leontiev (1978a, 1978b). Segundo esses autores, todas as funções do psiquismo só podem alcançar seu pleno desenvolvimento mediante a qualidade no processo que transforma a imagem real e objetiva em uma imagem subjetiva e mental, nos indivíduos. É a partir daí que Vygotski chamará a atenção para a diferença entre os denominados conceitos espontâneos – que se resumem na aparência imediata dos fenômenos –, dos conceitos científicos – que, por sua vez, centralizam-se na tarefa que compreender os fenômenos da realidade objetiva em sua dinâmica profunda e complexa. Segundo ele,

os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Diferente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As

tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de ensino se diferenciam dos espontâneos (...) por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VIGOTSKI, 2001, p. 196).

Essa afirmação é importante para o campo da educação. Como vimos, é precisamente a qualidade do que apreendemos do mundo objetivo que determina o nosso desenvolvimento psíquico. Ou seja, a qualidade da subjetivação do mundo a qual temos acesso determina diretamente nosso grau de desenvolvimento. Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural alcança seu título de elemento fundante para a pedagogia histórico-crítica. Pois, ao afirmar que a qualidade do ensino pode determinar radicalmente o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, a própria educação escolar – que deveria trabalhar justamente com a tese central da transmissão de conhecimento para as novas gerações – passa a assumir um papel indispensável na formação humana.

o problema educativo, como esclareceremos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem. Daí resulta que a nova psicologia seja um fundamento para a educação em medida muito maior do que era a psicologia tradicional [...]. O novo sistema não terá que esforçar-se por extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico e a educação é a primeira palavra que pronuncia. Por conseguinte, a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará consideravelmente, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e serão desenvolvidos, portanto, os laços e o apoio mútuo entre ambas as ciências (VYGOTSKI, 1997, p. 144).

Tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica, portanto, defendem uma educação escolar de qualidade, em que sobreleva a importância dos conhecimentos clássicos das Artes, da Filosofia e das Ciências, na formação dos indivíduos. Pois, se o ser humano é um ser determinado pela

mediação da vida social, e se a educação escolar é a forma de mediação por excelência desse processo (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2016), é possível concluir que o domínio dos clássicos presentes nos conteúdos escolares é uma condição à plena emancipação psíquica dos indivíduos. Ou seja, uma condição sem a qual não será possível se formar cidadãos que alcancem as suas máximas potencialidades psíquicas, seja para perceber, imaginar, pensar e criar uma nova sociedade.

2.4 Concepção curricular e questões didático metodológicas na pedagogia histórico-crítica

O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p. 13).

Tratando agora especificamente de uma concepção de currículo e das questões de natureza didático-metodológicas na pedagogia histórico-crítica, é necessário compreender que todos os elementos de cunho teórico apresentados até este momento do trabalho estão profundamente vinculados a esta temática. Quando trato da base dialética que sustenta a pedagogia histórico-crítica, da questão do saber objetivo e o papel dos clássicos na formação dos conteúdos escolares estamos precisamente trazendo luz à questão que vem a ser uma proposta curricular na proposta histórico-crítica, dentro de suas múltiplas determinações e complexidades. Desse modo, a citação que usei para iniciar este item consegue sintetizar bem aquela que seria a visão adotada por mim na tarefa de se pensar os fundamentos de uma proposta histórico-crítica para o ensino de música na educação escolar, que vem a ser justamente a tarefa da escola, que é a de produzir e reproduzir a humanidade – o gênero humano – de forma intencional em todos os indivíduos, indistintamente.

Como visto acima, Leontiev (2004) afirma que o homem aprende a ser homem, isto é, não há uma “natureza” humana específica que venha embutida, em cada indivíduo, ao nascer, determinando suas características individuais. Para além dos elementos de ordem biológica que carregamos como resultado do longo

processo de evolução que nossa espécie percorreu em sua história, as características que nos tornam partícipes do “mundo dos homens” são adquiridas na relação com outros seres humanos. Só aprendemos a falar, a escrever, a dominar nossas emoções e sentimentos, bem como a desenvolver nossas funções psíquicas de forma superior justamente pelo fato de estarmos inseridos no mundo cultural, construído histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nesta direção, de forma direta e objetiva, para a pedagogia histórico-crítica, o papel da Educação Escolar é justamente o de (re) produzir, de forma direta, intencional e sistematizada, o gênero humano em todos os indivíduos.

Esta proposição inicial é importante para se pensar a concepção de currículo e as questões didático-metodológicas justamente porque ela está estritamente ligada à concepção de mundo e de ser humano. Pois, com base no referencial teórico que funda todo este trabalho, não se pode pensar de forma estreita ao ponto de considerar uma proposta curricular apenas um conjunto de ideias ou conteúdos agrupados. Antes, é preciso considerar todos os elementos que se imbricam ao longo do processo educacional, sempre tendo a prática social, o conhecimento e o ser humano como centro de todo o processo.

Feitas essas considerações iniciais, é preciso dizer, agora, que, ao considerarmos a estreita relação entre a tarefa da escola e a construção de uma proposta curricular

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p.13).

O educador brasileiro levanta dois elementos que precisam ser destacados nesse ponto da discussão com alguns comentários. A primeira, já vista em partes anteriores, toca na questão dos conteúdos escolares, ou seja, dos elementos que devem ser considerados como indispensáveis na formação escolar de nossas crianças e jovens. Como o tema dos clássicos já foi apresentado, importa-me, aqui, fazer uma ressalva que se relaciona diretamente à questão da formação de professores. Ou seja, para que um educador tenha condições de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados para que os indivíduos da espécie

humana se tornem humanos, ele próprio deve, antes, dominar determinados conhecimentos, tendo-os como parte de sua formação acadêmica e humana. No campo da música, essa é uma equação que merece algum destaque, pois, não muito raramente, o ensino de música na escola regular acaba sendo legado a pessoas que não têm ainda os elementos mínimos necessários para fazer esse tipo de identificação, bem como total despreparo na hora de transmitir determinado conceito ou conteúdo musical. Ao pontar a necessidade de compreendermos como tarefa e objetivo da escola identificar os principais elementos que devem compor uma proposta curricular, o autor pressupõe, portanto, que o professor tenha as condições necessárias para tal empreitada.

Por outro lado, e concomitantemente, o outro elemento central da função da escola e que é determinante pensar se refere à descoberta das formas mais adequadas para atingir o objetivo de instruir nossas crianças e jovens. Como complementa o autor,

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar (SAVIANI, 2003, p. 18).

Saviani diz, ainda: “o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito” (SAVIANI, 2003, p. 18). Nessa última citação, referindo-se especificamente ao processo de alfabetização, o autor lança luz à questão da concepção de currículo e das questões metodológicas na pedagogia histórico-crítica como um todo. Se por um lado, é necessário que o educador tenha domínio dos conhecimentos para que esteja apto a identificar o que deles é mais essencial para processo de formação escolar; também é necessário que o professor domine tais conhecimentos de forma a organizá-los, dosando-os e sequenciando-os, de modo que qualquer aluno possa se apropriar deles, superando os limites de seus conhecimentos prévios. Não basta, portanto, fazer a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo que foi produzido historicamente

pelo ser humano, é preciso converter esse saber objetivo em saber escolar, transformando-o em um conteúdo que possa se tornar assimilável pelos alunos nas condições de tempo e espaço que são próprias a educação escolar (SAVIANI, 2013).

Duarte reforça essa ideia, dizendo:

situar o clássico na história do desenvolvimento do gênero humano resolve, porém, apenas uma parte da questão pedagógica, pois esta exige também situar o papel educativo do clássico num determinado momento da formação dos indivíduos. Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico de gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno (DUARTE, 2016, p. 109).

Isto significa que um determinado conhecimento clássico não é capaz de cumprir sozinho o papel de promover um desenvolvimento psíquico em uma criança ou jovem. Como afirma Duarte (2016), a mediação do professor é um ponto imprescindível, nesse processo. É o professor que fará a articulação necessária, transformando um determinado clássico em um conteúdo escolar que possa ser assimilado pelo educando – conversão do saber objetivo em saber escolar. Como afirma o autor, “o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por diferentes formas didáticas” (DUARTE, 2016, p. 109).

O professor assume um papel relevante na organização curricular e nas questões didático-metodológicas dentro da pedagogia histórico-crítica. Como visto acima, ao professor cabe a tarefa de identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo, mas, mais do que isso, é também parte de sua responsabilidade, converter esse saber objetivo em saber escolar; em conteúdos que possam ser didaticamente transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos. A instrução é considerada uma questão importante dentro da concepção de educação escolar defendida pela pedagogia histórico-crítica, e é um elemento que

traz muitas implicações para a música. Nessa direção, abre-se espaço para o trato de questões didático-metodológicas que nos permitem dialogar sobre qual vem a ser o entendimento de aluno, professor e como o conhecimento se relaciona com esses atores do processo educativo.

Saviani afirma que:

O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia com tal. É nesse sentido que, em trabalhos mais antigos, eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em avançar a área do seu conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno (SAVIANI, 2013, p. 65).

Ou seja, enquanto um cientista, um artista ou um filósofo estão preocupados, respectivamente, com sua descoberta científica, com a sua produção artística e com a lógica de suas ideias, o professor tem como principal objetivo criar meios para que o dado científico, a obra de arte e a riqueza das ideias filosóficas sejam trabalhados de forma a serem apropriados pelo aluno em seu processo de desenvolvimento escolar. Essa tarefa exige do professor não apenas as habilidades técnicas para ser capaz de identificar as formas desenvolvidas do saber, mas sobretudo a compressão pedagógica e psicológica que irá possibilitar a ele entender a dinâmica de aprendizagem de uma criança, de um jovem e de um adulto. O professor, ao se forjar como alguém que compreende o caminho para a aprendizagem e que sabe qual ou quais são as atividades que mais promovem desenvolvimento em cada etapa da vida escolar, assume o importante papel de estabelecer meios para que o objetivo educativo seja alcançado.

É no movimento de discussão desse tema que a concepção de currículo e as questões didático-metodológicas vão se tornando mais claras. Pois, como dito anteriormente, não é o conhecimento simples e puro, sem a mediação didática, que pode promover o desenvolvimento. Esse conhecimento precisa chegar ao aluno de uma forma assimilável, de possível compreensão e em uma seleção daquilo que pode ser mais eficiente em cada fase do desenvolvimento escolar. Segundo Saviani,

Surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação (SAVIANI, 2013, p. 65).

Transformar um determinado conhecimento em um conteúdo escolar é, portanto, a tarefa de fazer com que nossos alunos se apropriem da riqueza que a humanidade produziu e vem produzindo ao longo de sua jornada histórica. É justamente quando usamos os caminhos certos para transmitir determinado conhecimento ao aluno que podemos experimentar aquilo que os alguns pensadores, desde a antiguidade, chamaram *catarse* e que, no âmbito perspectiva que adotamos, refere-se “ao processo de superação dos limites da cotidianidade e de desenvolvimento da relação consciente com o gênero humano” (DUARTE, 2016 p. 83). Como destaca Duarte (2016), diferente da perspectiva psicanalista, que usa a *catarse* como o momento no qual os indivíduos se encontram consigo mesmos, isto é, quando conseguem acessar um determinado momento ou evento traumático da sua própria vida, em Vigotski (1998) e Lukács (1967), esse conceito se refere ao encontro de um determinado indivíduo com a toda a humanidade construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Duarte, 2016). Duarte traz a reflexão do filósofo húngaro G. Lukács sobre *catarse*,

Em sua acepção mais geral a *catarse* significa, pois, que um fenômeno ou grupo de fenômenos figurados, preservando sua íntima unidade vital, crescem acima do nível alcançado na vida cotidiana. Esta elevação, facilitada pela mimese estética, acima do normalmente acessível, está conectada à consciência de que se trata, apesar de tudo, somente em uma realização extrema de possibilidades humanas perfeitamente determinadas e não do jogo ludibriante de uma “salvação” em qualquer transcendência. A *catarse* consiste precisamente que o ser humano confirme o essencial de sua própria vida, precisamente pelo fato de vê-la num espelho que o comove e o envergonha por sua grandeza, que mostra o caráter fragmentário, a insuficiência, a incapacidade de realização que tem sua própria existência normal. A *catarse* é a vivência da realidade própria da vida humana cuja comparação com a realidade cotidiana no efeito da obra produz uma purificação

das paixões que se transforma em ética no “depois” da obra (LUKÁCS citado por DUARTE, 2016, p. 83).

Chegamos, agora, a um conceito na pedagogia histórico-crítica que pode nos apresentar um caminho bastante salutar para se compreender os aspectos que devem ser tomadas em uma proposta didático-metodológica histórico-crítica para a escola regular, a tríade *conteúdo-forma-destinatário*.

Considerando, portanto, que o saber escolar deve trabalhar com a cultura erudita, que “a escola tem a ver com o problema da ciência” (Saviani, 2011, p. 14) e que um método pedagógico que torne possível a apropriação desse saber por parte do aluno é um fim a se atingir na pedagogia histórico-crítica, é preciso ter uma visão dialética entre *forma* e *conteúdo*, observando-se os objetivos e as condições que determinam o processo educativo (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Quando falamos sobre *conteúdo* na pedagogia histórico-crítica, tratamos da seleção dos clássicos. Isto é, à educação escolar cabe justamente a transmissão daquilo que de mais desenvolvido a humanidade produziu ao longo de seu processo de constituição. Como busca apresentar em vários momentos de suas elaborações, Duarte (1998; 2003; 2004; 2012; 2013; 2016) propõe que o que de melhor exista nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos venha a compor o currículo escolar, fazendo com que o educando se defronte com o lastro de produções e objetivações humanas de diferentes épocas, áreas e contextos. Todavia, não basta selecionar os clássicos, é preciso adequá-los de modo a serem transformados em saber escolar, com as devidas mediações pedagógicas para que o aluno, a despeito de seu nível de desenvolvimento, possa ter as condições que se apropriar gradativamente da riqueza humana que neles está embutida. É preciso que se tenha clareza, então, de que, ao falar de conteúdo escolar como parte da relação entre forma e destinatário, não estamos tratando de qualquer conteúdo – ou meras habilidades ou competências de devem ser apreendidas pelos alunos –, mas das formas de conhecimento que podem fazer o indivíduo em formação alcançar a catarse e se apropriar do gênero humano.

Quando nos referimos ao *destinatário* é preciso ter clareza acerca da diferença entre o *aluno empírico* e o *aluno concreto*. Para a pedagogia histórico-

crítica, essa diferenciação é um ponto relevante, que a distância, por exemplo, de correntes pedagógicas escolanovistas, que passam ao largo dessa discussão. Vejamos.

Para Saviani (2013), o destinatário, o aluno, pode ser compreendido sob duas perspectivas. Na primeira, o chamado *aluno empírico* é, em síntese, o retrato da criança que constrói suas demandas e interesses educativos com base naquilo que está presente em sua vida cotidiana. Se pudéssemos catalogar algumas das demandas e interesses do aluno empírico dos dias atuais, mencionaríamos a necessidade de ensinar a manipular e executar jogos virtuais, a usar aplicativos de redes sociais interativos, ou a qualquer outra atividade que faça parte do cotidiano próprio da criança. O aluno empírico é a criança e o jovem que pensa apenas em solucionar os dilemas imediatos da vida, não tendo, ainda a compreensão da totalidade de fatores que formam a realidade que o cerca. O que prevalece na concepção de aluno empírico é o fato de que seus interesses são os da vida comum, do dia a dia, e a educação deveria cumprir a tarefa de prepará-lo para essas demandas.

Se pensarmos uma proposta curricular à luz dos interesses do aluno empírico, nosso currículo certamente estará estreitamente alinhado às demandas comuns na própria vida cotidiana do aluno; coisas que ele próprio já conhece, gosta, vê ou gostaria de aprender a usar de forma mais eficiente. O problema dessa proposição está no fato de que a vida cotidiana, na esmagadora maioria das vezes, é restrita e reduzida aos seus limites temporais e culturais. Ou seja, olhar para o aluno apenas de maneira empírica é, no limite, condená-lo a uma “doce” prisão; a prisão de seu próprio tempo e local, distanciando-o da possibilidade de se deparar com a riqueza histórica da humanidade que já o precedeu, e mais: privando-o dos elementos que podem fazê-lo galgar patamares superiores em seu desenvolvimento, obliterando o próprio acesso às suas máximas possibilidades como partícipe do gênero humano.

Pensando o conceito de aluno empírico em música, podemos lembrar daquele aluno que, em uma atividade de apreciação musical, tem interesse apenas pelos gêneros musicais que já conhece ou ouve. O aluno empírico não vê interesse em vislumbrar novas possibilidades de apreciação musical pois está, na maioria das

vezes, preso às amarras midiáticas da indústria cultural, que lhe apresenta como “bom” e “legal” apenas o que leva lucro ao universo comercial da arte. Conclui, então, que aquele conhecimento “estranho” não faz qualquer sentido para a sua vida.

Por outro lado, é possível compreender o aluno em uma perspectiva concreta. O *aluno concreto* deve ser compreendido como uma síntese de múltiplas determinações, definidas no âmbito das relações de ordem social. Olhar para uma criança ou jovem como um aluno concreto é compreender que seus interesses não podem se limitar ao âmbito da sua vida cotidiana, mas os seus interesses como ser histórico, que vive e cresce em uma sociedade dividida por classes; uma sociedade que determina de forma radical suas condições de formação vida e subsistência. Compreender o aluno concreto significa pensar uma proposta curricular, não apenas com base no interesse individual e cheio de modismos que é característico do aprendiz, mas naquilo que é necessário para que tal aluno se aproprie das condições requeridas para atingir suas máximas potencialidades como indivíduo que faz parte do gênero humano e vive e busca transformar seu mundo em um lugar mais fraterno e humano (RADICE, 1968). Olhar para uma criança ou um jovem como um aluno concreto é oferecer para ele as condições para que possa ver a si mesmo como partícipe de algo muito maior do que a sua própria vida ou existência. Olhar para o aluno com um aluno concreto é compreender que embora ele ainda não tenha a plena compreensão do papel social que exerce na atualidade, faz parte de uma trajetória histórica humana, que integra o longo percurso que a espécie social que habita este planeta nos últimos milhares de anos tem feito. Essa compreensão muda toda a proposta curricular e as estratégias didático-metodológicas na educação escolar, pois fica evidente que o aluno deve ser visto com sua totalidade e não apenas de forma fragmentada.

Como afirma Saviani,

Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também, as gerações não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior. [...] Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno

concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto (SAVIANI, 2013, p. 121).

Assim, o conhecimento sistematizado que cabe à escola transmitir, complementa o autor, pode não ser do interesse do aluno empírico, “mas, a meu ver, ele corresponde aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, está situado em uma sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conteúdo” (SAVIANI, 2013, p. 122).

Quando se fala em *forma*, refere-se à clareza sobre o que queremos e precisamos ensinar, para quem ensinaremos e quais são as condições de tempo, espaço e estrutura física da qual dispendemos. A pedagogia histórico-crítica não tem objetivo de apresentar uma forma ou um método reducionista de como ensinar determinado conteúdo. Antes, calca seu entendimento sobre o assunto com base nas múltiplas e variáveis determinações que a vida social vai impor ao processo educativo.

Um ponto que cabe mais uma vez destacar é o papel preponderante que o professor tem em todo esse processo de selecionar as melhores formas de ensinar ao seu aluno. Como esclarece Saviani,

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, *realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente* (SAVIANI, 2013, p. 122 - grifos meus).

Discutir *forma*, na tríade conteúdo-forma-destinatário, é compreender que quando tomamos como dado objetivo o aluno concreto – com seus interesses reais, como indivíduo que vive em determinadas condições objetivas de sociedade – e os conteúdos escolares a serem transmitidos –aqueles que melhor podem sintetizar a riqueza que a humanidade vem produzindo em seu processo histórico ao longo do

tempo –, vamos compreender que a forma como esse conhecimento deverá chegar ao aluno envolve toda uma estratégia didática com métodos eficientes para se alcançar tal objetivo. Discutir a forma de se ensinar na pedagogia histórico-crítica é, portanto, discutir as condições de viabilizar a apreensão dos conteúdos escolares por parte dos alunos, realizando a mediação necessária entre ambas as partes.

Em síntese, a concepção de currículo e as questões didático-metodológicas, na pedagogia histórico-crítica, envolve aspectos que vão desde a concepção de mundo, concepção de homem e de conhecimento que adotamos; passam pela seleção criteriosa de quais elementos devem se caracterizar como essenciais ao processo educativo; pelas relações objetivas de ordem material e social que engendram esse processo e todo o percurso que o professor faz para que seu aluno possa organizar o pensamento e caminhar por perspectivas cada vez menos sincréticas e mais sintéticas. Conforme Malanchen,

podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, desde modo, que para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro. Para finalizar, podemos afirmar que um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal (MALANCHEN, 2014, p. 2019).

3 Fundamentos de uma proposta histórico-crítica para o ensino de música: horizonte para a Educação Básica

Neste capítulo, apresentarei reflexões que se relacionam diretamente com o ensino de música na escola regular. Essas reflexões são inferências feitas à luz do fundamento teórico estudado e assumido. As proposições aqui apresentadas serão, portanto, uma demonstração de como seria uma proposta histórico-crítica para o ensino de música. Serão apresentados quatro *eixos estruturantes*, considerados como possibilidade promissora para o ensino de música escolar.

3.1 O ensino de música na Educação Escolar Brasileira e a necessidade de propositivas concretas para a educação musical

A escolha de evocar neste capítulo do trabalho o tema que foi esboçado na introdução é proposital e programada. A Educação Musical, de fato, precisa avançar na direção de propostas propositivas que, em paralelo a uma sólida e robusta reflexão teórica, sejam capazes de lançar novos horizontes e caminhos para a superação dos dilemas que enfrentamos no ensino de música na escola regular.

Em minha experiência como educador musical e gestor do ensino de música em escolas regulares tenho notado que há, por parte de muitos professores de música, a dificuldade de “traduzir” determinadas reflexões e propostas pedagógicas para o campo da música. Ou seja, muitos educadores musicais até reconhecem a importância de fundamentar a sua prática docente em algum alicerce teórico-pedagógico, mas, em muitas circunstâncias, nota-se a dificuldade de, de fato, formular propostas que façam eco a um determinado ferramental teórico que venha a ser adotado. É preciso dizer que esta não é uma tarefa fácil, pois exige por parte do educador dois elementos importantes ao bom funcionamento do processo. Em primeiro lugar é preciso que o educador tenha tido acesso a uma sólida formação, que tenha amplo entendimento sobre as reflexões pedagógicas que são referência no campo educacional sabendo distingui-las e analisá-las sempre de forma crítica. Não basta, ao professor de música, uma formação incipiente, com uma compreensão apenas superficial e ligeira desta ou daquela formulação metodológica. É preciso que ele compreenda suas bases filosóficas e

epistemológicas, sendo capaz de distinguir suas múltiplas determinações na vida e nas condições objetivas que se apresentam para uma sociedade dividida em classes, como a nossa.

Para além disso, é preciso dizer que, para que haja de forma efetiva uma aplicação/implementação de determinada proposição teórica na prática educacional é preciso que o educador musical tenha também uma compreensão da dinâmica escolar, compreendendo sua organização e *modus operandi*, precisamente para que, com base na identificação de sua dinâmica, seja possível fazer ajustes e transformações para que a educação cumpra seu dever transformador na elevação da consciência de nossas crianças e jovens do nível do senso comum ao da consciência filosófica (SAVIANI, 1996). Faço essa ressalva pois avalio como indispensável um sólido conhecimento do funcionamento da escola regular, sobretudo das condições que se apresentam como obstáculo ou favorecimento para o ensino de música. Dessa forma, tal como é importante partir de um sólido embasamento teórico, de igual modo, é necessário compreender qual ou quais seriam as condições escolares objetivas para a formulação e aplicabilidade de uma proposta curricular.

Nessa direção, o presente trabalho, ao apresentar os principais dados e resultados obtidos a partir das reflexões exemplificadas ao longo deste estudo, tem o objetivo de auxiliar, especialmente, educadores musicais, introduzindo-os ao universo da reflexão pedagógica para a boa – e transformadora – prática no ensino de música.

Destaco, no entanto, que apresentar uma proposta curricular para o ensino de música na educação escolar brasileira não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, temos o enorme desafio de, inicialmente, assegurar que a música possa fazer parte do currículo de forma efetiva e real. A presença da música no currículo mostra-se um desafio por se tratar de uma educação escolar que mal consegue garantir níveis razoáveis de alfabetização no tempo adequado para nossa as crianças da Rede Pública, por exemplo. Além disso, é um desafio pela natureza intrínseca à tarefa de sistematizar e organizar conteúdos que devem compor uma proposta curricular. Segundo o próprio Saviani (2013), essa é uma das tarefas mais importantes em todo o processo do trabalho educativo. E, por fim, é um desafio por estarmos defendendo

uma proposta não hegemônica de ensino de música, que, muitas vezes, move educadores musicais a repensar propostas que tradicionalmente são apontadas como as mais eficientes. É precisamente por esses motivos que tomei como principal tarefa do presente trabalho, buscar avançar nessa direção, lançando uma contribuição para a construção de uma educação musical verdadeiramente emancipadora.

Ao avançarmos uma discussão sobre o que se deve ensinar em uma aula de música na escola regular é preciso destacar, antes, que a música deve ser compreendida como uma *forma de conhecimento sensível da realidade* (LUKÁCS, 1965) e mais precisamente *como uma esfera de objetivação que atua de forma específica no desenvolvimento do gênero humano* (XAVIER, 2018). Para a pedagogia histórico-crítica – que fundamenta suas reflexões sob as contribuições de autores do materialismo histórico-dialético – a Arte¹², em paralelo à Ciência e à Filosofia, é uma forma de conhecimento sensível da realidade do mundo dos homens. Como afirma Duarte (2013, p. 116), “a Arte reflete mimeticamente a realidade humana e tal reflexo não produz de imediato nenhuma intervenção nessa realidade, o que ela produz é o desenvolvimento da autoconsciência do gênero humano”. Nessa direção, Lukács, ao discorrer sobre esta temática, afirma que:

única e exclusivamente a arte cria – com o ajuda da mimese – uma contrafigura objetivada do mundo real, figura que em si mesma se arredonda como um “mundo”, que possui um para si nessa consumação na qual, certamente, se supera a subjetividade, porém, de tal modo que a preservação e a elevação a um nível mais alto seguem sendo os momentos abarcantes, dominantes, do fenômeno. A subjetividade assim superada desperta a consciência genérica imanente, em maior ou menor grau, a toda personalidade humana. Isso explica a peculiaridade desta transformação da subjetividade: a subjetividade faz-se mais autêntica e profundamente subjetiva; a personalidade alcança um âmbito de domínio mais amplo e firme fique na vida cotidiana e, ao mesmo tempo, supera amplamente a particularidade que lhe é própria nesta. O “mundo” da obra de arte, no qual se produz essa objetivação, que assim põe à prova a subjetividade, é um reflexo da realidade objetiva, uma mimese que considera e reproduz, o ponto de vista desse processo criador, o mundo dado ao ser humano, tanto o produzido e configurado por ele como o que

¹² Compreendendo também a linguagem artística Música.

existe independentemente da humanidade. A transformação do sujeito, sua superação da particularidade da vida cotidiana, é o processo que consistem em transformá-lo de tal modo que seja capaz de ser converter em “espelho do mundo”, como diz Heine a propósito de GOETHE. A profundidade do correto conhecimento do mundo e da correta vivência do Eu coincidem aqui em uma nova imediatez (LUKÁCS citado por Duarte, 2013, p. 117 – 118, grifos meus).

Em síntese, é preciso considerar que a Arte tem a função de elaborar o sentimento interno, superando, por incorporação, as formas cotidianas dos sentimentos humanos. Enquanto a Ciência, por exemplo, busca sempre “isolar” o humano de suas formulações – buscando se manter alinhada aos dados e aos resultados concretos, livres das emoções –, a Arte traz à tona precisamente o humano, mas de forma elevada e livre!

Trazendo novamente à discussão a questão do gênero humano, é preciso que se compreenda que “a música surgiu e se desenvolveu porque é uma atividade específica no interior da totalidade da prática social. Em outras palavras, devemos considerar a música como uma necessidade histórica do processo de desenvolvimento do ser humano” (XAVIER, 2018, p. 31). Elucidando mais uma vez a dependência que o ser humano tem das relações sociais para o seu desenvolvimento psíquico, Duarte (2013, p. 103) destaca que,

os resultados da humanização histórico-social do gênero humano não se acumulam no organismo nem são transmitidos pela herança genética. Teria então cessado o processo biológico de transmissão genética? É claro que não. A questão é: o que é transmitido por esse mecanismo? Nesse ponto é que me parece particularmente adequada a distinção entre espécie humana, com uma categoria biológica, e *gênero humano*, como uma categoria histórica. A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma maneira que em qualquer outra espécie animal. Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem as características fundamentais da espécie. O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não são determinadas pela genética. Se a espécie humana tem uma existência objetiva, com características que se materializam no organismo, seria então o gênero humano uma abstração sem existência real? Não, o gênero humano

tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana, e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica.

É nesse contexto que a música deve ser considerada, portanto, como uma necessidade que foi sendo gerada ao longo do processo de desenvolvimento do gênero humano. Na medida em que a música é um produto do trabalho humano, e que os próprios produtos do trabalho visam sempre o atendimento das necessidades humanas (LUKÁCS, 2010), a música surge no seio da prática social como uma atividade específica que gera e atende, de forma dialética, formas particulares de relação entre o ser humano e o mundo.

Na perspectiva aqui adotada, portanto, a música deve ser entendida como uma forma de objetivação sensível dos afetos humanos. Como atividade artística que é, a música deve ser considerada, portanto, como parte das relações sociais de educação e cultura estabelecidos ao longo do tempo pelo gênero humano. Ter acesso aos conhecimentos artísticos e musicais não é uma questão secundária. Mas, pelo contrário, apresenta-se como parte inalienável ao pleno desenvolvimento e formação dos indivíduos. Como complementa Duarte, “a Arte é a forma de objetivação do gênero humano na qual a subjetividade individual assume sua maior importância. Contudo, para que ela desempenhe adequadamente o seu papel, deve superar a particularidade da subjetividade cotidiana e constituir uma síntese superior com o gênero humano” (DUARTE, 2013, 117).

Trazer à tona a concepção da arte como uma forma de conhecimento sensível da realidade é um ponto nodal para a reflexão histórico-crítica para o ensino de música aqui tematizada. Ao contrário do que pensa o senso comum – no qual a música serve quase sempre apenas à função elementar de dar nova feição às emoções humanas mais imediatas, alegrando ou às vezes acalmando os indivíduos em seus momentos de fúria –, compreender o papel na arte/música como uma forma de conhecimento e em sua relação com a questão do gênero humano é um fato determinante para apontarmos reflexões críticas para o lugar da música na escola.

Passarei agora, então, ao apontamento de elementos centrais a esta tese iniciando minha discussão com uma frase de K. Marx.

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*." (MARX, 2008, p. 110).

Usar uma citação do filósofo e economista K. Marx em um espaço que tem o objetivo de discorrer sobre o ensino de música é uma prerrogativa que ilustra bem os temas que foram abordados nos tópicos anteriores. A citação do referido autor sobre a questão da natureza humanizada será usada, aqui, para ilustrar um importante aspecto educacional e que se vincula perfeitamente à discussão sobre uma proposta para o ensino de música, que vem a ser: o ensino música, a exemplo de como acontece nas outras esferas da formação dos sentidos humanos, deve partir sempre do todo para as partes, considerando todo o processo dialético que possibilita a apropriação do gênero humano pelas novas gerações. Sendo um produto do trabalho humano advindo das relações sociais de educação e cultura estabelecidos ao longo do tempo pelo gênero humano, o conhecimento musical, ao

ser pensado sistematicamente para a realidade do ensino na educação escolar, não pode se dar de forma fragmentada.

Quando tratamos do ensino de música na escola regular é muito comum nos depararmos com perspectivas que enfatizam o ensino a partir dos *parâmetros do som*¹³. Diferente do ensino de música no conservatório, no qual o aluno quase sempre centraliza seus estudos em um instrumento específico ou canto, na escola regular o trabalho se dá muitas vezes através daquela que chamamos de *musicalização infantil*, que é o processo de iniciação aos conhecimentos musicais, muito comum para crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O caminho seguido por muitos professores para o trabalho com a musicalização infantil se dá quase que exclusivamente pelo estudo dos elementos sonoros que compõem a música. É como se a iniciação dos estudos em música na escola regular devesse se calcar no reconhecimento de timbres ou da percepção desta ou daquela intensidade do som. É possível dizer que esta proposta, de forma sintética, baseia-se na concepção de que é preciso primeiro conhecer e identificar os elementos da música ou os parâmetros do som para só depois, propriamente, chegar ao patamar de um *fazer musical*.

Essa perspectiva do ensino de música será vista nesse trabalho com muitas críticas. Pois, além de desconsiderar as reflexões mais arrojadas que entendem a música sob a perspectiva da linguagem¹⁴, tal proposta segue na direção oposta daquela que anunciei anteriormente, na qual o trabalho educativo em música deve partir sempre do todo para as partes.

Uma das principais características do ser humano a capacidade de conceber primeiramente o *todo* da construção em sua mente, quero destacar que, no trabalho educativo em música na escola regular é preciso que se tome o mesmo direcionamento. A música deve ser apresentada aos nossos alunos, desde a mais tenra idade, em sua completude e sempre como uma forma de conhecimento da própria subjetividade humana e não como um conjunto de elementos fragmentados

¹³ De forma sintética, os parâmetros do som podem ser compreendidos como agudo, grave, forte, fraco, rápido, lento, etc.

¹⁴ A perspectiva da música como linguagem, sinteticamente, parte do pressuposto de que assim como uma criança aprende a falar por estar no meio de falantes, por estar vivenciando a mundo a fala, e não por estar sendo expostas a letras ou entonações aleatórias, na música um aprendiz deve iniciar seus estudos priorizando o fazer musical, ouvido, tocando, canto e vivenciando música. Para maiores aprofundamentos conferir Penna (2008) e Schroeder (2005).

sem qualquer sentido artístico. Ao contrário do que se possa imaginar, iniciar no ensino de música baseado na simples e mera identificação dos elementos que compõe a música é uma proposta bastante distante da perspectiva da totalidade defendida aqui. Minha defesa, então, é pelo ensino de música que tome a obra de arte em sua plenitude como caminho para o trabalho. O leitor, todavia, pode estar se perguntando: como trabalhar conceitos de tamanha envergadura subjetiva, por exemplo, com crianças que estão iniciando seus estudos em música na escola regular? A resposta para esta questão radica no fato de que não se trata de, necessariamente, mencionar termos e elocubrações sofisticadas para crianças na busca de fazê-las compreender este ou aquele conceito. Trata-se, pelo contrário, de ensinar música numa perspectiva que promova e ofereça ao aluno a oportunidade de, já nas suas primeiras experiências musicais, se deparar com a obra musical, tendo condições de se apropriar da riqueza humana que está embutida na arte. Este processo, claro, deve seguir uma sequência didática que possibilite ao aluno a apreensão paulatina, gradual e contextualizada dos elementos que formam a linguagem musical, buscando sempre a superação das formas mais imediatas e cotidianas de relação com a arte e indo em direção a uma perceptiva cada vez mais complexa do lugar dessa forma de conhecimento da realidade tipicamente humana na formação dos novos indivíduos. Em interpretações pedagógico-musicais isso implica dizer que o aluno de escola regular, em suas primeiras experiências com a música, deve aprender a fruir e a apreciar a música como uma obra de arte, sendo instruído a captar, a vivenciar e colocar em prática as demandas e exigências técnicas que são requeridas ao fazer musical.

Para exemplificar a proposta histórico-crítica para o ensino de música que está sendo defendida ao longo do presente trabalho, nas próximas páginas buscarei discutir sobre alguns elementos curriculares que podem nos ajudar a estabelecer as bases de uma proposta histórico-crítica para o Ensino de Música na Educação Básica.

3.2 Fundamentos para o ensino de música

Na tentativa de apresentar uma proposta para o ensino de música à luz da Pedagogia Histórico-crítica, buscarei, agora, sistematizar uma série de proposições que tem como objetivo a melhor compreensão da natureza e aplicabilidade das ideias que tenho defendido ao longo do presente texto. As reflexões apresentadas nos capítulos anteriores serão tomadas como a fundamentação que usarei para defender as ideias a seguir. Todos os elementos até aqui expostos são, portanto, os critérios que usarei para a seleção de conteúdos e para sugestão organizacional das bases para uma proposta curricular. O leitor perceberá que as próximas páginas apresentarão uma quantidade menor de citações diretas de autores, pois este será precisamente o espaço no qual apresentarei aquelas que julgo ser as ideias que são fruto de toda a fundamentação anteriormente exposta. O objetivo é contribuir com uma proposta factível para a Educação Musical brasileira.

A primeira questão a ser abordada é precisamente a questão dos conteúdos. Por mais óbvio que isso possa parecer em outras disciplinas mais consolidadas no currículo escolar – como a matemáticas e a língua portuguesa, por exemplo – na música essa ideia ainda precisa ser reafirmada. Isto é: existem conteúdos musicais que precisam ser sistematizados e organizados em forma de proposta curricular concreta de ensino de música na Educação Escolar. Trago essa questão à baila, pois não muito raramente os educadores musicais têm o seu espaço no currículo questionado por parte da própria escola, que, algumas vezes, acaba cometendo o erro de compreender o espaço da música na escola como um mero momento de entretenimento ou relaxamento, ou – quando no melhor dos casos – como parte do currículo diversificado; fazendo referência a algo que deve compor a formação escolar, mas não com o mesmo peso e a mesma ênfase que outras disciplinas. A proposta aqui esboçada, é preciso reafirmar, parte do pressuposto de que a Arte, e especificamente a música, não deve ser um adereço na formação escolar, mas compreendida como um pilar no desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Para seguir uma linha de organização, portanto, farei uma descrição em itens daqueles que considero ser *conteúdos* essenciais a uma proposta de ensino de música na escola regular que nos ajudarão a compreender posteriormente quais

devem ser os critérios para uma proposta de ensino de música na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. São eles:

- a) **A forma e a estruturação** – que se refere ao formato ou princípio organizador da música. Tem relação com os elementos usados em uma peça musical com o objetivo de torná-la coerente ao ouvinte em seu plano estrutural de movimentos;
- b) **O tema** – material musical em que toda uma obra, ou parte dela, se baseia, um movimento ou linha identificável, por exemplo. Pode identificar uma obra ou ser uma melodia sobre o qual se baseia um grupo de variações;
- c) **A textura** – que se refere ao aspecto vertical de uma estrutura musical, geralmente em relação à maneira como as partes ou vozes isoladas são combinadas.
- d) **O caráter e a expressão** – que se relacionam diretamente com as características essenciais e ao modo como determinada peça ou obra musical pode ou deve ser interpretada para que alcance sua melhor execução, bem como a elementos de execução musical que dependem de uma relação pessoal e variada entre diferentes interpretações, nuances como as que podem ser criadas a partir de articulação, andamento e dinâmica, por exemplo;
- e) **A afinação** – a capacidade de ajuste da altura dos sons de um instrumento ou voz humana;
- f) **A rítmica** – que implica a vivência corporal, empírica e contextualizada dos elementos que compõe a música;
- g) **O timbre** – que descreve a qualidade ou o colorido de um som;
- h) **A escrita** – que se refere à capacidade de aprender a dominar as normas cultas de escrita e registro da música, bem como sobre capacidade de avançar na possibilidade de propor constantes aprimoramentos na forma de

se registrar os diferentes elementos do som e, mais, todo o sentimento humano expresso em uma obra musical.

Esses conteúdos são elementos que irão compor a presente proposta de fundamentos que serão compreendidos como a base da educação musical na escola regular. Um a um, em esferas mais ou menos aprofundadas – a depender da organização curricular – tais conteúdos vão emergir, ainda que de forma não nominal, como formas de conhecimento artístico humano sistematizado que devem ser apropriadas pelas novas gerações de crianças e jovens que ocupam o espaço da escola.

Antes de compreendermos o espaço que esses conteúdos ocuparão na proposta histórico-crítica para a música que busco defender, é preciso apresentar a estrutura que adotarei para formular e organizar as ideias. O principal aspecto que defenderei é a organização da proposta curricular em *Eixos Estruturantes*. Os eixos estruturantes devem ser compreendidos como os grandes polos sobre os quais os conteúdos musicais devem se organizar dentro da proposta curricular. Grosso modo, é como se esses eixos estruturantes formassem as bases que usarei para organizar os elementos que irão compor o currículo em música. Eles estão dispostos da seguinte forma: 1) percepção musical, 2) prática musical, 3) escrita musical e 4) criação musical. Nenhum deles ocupa um espaço mais importante que o outro. Pelo contrário, são elementos que se imbricam profundamente. Na proposta para o ensino de música na educação escolar aqui defendida, *perceber música*, *fazer música*, *escrever música* e *criar música* devem ser princípios que norteiam e estruturam toda a Educação Musical, desde a primeira até a última aula. Justamente nessa direção, esses eixos estruturantes serão o caminho que utilizarei para conduzir as próximas ideias, desenvolvendo cada um dos eixos e suas funções como base para se pensar uma proposta curricular. Os conteúdos musicais citados anteriormente estarão presentes em todos os eixos e serão desenvolvidos e apresentados de diferentes formas e graus dentro de cada um desses eixos. Em síntese, nossa tese é a de que uma educação musical escolar não pode ser formulada à revelia desses eixos, antes, devem eles servir como a base que sistematiza o lugar e função de cada conteúdo musical na formação escolar.



Passando por uma explicação detalhada de cada um deles, buscarei lançar horizonte para o ensino de música na escola regular apontando os elementos da proposta para o ensino de música à luz da pedagogia histórico-crítica. Passemos, pois, aos eixos.

3.2.1 A Percepção Musical

O primeiro ponto que preciso enfatizar ao versar sobre a importância da percepção musical em uma proposta de educação musical na escola regular à luz da pedagogia histórico-crítica refere-se ao fato de que, ao usar o conceito percepção musical, refiro-me a todos os processos que envolvem o ato de perceber, compreender e apreciar uma determinada obra ou peça musical, em seu mais amplo sentido. Ou seja, ao usar o conceito de percepção musical, refiro-me também a outras expressões e termos que são comumente usados nas discussões em educação musical, como, percepção auditiva, apreciação musical e escuta musical, por exemplo. Optei pela expressão *percepção musical* pelo fato de entender que, precisamente no conceito de percepção encontramos respaldo teórico – seja ele filosófico, pedagógico ou psicológico – para discutirmos com maior profundidade o impacto que o ato de “perceber” música pode desempenhar no psiquismo humano. Então, sempre que cunhar o supracitado conceito, considerarei todos os meios de receber ou captar a música, de forma integrada e associada com todas as funções psíquicas do ser humano.

É preciso que se tenha clareza acerca do conceito de percepção que será adotado, pois é de fundamental importância compreendê-lo para que possamos abranger seu significado também em um contexto musical. Parto, portanto, do entendimento específico de que a percepção é uma *função psíquica superior humana*¹⁵ – categoria adotada pelos autores basilares da psicologia histórico-cultural, que vem a ser precisamente a base psicológica que dá sustentação à pedagogia histórico-crítica. Isto implica dizer que, ao usar o termo percepção, partirei do entendimento de Luria (1979; 1981) e Vygotski (1997; 2001) de que a percepção consiste, precisamente, no processo de atribuir sentido ou significado às impressões sensoriais que estão dispostas na realidade objetiva, sendo algo que ocorre em uma perspectiva integral e estruturada e não apenas de maneira isolada e associacionista, como apregoam outras vertentes (MARTINS, 2013).

Segundo Luria,

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, as árvores e a relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas, mas com imagens inteiras; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese de sensações isoladas e nos complexos sistemas conjuntos (LURIA, 1991, p. 38).

Essa afirmação nos traz uma preciosa contribuição para discutirmos o tema da percepção musical. Pois, quando Luria nos afirma que o ser humano não vive em um mundo de pontos, cores ou sons isolados, mas, sim, em um mundo de situações

¹⁵ Ao tratar a percepção como uma função psíquica humana e preciso destacar que, assim como a atenção e a memória, existem também como funções psíquicas elementares e ocorrem na forma espontânea. Elas se tornam funções psíquicas superiores à medida que sofrem a influência do processo de apropriação da cultura pelo indivíduo. Nesse processo elas superam a forma inicialmente espontânea e passam à condição de funções psíquicas controladas pela vontade do sujeito. Mas é interessante notar que elas podem se desenvolver no sentido de seu funcionamento espontâneo, mas já não será aquela espontaneidade natural do ponto de partida e sim, agora, uma espontaneidade de segunda ordem. Para maiores aprofundamentos sobre essa questão, consultar SACCOMANI e DUARTE (2018).

complexas e em uma perspectiva de totalidade, automaticamente, devemos nos remeter ao contexto abordado nos tópicos anteriores, quando destaquei que o ensino de música deve partir do todo para as partes, e não seguir o caminho contrário.

Ao tratarmos do tema da percepção musical, a primeira questão que necessita ser apontada como nevrálgica é a de que, em uma proposta histórico-crítica da educação musical, o trabalho com percepção musical não deve se restringir apenas à percepção de elementos musicais isolados como notas, acordes, ritmos, fórmulas de compasso, por exemplo; mas, sim, na direção de orientar o educando a perceber, num primeiro momento, a obra musical como um todo. Como diz Martins,

O desenvolvimento da percepção atende o caminho inverso ao da parte para o todo, isto é, por seu caráter unitário, estruturado, apenas como resultado da complexificação promovida pelas experiências sociais conquistando possibilidades de captação das partes constitutivas do todo. Do ponto de vista do percurso de desenvolvimento, a percepção das partes é secundária em relação à de conjunto. Portanto, a acuidade discriminativa de elementos é conquista da percepção desenvolvida (MARTINS, 2013. p. 136).

Julgo importante trazer para esta discussão a questão da ênfase nos elementos da música, pois essa é uma questão bastante frequente nos cursos de formação musical. Em nossos conservatórios e cursos de graduação em música – sejam eles em nível de bacharelado ou licenciatura – temos as disciplinas que envolvem a percepção musical quase sempre trabalhando os elementos que formam a música, de maneira isolada. O estudo de intervalos, tríades, tétrades, formas, fórmulas etc. é, então, o primeiro emblema que vem à mente de um professor de música quando se trata de elaborar um trabalho com percepção musical. É preciso reforçar que, ao usar a expressão percepção musical, proponho, pelo contrário, uma interpretação diferente desse que julgo ser um importante eixo estruturante também na educação básica.

Diferente de um curso de nível superior, por exemplo, no qual conhecer minuciosamente os múltiplos elementos da música é uma condição de caráter

essencial para a formação de um professor, quando refletimos sobre uma proposta para o ensino de música na escola regular é preciso que tenhamos clareza de que nosso trabalho tem outra natureza. Não é objetivo de aulas de música no ensino fundamental formar músicos profissionais. Queremos, é claro, que nossos alunos saibam fazer música e que a compreendam também de forma técnica. Mas esse processo não deve perder de vista que estamos trabalhando com um tempo quase sempre muito reduzido no currículo da educação básica e que, precisamente por isso, se faz necessário que os educadores musicais tenham que encontrar caminhos didático-metodológicos cada vez mais eficientes para transmitir o essencial da forma mais efetiva possível para os alunos. Nunca perdendo de vista que o mais importante, nesse momento da formação escolar, é fazer com que o aluno tenha uma vivência musical rica, ampla e que o instrua a perceber a música dentro de sua totalidade, incluindo aspectos técnicos, sociais, históricos e políticos¹⁶.

Como nos permite inferir a citação de Martins, anteriormente referida, o trabalho com percepção musical no campo na iniciação musical na escola regular deve partir sempre do todo para as partes. Isso abre espaço para outro importante elemento que precisa ser destacado ao nos orientarmos pelas contribuições dos autores que fundamentam a base psicológica da pedagogia histórico-crítica: a capacidade da percepção, como uma função psicológica humana, deve ser desenvolvida nos indivíduos, não sendo um objeto dado *a priori*, nos indivíduos.

Quando destaco o fato de que a percepção é uma função do psiquismo a ser desenvolvida, quero dizer que, quando compreendemos que não basta trabalhar elementos soltos de forma descontextualizada, é preciso também ter como premissa o fato de que é preciso ensinar nossos alunos a perceber. Embora essa possa parecer uma proposição um tanto óbvia, o fato é que, em nossa atuação com o ensino de música na escola regular, o trabalho com o elemento curricular percepção musical não pode jamais perder de vista que a capacidade de perceber é socialmente desenvolvida.

¹⁶ Cabe ressaltar que a reflexão feita no parágrafo acima não se refere apenas ao tipo de conteúdo que deve ser ou não trabalhado no eixo da percepção musical. Dicotomizar o que deve ser feito na escola e o que deve ser feito na faculdade, por exemplo não é o bastante. Não estamos tratando apenas do que deve ser ensinado, mas principalmente da forma como se deve ensinar. Os próprios cursos de graduação deveriam desenvolver estratégias para que seus alunos comecem a estabelecer um vínculo mais integrado com a música, superando um ensino completamente despregado e baseado na análise de elementos e com a enorme ausência de aproximações práticas.

Para entender melhor essa proposição, é preciso levar em conta que a própria percepção é profundamente vinculada a outra função psíquica humana: a sensação. Como afirma Martins, “sensação e percepção representam os modos primários de reflexo da realidade” (2013, p. 130). Para a autora, a sensação é a responsável pela percepção, sendo que a primeira, muitas vezes, é a geradora direta da segunda. Vejamos uma formulação de Luria (1991, p. 17): “ao perceber os objetos do mundo exterior, nós os vemos com os olhos, sentimos pelo contato, às vezes lhe percebemos o cheiro e o som, etc.”. Agora, segundo Martins,

O desenvolvimento das sensações de cada indivíduo condiciona-se, por conseguinte, pela relação sujeito e objeto, ou seja, pelos diferentes aspectos de sua atividade, e, sobretudo, por situações nas quais o êxito da execução da ação depende da diferenciação das propriedades sensoriais do objeto. Esse fato demanda ter-se a sensação, também, *como um objeto da educação desde a mais tenra idade* (2013, p. 129, grifos meus).

Essas citações, a meu ver, abrem caminho para uma importante reflexão para a educação musical: se a capacidade de perceber – percepção – se desenvolve a partir da capacidade de sentir – sensação –, a própria abordagem didática no trabalho com esse eixo estruturante precisa extrapolar a questão do “ouvir” para além de um entendimento apenas sonoro. Por assim dizer, em muitos casos – na proposta de ensino de música que estou defendendo – a criança, para aprender a perceber a música em sua totalidade, deverá também *sentir* a música, em seu próprio corpo.

Quando uso a expressão “sentir a música”, estou longe de uma perspectiva idealista – muito usual no senso comum, que adota essa expressão de uma forma mística, pela qual o indivíduo deve sempre explorar este ou aquele sentimento. Pelo contrário, quando menciono o fato de que, por vezes, será preciso se valer de estratégias que proporcionem aos nossos alunos uma relação sensorial com a música, refiro-me, por exemplo, a uma aula de musicalização com bebês ou crianças pequenas, na qual, para buscar desenvolver a capacidade de percepção musical, será preciso usar recursos que proporcionem à criança sentir fisicamente a música

em seu corpo. É nesse sentido que, como bem salientaram os autores, a percepção é uma função psíquica profundamente vinculada à sensação.

Aprofundemo-nos no exemplo da aula de musicalização infantil com crianças pequenas. Em uma aula, um professor de música está trabalhando especificamente com um conteúdo musical e o seu desafio é fazer com que uma criança do primeiro ano do Ensino Fundamental passe a perceber e a compreender que na música existem diferentes alturas. O educador musical pode facilmente optar por ensinar seu aluno a identificar os diferentes sons de forma isolada, isto é, executando determinados intervalos em um instrumento musical como o piano, por exemplo, e pedindo para que seu aluno tente perceber as diferentes alturas. O professor pode tocar uma nota extremamente grave e outra nota extremamente aguda e perguntar ao seu aluno: “percebe a diferença?” O aluno certamente irá perceber a diferença entre os sons, e o professor, pode então, cometer o engano de concluir que ele, agora, já é capaz de diferenciar e perceber um som grave e um som agudo e que o conteúdo foi transmitido com sucesso.

Na proposta de ensino de música aqui defendida, não basta ao aluno do primeiro ano identificar a diferença entre sons que estão separados por 6 oitavas ou mais, por exemplo. Ao invés de apenas tocar uma nota aleatória aguda contrastando-a com uma nota grave, o professor deve criar os meios para que seu aluno possa perceber as diferentes alturas dentro de uma obra musical, e mais: motivar seu pequeno aluno a perceber como essa diferença pode mudar as características da música e como a diferença entre as alturas pode ser bem mais sutil. Não basta ao aluno de primeiro ano do Ensino Fundamental saber que determinado som é grave quando está sendo contrastado com outro som agudo. Ele precisa começar a compreender que existem diferentes possibilidades sonoras e que isso pode dizer respeito também à altura de uma nota musical. Ao invés de manter o aluno sentado e pedir apenas para que ele ouça o contraste entre um som agudo um som grave, o professor pode conduzir sua aula de modo a fazer com que o seu aluno se movimente ao som de uma obra musical, fazendo com que a criança possa sentir em seu corpo a diferença entre as partes distintas da música. O professor precisa compreender que não basta ao aluno saber identificar mecanicamente entre esse ou aquele som ou intervalo. Ele deve, também, compreender como os sons e os intervalos musicais podem ser usados em obras e

contextos musicais e o quanto as diferentes possibilidades sonoras podem ser representadas com o seu próprio corpo, representando diferentes sensações e efeitos na música. Como vimos, a capacidade de perceber está profundamente vinculada à capacidade de sentir e isso é ainda mais real quando se trata do ensino de música com uma criança pequena.

De igual modo, quando destaco o fato de que a capacidade de perceber musicalmente não é um dado *a priori*, mas, sim, uma função a ser desenvolvida em nossas crianças e jovens, evoco outro ponto que julgo ser de extrema importância para essa discussão: a percepção sempre se desenvolve calcada e apoiada em outras funções. Vejamos o que Vigotski afirma sobre essa questão:

Se tomarmos o problema da percepção ortoscópica ou da percepção com sentido da conexão entre percepção e linguagem, tropeçaremos em todos os casos com um fato de importância teórica primordial: no processo de desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma chamar de mudança das conexões e relações interfuncionais. [...] Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência de sua totalidade (VYGOTSKI, p 25-26).

Assim, o que o autor nos afirma é que a capacidade de percepção humana será sempre apoiada – e, ao mesmo tempo, promotora do desenvolvimento – de/em outras funções psicológicas humanas. Barbosa (2009, p. 53) afirma, fundamentando-se em Vigotski: “o desenvolvimento da percepção, ao que se nota é, não tanto uma mudança na própria função da percepção, mas uma mudança nas *conexões* que se estabelece, com a memória, com o pensamento com a linguagem (e, acreditamos que Vygotski não desautorizaria dizer, com a imaginação” (grifos e parênteses do autor).

Mais uma vez é preciso destacar que o trabalho com percepção musical na escola regular não deve se dar, portanto, alheio a uma série de outros elementos

que podem determinar o alcance e a efetividade de nossos recursos didático-metodológicos. Compreender o psiquismo como um sistema funcional, que se relaciona e correlaciona de forma profundamente imbricada a todo o tempo¹⁷ nos ajuda a concluir, dentre muitas outras coisas, que ao trabalhar a percepção musical em uma aula de música, o professor deve se munir de recursos que possibilitem a ele conduzir a capacidade de percepção musical da criança de modo a desenvolvê-la.

Trarei agora uma importante concepção da pedagogia histórico-crítica que se vincula diretamente ao tema da percepção musical. A meu juízo, tomar esse eixo estruturante como uma referência para o ensino de música é fundamental, caso queiramos superar alguns dos dilemas que são arraigadas em várias vertentes do ensino de música no Brasil. Refiro-me à importância de boas referências e exemplos musicais no trabalho com o eixo estruturante percepção musical.

Saviani, em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* traz uma definição que é adequada para a presente discussão. Segundo ele, uma das principais tarefas da pedagogia histórico-crítica em relação a educação escolar é “identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação (SAVIANI, 2013, p. 8).

Esta é uma proposição de enorme importância ao discutirmos a questão da percepção musical como um pilar curricular para o ensino de música. Alinhado a ela, o trabalho com a percepção musical na escola regular deve buscar sempre se basear nas formas mais elevadas da música, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de perceber e compreender como as produções musicais podem ser uma síntese da própria relação que do ser humano com a música, em seu processo de evolução. Evocar, portanto, as formas mais desenvolvidas da música em um trabalho de percepção, é advogar pelo direito que toda e qualquer criança a se apropriar com as melhores e mais ricas objetivações que sintetizam o papel da música na elaboração histórica e dialética do gênero humano.

¹⁷ Muito haveria para discutirmos sobre a questão do psiquismo humano como um sistema funcional. Esta é uma questão de primeira grandeza na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Para maiores aprofundamentos, sugiro a leitura de Martins (2013).

Como vimos, o trabalho com a percepção musical na escola regular deve ser balizado com uma série de outras discussões; questões que envolvem a psicologia, a didática e até mesmo outras áreas do conhecimento. O espaço da percepção musical, como eixo estruturante em uma proposta histórico-crítica é de enorme relevância. Nesse sentido, a *obra de arte*, em sua completude e plenitude, deve ser o centro do que ensinamos. Nosso aluno deve ser instruído a perceber uma obra de arte como uma forma de conhecimento humano condensado, em suas múltiplas determinações, sejam elas técnico-musicais, culturais, sociais ou de outra natureza.

O conhecimento de elementos específicos pode e deve fazer parte do processo educativo, mas precisa ser contextualizado dentro da obra de musical. Se um aluno de 2º ano de Ensino Fundamental precisa aprender a perceber a pulsação rítmica presente na música ou se um aluno do 4º ano precisa identificar as características timbrísticas de determinado instrumento, tudo isso deve ser feito não de maneira isolada, mas contextualizada na obra musical, com todas as mediações possíveis para fazer com que esse conteúdo seja internalizado pela criança.

Vejamos o seguinte exemplo: dentro do trabalho com o eixo estruturante percepção musical os alunos deverão se deparar com aspectos organológicos da música. As crianças devem saber que existem diferentes tipos de instrumentos e que costumamos dividir esses grupos em família das cordas, família das madeiras, família dos metais e família da percussão, por exemplo. Em uma proposta não crítica de ensino de música, esses diferentes instrumentos poderiam ser apresentados isoladamente para os alunos. O professor poderia, por exemplo, usar um som gravado de um violino tocando uma escala ou sequência de todos e dizer para seus alunos: “ouçam, esse é o som do violino”. Assim, um a um, ele poderia ir apresentado o som dos diferentes instrumentos da família das cordas friccionadas mostrando a diferença entre o som de um violino, de uma viola, de um violoncelo e de um contrabaixo acústico.

Nessa perspectiva, é um elemento, apenas, que está sendo colocado em cena. O aluno está sendo treinado para ouvir o som de um violino, isoladamente. Na proposta histórico-crítica do ensino de música, não é apenas o som do violino que será colocado sob análise. Ao invés de usar uma gravação com uma determinada nota musical sendo tocado pelo instrumento violino, o professor de música deve

proporcionar ao seu aluno uma vivência ampla acerca das múltiplas possibilidades que esse instrumento tem ou pode ter dentro da música.

O professor pode, exemplo, apresentar obras musicais nas quais o violino é o instrumento principal. Os alunos podem apreciar trechos de obras clássicas nas quais esse instrumento desempenha um papel solístico, mostrando suas muitas possibilidades sonoras e possibilidades de uso. É preciso que o aluno aprenda, por exemplo, que o violino pode ser usado/tocado não apenas com o arco, mas também com a técnica denominada *pizzicato*, como na didática *Polka in Pizzicato*, do compositor francês do século XIX, Leo Delibès. Nosso aluno pode conhecer também as possibilidades de tessitura e de expressividade que o violino tem na medida em que aprecia uma peça como o *Concerto para Violino em Ré Maior, Op. 35*, de P. I. Tchaikovsky, se encantando com suas muitas formas de virtuosismo na performance musical. Nosso aluno pode, ainda, conhecer outras possibilidades que esse instrumento tem dentro da música brasileira, por exemplo, conhecendo suas variações organológicas, como é o caso da rabeca, na música nordestina, e, também, se impressionar com as impactantes formas de uso do violino empregadas na peça do compositor baiano, Lindembergue Cardoso, chamada de *O Vôo do Colibri*.

À luz dos fundamentos aqui defendidos, é preciso que o nosso aluno aprenda a perceber a música dentro de suas múltiplas possibilidades. É preciso saber que um instrumento como o violino, por exemplo, não se limita a apenas uma forma de uso ou a um gênero musical. Nossos alunos precisam conhecer suas possibilidades sonoras dentro de uma obra de arte, compreendendo seu desenvolvimento histórico e físico. Nossas atividades de percepção musical na escola regular devem servir para ampliar o conhecimento do aluno, para que ele seja conhecedor da riqueza histórica, cultural e musical que está contida em um instrumento musical, compreendendo assim, suas dinâmicas de uso e tendências de transformação.

É indiscutível o fato de que, quando se fala em percepção musical em uma proposta histórico-crítica, a questão do *ouvir música* é central em todas as etapas do processo e é exatamente nesse ponto que chegamos àquela que talvez seja a dúvida mais frequente para qualquer educador musical que queira se alinhar a uma

perspectiva histórico-crítica do ensino de música: *qual música escolher para o meu trabalho com percepção musical?*

Responder de forma direta e objetiva a esta questão é um dever essencial a um trabalho que se propõe justamente a apresentar uma proposta para o ensino de música com base na pedagogia histórico-crítica. Pois, como vimos, antes mesmo de converter o “saber objetivo em saber escolar” ou de prover os “meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado”, mas que também compreendam suas principais tendências de transformação (SAVIANI, 2013, p. 9), é preciso que haja uma clareza acerca do que deve ser selecionado como conteúdo escolar.

A pedagogia histórico-crítica é clara ao defender a tese de que a “educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Consequentemente, cabe à educação escolar oferecer ao educando justamente aquilo que a vida cotidiana dificilmente poderia lhe legar, ou seja: aquilo que de melhor e mais avançado existe em termos de conhecimento. Como sintetizou Duarte (2013) em seu livro *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*, a educação escolar deve promover, na formação dos indivíduos, as objetivações do gênero humano, sintetizadas pelas Ciências, pela Filosofia e pela Arte.

Embora já tenha feito uma discussão sobre esse ponto anteriormente – deslindando a questão e o conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica – é importante revisitá-lo para marcar a distinção entre a concepção da pedagogia histórico-crítica e o relativismo cultural e epistemológico hegemônico na educação (DUARTE, 2010); e, sobretudo, vigente no campo da educação musical, na qual a perspectiva da cotidianidade como norma de trabalho campeia livremente – ainda que no discurso seja negada, é veladamente praticada.

Quando tratamos da percepção musical, então, cabe ao professor selecionar aquilo que de melhor existe dentro do gênero ou estilo musical que está sendo colocada em pauta. A tarefa do trabalho educativo em música deve ser direcionada de modo a conduzir o aluno a perceber gradativamente o quanto o conhecimento musical se desenvolveu ao longo dos anos, captando suas principais dinâmicas,

transformações, aprimoramentos e inovações. De forma didática e gradual, o professor de música deve criar as condições para que seu aluno perceba como as diferentes especificidades técnicas da música são usadas para expressar ideias e sentimentos dentro das grandes obras musicais dos mais variados gêneros e estilos. Um exemplo: ao se colocar como pertinente aos alunos apreciar um samba, um frevo ou uma peça erudita do período clássico da música europeia, cabe ao professor identificar as formas mais desenvolvidas dessas expressões musicais, convertendo, da melhor forma didático-metodológica possível, o determinado exemplo musical em conteúdo da formação musical do aluno.

Cabe destacar – justamente para que se firme uma distinção com outras correntes teóricas e propostas curriculares – que não se trata de tomar o “gosto” do professor como peso para se selecionar o repertório que será usado no trabalho do eixo estruturante em questão. Cabe ao professor fazer uma análise técnica, identificando as obras-primas, extraindo delas o essencial para compor o trabalho educativo. É necessário levar para a esteira formativa de nossos alunos aquilo que de mais rico, mais desenvolvido e mais elaborado a humanidade produziu, em termos de obras musicais, fornecendo a eles a capacidade de compreender como as técnicas foram se desenvolvendo e aprimorando ao longo dos anos, dando subsídios para tudo que vemos e ouvimos, atualmente.

É possível que o leitor esteja se perguntando: mas onde entra o conhecimento prévio o gosto musical do aluno, nesse processo educativo? O aluno não pode aprender a desenvolver sua percepção musical como base naquilo que ele gosta ou conhece? A essa questão respondo dizendo que não se trata de obscurecer ou desconsiderar o conhecimento trazido ou o próprio gosto musical do aluno. Ao contrário, o conhecimento musical prévio ou o gosto musical do aluno não deve ser ignorado, mas tomado – de forma crítica e consciente – pelo professor para a organização do processo escolar, definindo o ponto de partida para se ampliar os horizontes musicais do aluno. É precisamente ao ter conhecimento acerca da bagagem cultural que seu aluno traz que o professor poderá ter clareza sobre quanto deve avançar, tendo, inclusive, condições de aprimorar suas técnicas didático-metodológicas, buscando meios mais eficientes para que seu aluno tenha as condições objetivas de se apropriar dos conteúdos musicais da educação escolar.

O que não pode haver é a negação dos conceitos de *aluno empírico* e *aluno concreto*, bem como a proposição da tríade *conteúdo-forma-destinatário* na pedagogia histórico-crítica, ambas discutidas anteriormente, no presente trabalho. É preciso que se compreenda o aluno dentro de um contexto social, político e histórico. É preciso que se saiba que seus gostos musicais são formados a partir do profundo impacto que a indústria cultural massificada aponta como “bom” e “legal” e mais, que seus gostos musicais são fruto, muitas vezes, da pobreza cultural e musical à qual nosso aluno é exposto; seja a pobreza quantitativa – pois acaba conhecendo apenas os poucos elementos que fazem parte do seu cotidiano – ou pela pobreza qualitativa – que se refere precisamente a ausência de riqueza técnica, que é própria à Educação Escolar.

É preciso compreender que existe aquilo que faz parte da vida cotidiana e aquilo que deve fazer parte da educação formal. Ao defender que os conteúdos trabalhados na educação musical, na escola regular devem abranger elementos que sintetizem a riqueza musical elaborada ao longo da história, não estou dizendo que uma criança não possa ter uma vivência musical cotidiana em sua casa ou com sua família. O que defendemos é que esse conhecimento cotidiano não obrigatoriamente deve fazer parte do currículo escolar, pois este assume outra feição e tem precisamente a responsabilidade de oferecer aos nossos alunos aquilo que a vida cotidiana dificilmente lhe poderia legar.

Em síntese, dentro do eixo estruturante Percepção Musical, conteúdos como, a forma, a estrutura, o tema, a textura, o caráter e a expressão devem ser trabalhados ao longo dos anos, no sentido de instruir nosso aluno a perceber e a compreender os diferentes movimentos que são possíveis nas obras musicais e como isso pode representar o desenvolvimento da trajetória humana com as artes musicais, em suas múltiplas possibilidades. Os conteúdos que formam o trabalho com o ensino de música, na escola regular, devem ser respaldados naquilo que há de mais elaborado, mais desenvolvido no campo de determinado gênero musical. Cumprida essa tarefa de seleção e identificação, cabe ao professor de música converter esse saber objetivado, que está condensado na obra musical, em saber escolar, a ser assimilado pelo aluno dentro do tempo e espaço escolar que é destinado à música. Tudo isso sendo feito, sempre, visando como objetivo final que os alunos não apenas assimilem determinada obra musical como algo acabado e

estático, mas que apreendam, paulatinamente, o processo histórico e técnico de sua produção, sendo capazes de compreender sua relação com processo artístico de desenvolvimento humano e as suas principais tendências de transformação.

3.2.2 A Prática Musical

O segundo eixo estruturante que tomarei como referência na busca por estabelecer critérios para a elaboração de uma proposta histórico-crítica para o ensino de música na escola regular é a Prática Musical. Fazer música é importantíssimo em uma proposta de educação musical que busque contribuir para a formação ampla de nossas crianças e jovens.

Antes de avançar nessa discussão, é preciso estabelecer uma distinção entre os diferentes eixos estruturantes. O leitor perceberá que, em muitos momentos, os 4 eixos irão se correlacionar de forma bastante acentuada. Veja, por exemplo, que quando tratamos da percepção musical estamos tratando também, de certa forma, de uma maneira de se *fazer música*, pois a apreciação musical – tal como a defendemos anteriormente – pode ser tomada também como uma forma de prática musical. Não obstante, optei por dividir a prática musical do eixo estruturante percepção musical porque, a meu juízo, o eixo estruturante Prática Musical tem um diferencial de primeira importância: enquanto, no primeiro eixo, o aluno *pode* fazer música, quando consideramos todo o processo, no segundo eixo, o aluno *deve* fazer música; ele deve, necessariamente, se engajar em uma prática musical ativa, tocando um instrumento ou cantando, e não apenas apreciando uma obra musical. Ou seja, enquanto, no primeiro eixo, o aluno pode fazer música tendo a apreciação de uma obra como o centro da atividade, nesse segundo eixo, o aluno mesmo é o centro do trabalho, tendo que executar, com seu corpo e instrumentos musicais, algum tipo de música.

Dito isto, é preciso fazer uma divisão entre as duas principais vias que consolidam a prática musical na proposta histórico-crítica para o ensino de música, que são: 1) a prática instrumental e 2) a prática vocal. Antes de me debruçar especificamente sobre as facetas da prática musical como um eixo estruturante

central no ensino de música e apontar quais seriam os principais critérios para a efetivação de uma proposta pedagógico-musical, é preciso fazer uma discussão geral que envolve pontos a serem esclarecidos quando tratamos do ensino de música na escola.

Um ponto que carece de uma definição mais aprofundada são os conceitos de *talento* e *musicalidade*. É muito comum, no campo geral das artes, mas sobretudo na música, nos depararmos com a ideia de que quando alguém canta muito bem ou executa com destreza determinado instrumento é possuidor de algum tipo de talento inato ou – como se ouve com frequência no ideário do senso comum – um tipo de “dom”. Os termos são muitos: facilidade, talento, aptidão natural, sensibilidade, vocação etc. Quando nos referimos a algo que supostamente está presente nos indivíduos de forma natural, estamos tratando de uma mesma ideia: a de que o talento musical pode estar presente em alguns indivíduos como um dado natural e *a priori*.

Este trabalho caminha em uma direção expressamente oposta a essa ideia, entendendo que a opinião de que existem elementos internos e/ou biológicos que facilitem a aprendizagem musical, neste ou naquele indivíduo, é um risco para a educação musical. Faço essa ressalva, pois embora a questão seja debatida entre educadores musicais, a ideia do dom inato continua presente em muitos discursos e também em práticas educativas.

Outro conceito que nos ajuda a compreender a questão do talento musical e abre caminho para avançarmos em nossa discussão sobre a importância da prática musical como eixo estruturante é o de *segunda natureza*, conforme elaborado por Saviani, em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Referindo-se ao processo de alfabetização, o filósofo da educação brasileiro salienta que o processo educacional cria em nós uma espécie de segunda natureza. É como se, ao adquirirmos um *habitus*, passássemos a desenvolver uma relação de segunda ordem com determinada ação. O autor afirma:

A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com

tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo (SAVIANI, 2013, p 19 - grifo do autor).

De acordo com Saviani, a educação promove em nós a capacidade de realizarmos ações que, embora não sejam essencialmente naturais ao ser humano, passam a ser parte de nossa “natureza”. O exemplo usado pelo autor em relação à alfabetização é perfeitamente adequado à questão da aprendizagem musical. Quando executamos, de forma bela e exemplar, determinada peça musical – ou, quando apreciamos uma bela execução feita por um músico –, estamos diante de uma ação da *segunda natureza*. Quando um músico toca ou canta, de forma tão natural, parecendo que sempre dominou tais habilidade, não estamos diante de alguém com um dom especial ou um talento inato, mas diante de alguém que, pelas horas de prática musical dispendidas, conseguiu dominar determinada técnica, de maneira tão aprofundada, que a sua performance – resultada da incorporação de mecanismos não-espontâneos – parece ser espontânea e natural. Como bem destacam Saccomani e Duarte (2018), em seu texto “*A criatividade e a formação da espontaneidade de segunda ordem*”, quando determinado indivíduo automatiza procedimentos ao ponto que se torna parte da sua segunda natureza, um tipo de espontaneísmo surge. Mas não se trata de qualquer tipo de espontaneísmo, mas de uma forma superior de espontaneísmo, uma forma que corresponde à realização da atividade em um nível elevado. Nesse sentido, a apropriação da cultura humana que condensa atividades e o ensino sistematizado da técnica são a raiz do desenvolvimento de uma criatividade que demonstra espontaneidade de segunda natureza (SACCOMANI E DUARTE, 2018).

Feitas essas considerações, preciso destacar que o primeiro critério que devemos adotar como professores de música ao selecionar os elementos que formarão uma proposta histórico-crítica é precisamente a ideia de que *todos* podem aprender música. Nem todos precisam e devem ser músicos, mas todos podem, ainda de forma não profissional, ter o prazer de dominar um instrumento ou o canto. Exatamente por isso a prática musical deve estar presente, não apenas o ensino de

música no conservatório ou em escolas especializadas, mas na escola regular, adaptada, naturalmente, às suas condições, tempo e circunstâncias. Assim como desenvolver uma percepção musical é importante, ter uma prática musical no ambiente escolar é também outro ponto estruturante na proposta aqui defendida. Vejamos, então, as duas subdivisões adotadas para compreendermos melhor a importância da prática musical em uma proposta de fundamentos para uma proposta histórico-crítica.

Começo com a prática instrumental. O primeiro aspecto a ser destacado é justamente uma reflexão sobre como o trabalho com prática musical pode acontecer no ambiente escolar. Em meus anos de experiência como professor e coordenador pedagógico para o ensino de música, na escola regular, tenho observado que é muito comum entre os educadores o uso da prática musical, de forma bastante reducionista. É comum que um professor de música acabe cometendo o erro de usar o momento da prática instrumental em uma aula de música apenas de forma contemplativa. Ou seja, ao invés de incluir os alunos e promover uma prática instrumental efetiva, o professor de música pode correr o risco de conduzir sua aula apenas numa perspectiva de contemplação, na qual ele toca enquanto a maioria dos alunos apenas observa a performance. Nesse caso, corre-se o risco de termos o momento no qual o aluno deveria fazer música ser suprimido por um momento de apreciação musical. Como vimos, nossos alunos precisam aprender a apreciar música, mas é preciso que haja também momentos nos quais ele próprio deve ser o “produtor” da música que será apreciada. Por mais que essa ressalva possa parecer desnecessária, a meu juízo, ela é de extrema importância, sobretudo quando analisamos o perfil dos professores de música que ocupam as salas de aula da educação básica. Pois, muitas vezes, justamente por possuir falhas em seu processo de formação como educador musical, o professor de música acaba fazendo aquilo que ele já sabia fazer antes mesmo de entrar na universidade: tocar um instrumento. Ele pode se esquecer de que não está em uma sala de concerto ou em um recital, mas em uma sala de aula, na qual seus alunos devem ser estimulados a, além de ouvir e a apreciar, fazer música e que sua tarefa é desenvolver estratégias didático-metodológicas que proporcionem o envolvimento prático do aluno no ambiente da sala de aula. No eixo estruturante Prática Musical é

o aluno, com a orientação e instrução do professor, que deve vivenciar suas primeiras experiências artísticas, sendo ele próprio o agente do fazer musical.

Outro modo que consideramos reducionista, em se tratando de prática instrumental é o trabalho apenas como as características organológicas dos instrumentos. Quando o professor de música restringe a sua aula a apresentar aos alunos as características essenciais de determinado instrumento, destacando seu tamanho, timbre e demais características, e perdendo a possibilidade de ensinar seus alunos a tocar tal instrumento, o que elevaria a relação com a música para um patamar mais avançado.

De modo semelhante à questão da contemplação, é importante que nossos alunos conheçam parte das características físicas dos instrumentos musicais. É importante que saibam, por exemplo, como a evolução mecânica dos instrumentos possibilitou o avanço em novas técnicas de performance e sistema de escrita musical. Conhecer e compreender o desenvolvimento histórico dos instrumentos musicais é uma questão relevante; ela não pode, porém, ser entendida como um substituto da prática instrumental. Mais do que compreender teoricamente as mudanças efetivadas nesse ou naquele instrumento, o aluno poder vivenciar, de forma prática, essas mudanças, percebendo, ele próprio, como o aprimoramento físico de um instrumento possibilitou o avanço na forma de se fazer música.

Ambas as abordagens apresentam elementos importantes, seja a observação do professor na execução de uma peça por parte dos alunos ou o conhecimento técnico das características de uma determinada família de instrumentos musicais. Essas abordagens, no entanto, quando ocupam espaço demasiado em uma aula de música cuja centralidade esteja na prática musical, podem ser extremamente reducionistas.

Quando se reduz a aula de música à apresentação das características de um determinado instrumento musical, estamos perdendo de vista a perspectiva da totalidade no ensino da música. Como destacado anteriormente, trabalhar apenas com os elementos da música e não com a obra musical como um todo é pouco efetivo no desenvolvimento da musicalidade dos indivíduos. Nossos alunos precisam ter a experiência de vivenciar a obra musical também por meio do fazer musical. O conhecimento das características e possibilidades sonoras e timbrísticas de um

determinado instrumento deve ser feito, preferencialmente, em contextos musicais, nos quais a obra de arte possa ser apreendida pelos alunos como algo acabado e provido de sentido e não como um conjunto de elementos fora de um contexto musical.

É preciso lembrar, ainda, que em escolas públicas de Educação Básica, em nosso país, o que quase sempre predomina é a pobreza de recursos para o ensino de música e, em especial, o ensino de instrumentos musicais. Dadas as condições objetivas de falta de material, a prática musical dos alunos acaba quase sempre não acontecendo, dando margens para que o professor acabe por fazer um trabalho no qual a centralidade está em ele próprio tocar um instrumento, enquanto os alunos observam, passivamente. Essa ressalva não pode, todavia, servir como forma de justificativa, mas como ímpeto para se pensar em novas estratégias e possibilidades.

Com base nessas condições desafiadoras, acabam surgindo propostas alternativas de prática musical, que vão desde o uso do próprio corpo como um tipo de instrumento musical – a chamada *percussão corporal* – ao uso e a construção de instrumentos musicais de materiais recicláveis, por exemplo. Essas duas possibilidades podem resultar em boas propostas de prática musical, contudo, é necessário olhar para esse cenário também de forma crítica. Em que pese o fato de que o educador musical pode – e deve – se valer de elementos variados e estar sempre em constante busca das formas e meios mais adequados para a transmissão de determinado conhecimento ou conteúdo, jamais podemos perder de vista a defesa da tese de que a escola pública precisa de materiais de qualidade e que uma aula de música deve ser elaborada com elementos de valor musical. Um princípio primado pela proposta histórico-crítica do ensino de música é a defesa do espaço escolar com um lugar de riqueza para a formação do aluno. É na educação escolar que nossas crianças e jovens terão, muito provavelmente, suas experiências musicais mais ricas e elaboradas e, precisamente por isso, não se deve perder de vista a ideia de que a aula de música disponha de recursos e condições adequada.

Em uma situação como a brasileira, na qual muitas vezes falta o básico para o funcionamento da educação escolar, uma proposta que preze pela existência de instrumentos musicais na escola pública pode parecer bastante ambiciosa. Todavia,

a despeito dos muitos desafios, tenho acompanhado como gestor do ensino de música de um município, como essa ideia pode gradativamente se transformar em uma realidade. O professor de música, em parceria com a gestão escolar pode elaborar, por exemplo, planos de aquisição, para que a Unidade Escolar possa se programar para adquirir instrumentos musicais com as verbas oficiais que são destinadas a compra de bens permanentes para a escola. Paulatinamente e de forma gradual, é possível motivar gestores e lideranças políticas a investir na estrutura de uma aula de música. Assim como se sabe da importância que uma quadra esportiva e materiais esportivos têm em uma aula de Educação Física é preciso que se saiba da importância de instrumentos musicais para o trabalho concreto em música na sala de aula. Ter essa clareza é, portanto, o primeiro passo para que se possa avançar na direção de construir uma prática musical mais efetiva no currículo em música.

Vejamos outras duas questões importantes: *repertório* e *técnica*. Quanto ao repertório, trago novamente a proposição da pedagogia histórico-crítica sobre a questão da tarefa escolar: “identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo historicamente elaborado” (SAVIANI, 2013, p. 09). Quando nos debruçamos sobre a tarefa de escolher o repertório que nossos alunos vão tocar ou cantar em suas aulas de música é preciso tomarmos como referência aquilo que melhor sintetiza determinada produção musical humana. Esta, todavia, não é uma tarefa fácil, pois estamos lidando diretamente com o fazer musical e o desafio que se nos apresenta é justamente o de encontrar os caminhos para que um jovem aprendiz, com as suas limitações técnicas, possa se deparar com as mais desenvolvidas e elaboradas formas de prática musical.

Ao selecionarmos o repertório que irá compor uma aula centralizada na prática musical é necessário, portanto, pensar também em quais são as melhores formas de apresentar esse conteúdo de maneira assimilável. Cabe ao professor a tarefa de dialogar e transitar entre as melhores referências musicais, tendo o cuidado de escolher as peças que mais se adequam a uma estratégia didática.

Para exemplificar, imaginemos uma situação comum em uma aula de música centralizada na prática musical: um professor está em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Ele pretende trabalhar aspectos rítmicos envolvendo o uso de

instrumentos de pequena percussão¹⁸. Em sua proposta, todos os alunos devem fazer um acompanhamento rítmico, em grupo. Para conduzir essa atividade, o professor decide escolher um exemplo musical; uma peça instrumental que servirá como base para orientar a execução rítmica por parte dos alunos. Cabe ao professor, nessa condição, selecionar o repertório que melhor se adeque à realização dessa atividade. Os dois princípios que devem orientar o professor foram postos, anteriormente: 1) ele deve selecionar um repertório que sintetize, de forma elaborada e rica, o conceito que está sendo trabalhado, no caso a questão rítmica. E, em seguida, 2) usar a peça ou exemplo musical que melhor proporcione aos seus alunos a execução do acompanhamento rítmico. Ou seja, dentro do critério da identificação dos elementos que melhor sintetizam a riqueza da produção musical humana, cabe ao professor identificar, *entre os clássicos*¹⁹, aqueles que melhor se ajustam didaticamente à realização da atividade. É precisamente na esteira dessa tarefa que estão as possibilidades de elaboração de uma aula/experiência musical enriquecida para o aluno da escola regular.

Em relação à técnica, é preciso compreender que, ao longo da história da música, os seres humanos desenvolveram formas e meios altamente variados e sofisticados de fazer música. As condições reais e objetivas da vida fizeram com que as técnicas de performance fossem sendo, gradativamente, ajustadas e aprimoradas. Assim como os cantores solistas do final do século XVIII tiveram que desenvolver formas de projetar a sua voz para não serem “engolidos” pelo bloco sonoro das novas formações orquestrais que agregavam dezenas de instrumentos; e como os cantores das rodas de samba do início do século XX tiveram que ajustar suas características de colocação vocal, em função do advento do microfone e da possibilidade de amplificação artificial da voz humana, as técnicas de se tocar instrumentos de teclas, como cravo e órgão, por exemplo, foram profundamente alteradas com o advento do piano-forte²⁰. A música que temos hoje é, ao mesmo tempo, produto e produtora das técnicas que adotamos, tanto na prática vocal,

¹⁸ Podem ser considerados instrumentos de pequena percussão: pandeiro, caxixi, maraca, agogô, guizos, tambores, clavas, entre outros.

¹⁹ Cabe destacar que o termo *clássico*, aqui, não está associado à chamada *música clássica* – que foi comumente produzida entre os anos de 1750 e 1850 – mas sim ao conceito de ser uma referência para as futuras gerações.

²⁰ *Piano-forte* era o nome dado ao instrumento que hoje conhecemos como piano. Sua principal característica era justamente a capacidade de emitir sons com intensidades diferentes, dependendo da técnica usada pelo instrumentista.

quanto da prática instrumental e esse conhecimento deve ser transmitido em uma aula de música na escola regular.

Muitas propostas no campo da educação musical, de forma direta ou indireta, apregoam a ideia de que o ensino da técnica deve ser secundarizado na busca pelo desenvolvimento de uma suposta criatividade (MATEIRO; ILARI, 2012). Em uma proposta histórico-crítica para o ensino de música, pelo contrário, a técnica assume um papel importante, como veremos mais à frente. Ela é *condição* para que o ser humano se desenvolva em sua capacidade criativa de pensar, repensar, fazer e refazer música. Não se trata, portanto, de limitar a liberdade, sem deixar espaço para a sua autonomia. Mais uma vez, é Saviani que nos ajuda a compreender esse ponto, quando versa sobre a questão da liberdade do aprendiz em processo de apropriação de uma nova técnica – na formação da sua *segunda natureza* – referindo-se ao exemplo de alguém que está aprendendo a dirigir:

O aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem dominados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha as condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto da aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento, ele deixou de ser aprendiz. As condições supra podem ser aplicadas em outros domínios, como, por exemplo, a tocar um instrumento musical etc. (SAVIANI, 2013, p. 18).

Como o próprio autor destaca, no final de sua fala, essa reflexão pode ser aplicada à questão da aprendizagem musical. A técnica, portanto, não oblitera a criatividade, mas, pelo contrário, é condição para a apropriação da riqueza historicamente sistematizada, bem como para o alcance das possibilidades de novos

avanços e inovações. Tomemos como exemplo a figura do compositor europeu, Arnold Schönberg. Conhecido por ser o principal expoente do sistema dodecafônico que revolucionou a discussão sobre harmonia musical no século XX, Schönberg pode ser, sem dúvida alguma, considerado um músico altamente criativo. No entanto, a associação que muitas vezes não se faz é que ele, antes de se dedicar aos experimentos do atonalismo foi um dedicado estudioso dos métodos tradicionais de harmonia, dominando as técnicas elaboradas por mestres que o precederam. Ainda hoje, um século depois, seu livro intitulado *Harmonia* é uma referência para alunos de composição que querem compreender as técnicas usadas pelos grandes mestres do passado.

Saliento que, ao defender a importância da técnica, não estou tratando especificamente desta ou daquela técnica, em especial, erudita ou popular, em contradição; mas estou englobando as técnicas específicas de cada linguagem musical. É importante deixar claro que defender o uso da técnica não significa eleger um determinado padrão eficaz para as diferentes interpretações musicais. Significa, tão-somente, reconhecer que aqueles que nos precederam percorreram caminhos que podem ser úteis a nós, nos dias de hoje. E que a apropriação dos mecanismos desenvolvidos ao longo do tempo é uma condição indispensável, não só para o desenvolvimento da criatividade na música, mas, principalmente, para termos a possibilidade de materializá-la.

Vistas essas questões, creio que seja cabível a apresentação de alguns exemplos de como o uso de repertório e da técnica e, de forma geral, o eixo estruturante Prática Musical, pode ser viabilizado com base na pedagogia histórico-crítica.

Desde a aprovação de Lei 11.769 de 2011, que tornou a música um conteúdo curricular obrigatório na disciplina de Arte, inúmeras iniciativas surgiram nas diferentes partes do Brasil. Algumas cidades, por exemplo, avançaram ao ponto de inserir a música na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contratando professores licenciados em música e investindo parte de seu recurso para a aquisição de instrumentos e meios para a efetivação da música no ambiente escolar. Já em outras cidades, entretanto, a música permaneceu apenas como um componente dentro da disciplina de Arte que, na grande maioria das vezes, é

ministrada por professores sem especialização em música e que – justamente por falta de conhecimento técnico – pouco avançam na direção de um ensino de música minimamente concreto. Essa grande diferença gerou e tem gerado o surgimento de contextos profundamente distintos. Nessa direção, algumas escolas públicas municipais possuem instrumentos musicais com patrimônio, enquanto outras nada têm. É precisamente nessa direção que o educador musical deverá se orientar, tendo o conhecimento da realidade de seu estado, sua cidade e sua unidade escolar.

Nas escolas onde houver algum tipo de instrumento, o professor de música pode avançar, promovendo, por exemplo, o ensino coletivo de instrumentos – nos casos em que há número suficiente para uma classe, por exemplo. Nesses contextos, o trabalho com a prática musical deve ser orientado pelo ensino da técnica específica de cada instrumento. Sua execução correta em termos de digitação ou posições, tipos de sonoridade, meios de leitura e escrita musical etc. É necessário que o professor use as possibilidades ao máximo para fornecer aos alunos o conhecimento das formas clássicas e as tendências de uso dos instrumentos dos quais dispõe. Para isso, o professor de música deve dominar a técnica instrumental. Embora não precise ser um instrumentista de alta performance, cumpre-lhe a tarefa de mostrar aos seus alunos as técnicas básicas dos instrumentos disponíveis. Mesmo que o canto seja o campo performático específico do professor de música, em se tratando da atuação na educação escolar, ele deverá estar apto para lecionar os princípios básicos e essenciais dos instrumentos mais comumente encontrados em escolas regulares. Como veremos mais a seguir, o professor deve ter a consciência de que não são apenas as suas habilidades que devem ser tomadas como uma referência para se construir uma proposta de ensino de música. Será necessário que o professor seja capaz de transitar dentro dos mais variados campos e possibilidades da educação musical, tendo a capacidade, como me referi anteriormente, de dominar os elementos básicos essenciais para o trabalho com a diversidade que o eixo estruturante Prática Musical nos apresenta.

Mesmo nos casos em que não há material para desenvolver um trabalho de prática instrumental, as possibilidades são múltiplas. Elas vão desde a percussão corporal até a elaboração e execução de instrumentos com materiais alternativos, por exemplo. As diretrizes curriculares que orientam esse trabalho devem, contudo,

primar pelo domínio da técnica e o uso do repertório. Isso significa que, mesmo com instrumentos alternativos ou sons produzidos pelo próprio corpo, é possível elaborar pequenos arranjos, conhecer e reproduzir diferentes formas clássicas de se fazer música, além de instruir os alunos a perceberem quais instrumentos são mais adequados para as diferentes ideias e temas musicais. Seja com instrumentos convencionais, com instrumentos alternativos ou percussão corporal, o trabalho desenvolvido dentro do eixo estruturante Prática Musical deve ser orientado por princípios que forneçam aos alunos os meios de se apropriar das técnicas que são clássicas no campo da prática instrumental. Isto é, ainda que de forma experimental e rudimentar, os alunos podem – ao fazer uso de instrumentos alternativos ou por meio da percussão corporal – formar grupos musicais como bandas, orquestras etc. O mais importante é que eles conheçam as diferentes possibilidades que existem no campo da prática instrumental e como ela pode estar sempre em constante aprimoramento.

O trabalho com a prática instrumental na escola regular deve ser marcado pelo desenvolvimento nos nossos alunos das condições que permitam uma compreensão ampla de como a prática instrumental – isto é, como a criação, o uso e aprimoramento dos instrumentos musicais – se manifesta na cultura universal humana, servindo como uma ferramenta capaz de estender nossas formas de expressão e sentimentos através da música. Em termos mais objetivos, a educação musical na escola regular deve cumprir o papel de formar nossas crianças e jovens para que sejam capazes de compreender tecnicamente como funcionam formações musicais clássicas, como orquestras e bandas, por exemplo. É desejável que nossos alunos aprendam na escola que os instrumentos podem ser usados das mais variadas formas para representar nossas ideias musicais. É desejável que compreendam também que, a despeito dessas muitas possibilidades, existem as formas e funções clássicas de uso dos instrumentos nos diferentes gêneros musicais, compreendendo o papel que cada um deles ocupa nas características de timbre e performance. A prática instrumental não deve ter como objetivo apenas o ensino de uma escala musical simples, mas a transmissão das ferramentas necessárias para que nosso aluno possa compreender qual sentido uma escala pode ocupar dentro de um contexto musical.

Seguindo na reflexão no eixo estruturante Prática Musical, ao contrário da prática instrumental que, em sua essência, demanda recursos materiais distintos, a prática vocal, por sua própria natureza, acaba sendo mais acessível, no ambiente escolar. Isto é, com exceção dos casos relativos à deficiência, todos os alunos podem cantar. Com base nisso, a prática musical baseada no uso da voz abre uma série de possibilidades para o enriquecimento do trabalho com a música, mesmo em situações de escassez de recursos.

Ao falar sobre a prática vocal é preciso destacar que, de igual modo, a técnica vocal, deve ser o guia na orientação do trabalho. Nossos alunos precisam compreender os conceitos de afinação e desafinação dentro do sistema tonal, que é típico em toda a história da música ocidental. É preciso que os alunos tenham os meios necessários para se apropriar das diferentes técnicas tradicionais que o ser humano tem usado ao longo dos anos para empregar sua voz no canto.

Embora essas expressões possam parecer distantes da realidade objetiva da maioria dos alunos de rede pública, existem meios e técnicas para que se criem padrões e métodos didaticamente eficientes para que crianças ainda muito pequenas, desde os 4 e 5 anos, por exemplo, possam iniciar o domínio das técnicas que um dia poderão fazer delas cantores profissionais ou simplesmente indivíduos que sabem cantar usando corretamente a sua voz, sem que haja danos para a saúde vocal. Começando pela execução de canções que explorem pequenos intervalos e indo em direção à ampliação gradativa do repertório, nossos alunos podem rapidamente dominar os requisitos básicos da técnica de canto afinado.

Para exemplificar essa questão, é possível dizer que um dos conteúdos musicais apontados anteriormente que podem ser trabalhados no eixo estruturante Prática Musical é, justamente a questão da afinação. É desejável que, ao final de 5 anos tendo aulas de música, nossas crianças possam ter se apropriado dos elementos técnicos necessários ao emprego da voz para o canto de forma afinada. Esse trabalho técnico, no entanto, precisa ser feito com método e apoiado nos fundamentos que vêm sendo apresentados ao longo deste texto como embasamento teórico.

É importante destacar mais uma vez que a máxima do “todo para as partes” também é o diferencial da proposta histórico-crítica para o ensino da prática musical.

Assim como no caso da prática instrumental – onde, ao invés de o professor instruir seus alunos a tocar notas isoladas ou escalas aleatórias, podem ser criados pequenos arranjos em escrita idiomática, adaptados ao nível dos alunos para fazer pequenas inserções em peças musicais feitas em grupo – na prática vocal, os alunos devem ser orientados a trabalhar seus aspectos técnicos básicos já dentro de contextos musicais.

Vejamos um exemplo: estudos sobre afinação vocal em crianças²¹ comprovam que o uso do intervalo de terça menor descendente é muito eficiente para ensinar crianças pequenas a desenvolver a afinação vocal. Não basta que o professor use esse intervalo de forma isolada, motivando seus alunos a cantarem incessantemente as mesmas alturas usando, por exemplo, o nome das notas sol e mi. É preciso que o educador musical crie pequenos arranjos ou componha pequenas canções nas quais esse intervalo será trabalhado. Nessa perspectiva, a afinação vocal será trabalhada dentro de contextos musicais, fazendo com que o aluno não apenas domine mais facilmente a própria técnica, mas que também seja capaz de perceber e compreender o seu uso dentro de uma obra musical. Esse ensino possui muito mais sentido musical e é didaticamente mais eficiente.

Em síntese, no eixo estruturante Prática Musical, defendo que não é possível se pensar o trabalho com a música na escola regular sem uma profunda ênfase no *fazer musical*. Não basta que nosso aluno seja um bom apreciador ou que conheça as regras básicas de escrita musical. Ao sair da educação básica, o aluno deve ter também as condições de ser ele próprio alguém que pode fazer música; alguém que pode – ainda que de forma iniciante – descobrir que é possível se expressar não apenas falando ou escrevendo um texto, mas também tocando um instrumento ou entoando uma melodia com sua voz.

²¹ Ver MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org). Pedagogias em Educação Música. Curitiba, InterSaberes, 2012.

3.2.3 A Escrita Musical

“É preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras.”

Vygotski, 1995, p. 203)

O terceiro eixo estruturante dos fundamentos que aponto como essencial em uma proposta histórico-crítica para o ensino de música é a questão da Escrita Musical. Como destacam Groud e Palisca (2007), em seu livro *História da Música Ocidental*, a escrita musical – isto é, o fato de os seres humanos terem começado a desenvolver técnicas para registrar/escrever a música que faziam – foi o que determinou radicalmente a própria forma de como os seres humanos passaram a fazer música. Numa perspectiva dialética, enquanto a gradativa complexificação das composições musicais foi se ampliando e demandando cada vez mais recursos escritos que pudessem descrever aquilo que era tocado ou cantado, a complexificação dos recursos da escrita musical, por sua vez, possibilitou avanços e técnicas que antes eram inexistentes. De modo geral, assim como o advento da escrita revolucionou os meios de produção da vida dos nossos ancestrais, a possibilidade de escrever a música abriu caminhos para todas as inovações que conhecemos na história da música e, possivelmente, para aquelas que ainda virão. Colocar, então, o conhecimento da escrita musical como um dos eixos que alicerçam nossa proposta e que, portanto, deve ser parte importante dos conteúdos apropriados por nossos alunos, também na escola regular, é de fundamental relevância. Foi precisamente com o advento da escrita musical que o ser humano, pela primeira vez, foi capaz de superar o âmbito do improvisado para caminhar em direção a possibilidade de registrar suas ideias musicais para a posteridade. Como salientou Xavier (2018), a capacidade de se escrever música trouxe nova feição para a própria prática musical, dando centralidade e modificando as formas de se compor, performar e apreciar uma obra musical.

Para analisar qual vem a ser o espaço que a escrita musical deve ocupar na educação musical buscarei, antes, tematizar a questão da escrita, de forma geral, trazendo dos autores que compõem a base psicológica da pedagogia histórico-crítica algumas reflexões que nos ajudarão a compreender, não apenas a

importância da escrita musical, na escola regular, mas também lançar horizontes sobre as formas como esse trabalho deve acontecer com a criança pequena.

Vigotski, ao tratar especificamente a questão da escrita na criança afirma que

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995, p. 185).

A escrita é, portanto, um sistema que promove profundos impactos no desenvolvimento cognitivo da criança. Para o autor, a linguagem escrita faz com que o aluno seja capaz de pensar e operar de maneira reflexiva, tendo ele próprio que tomar consciência da fala. Como afirma o autor,

Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança consciente e voluntariamente, diferenciando-se da utilização e assimilação inconsciente do aspecto sonoro da linguagem. A linguagem escrita obriga a criança a atuar de um modo mais intelectual. Obriga-lhe a tomar consciência do próprio processo da fala (VYGOTSKI, 2001, p. 232).

É nessa direção que a pedagogia histórico-crítica, ancorando-se nas formulações da psicologia histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, vai considerar a escrita como um elemento fundamental no processo de formação escolar. A língua escrita, justamente por trazer nova forma para a relação que os indivíduos têm com o universo da linguagem, deve ser um ponto central no trabalho educativo da escola regular. A escrita, nessa perspectiva, tem a capacidade de

organizar o pensamento, possibilitando à criança que dela se apropria uma relação de outra ordem com a função psíquica linguagem (MARTINS, 2013).

É importante trazer essas reflexões para o campo da educação musical. Xavier (2018), tratando especificamente do tema em seu trabalho de doutoramento, afirma que,

salvo os limites e peculiaridades da comparação entre a linguagem e a prática musical [...], *a escrita musical proporciona uma relação mais consciente com a própria estrutura da música*. Assim, os diferentes momentos da trajetória da notação musical não representam somente as formas de se indicar como uma música deve ser tocada, mas sim um processo de desenvolvimento da consciência do ser humano sobre o próprio objeto da música. *Em suma, o desenvolvimento da notação é a expressão objetiva do desenvolvimento da consciência do ser humano sobre a sua própria prática musical* (XAVIER, 2018, p. 171 – grifos meus).

Para ele, o fato de o ser humano ter desenvolvido técnicas de escrita e organização das produções musicais trouxe a possibilidade de uma relação mais complexa com a própria música. Assim como fez avançar as possibilidades da linguagem humana com novas formas de desenvolvimento etc., a escrita musical transformou a própria forma como os seres humanos passaram a fazer e a compreender música.

Quando advogo, então, pelo espaço do trabalho com a escrita musical na proposta de ensino de música baseada na pedagogia histórico-crítica, quero destacar que a questão da escrita musical não pode, em hipótese alguma, ser considerada como um elemento de segundo plano, pois ela é justamente a síntese de uma série de *conteúdos clássicos* que devem ser transmitidos para nossos alunos. Uma vez que, como vimos, a arte tem a função social de elaboração interna dos sentimentos humanos pela superação por incorporação dos sentimentos cotidianos (VIGOTSKI, 1998; DUARTE, 2016), o trabalho com a escrita musical pode produzir em nossos alunos os elementos e as marcas centrais do desenvolvimento da própria música, como linguagem artística. Como exemplifica Xavier,

o domínio da escrita e da leitura da música significa uma atividade consciente sobre os princípios musicais, e isso nada mais é do que a consciência sobre nós mesmos, ou, mais precisamente, da vida afetiva que acompanha a trajetória do gênero humano. *Podemos então concluir que o aprendizado da notação musical representa a reprodução no indivíduo dos elementos essenciais do desenvolvimento da música*, que, em última instância, corresponde ao desenvolvimento do gênero humano (2018, p. 172 - grifos meus).

Se, como vimos anteriormente, o papel da educação escolar é precisamente o de transmitir para os alunos os conteúdos clássicos das diferentes formas de conhecimento que o ser humano desenvolveu ao longo de sua trajetória histórica (SAVIANI, 2013), a escrita musical, justamente por ser entendida como parte dos conteúdos clássicos propulsores da música, deve ser compreendida, então, como um elemento básico na presente proposta.

Uma vez que temos a clareza do espaço que a escrita musical representa na relação que nossos alunos podem ter com a música, é preciso avançar na direção de discutir como esse trabalho pode ser feito na escola regular. Pois, tão importante quanto reconhecer os impactos que a escrita deve desempenhar na formação musical de nossos alunos, também é preciso compreender quais seriam os critérios para organizarmos esses conteúdos.

Para esta tarefa, trarei à discussão o texto do psicólogo e pesquisador soviético Alexander R. Luria, intitulado *O desenvolvimento da Escrita na Criança*. A partir de suas formulações sobre como ocorre a aprendizagem da língua escrita por parte da criança, buscarei também apontar os horizontes para o ensino na escrita musical, na escola regular. Vejamos o que diz Luria:

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. *O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita*. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta

técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, *a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita* (LURIA, 2006, p. 143-144 - grifos meus).

Sendo explorada em outros momentos (LURIA, 1981; VYGOTSKI, 1995; 1997), essa reflexão de Luria aponta para um fundamento básico que poderia ser simplificado com a seguinte afirmação: *a criança escreve porque, antes, fala*²². Tal fundamento é pertinente para uma reflexão sobre o trabalho com escrita musical no ensino de música. Ela nos ajuda a compreender que, em paralelo ao que acontece com a apropriação na linguagem escrita, a criança, antes de aprender a escrever música, deve, saber se comunicar – saber “falar” – musicalmente.

Luria considera que a criança alcança um melhor desempenho na aprendizagem na língua escrita justamente por estar, desde a mais tenra idade, envolvida em um mundo no qual a língua escrita é um fato comum, isto é, por fazer parte de um mundo que já é organizado pela possibilidade da língua escrita. É precisamente por estar imerso em um mundo de falantes que a criança aprende a falar, e, por consequência, por estar em um mundo no qual as pessoas escrevem, ela vai, pouco a pouco, dominando as técnicas que são básicas para o futuro domínio da escrita – esse domínio é adquirido com a mediação de adultos, professores e outros indivíduos. Para exemplificar ainda mais essa questão, podemos dizer que quando Luria (2006, p. 144) afirma que “a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que preparam o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita” ele está se referindo ao fato de que a criança geralmente passa pelo seguinte processo: **1)** nasce e se encontra num mundo onde, desde bebê, ouve e vê pessoas falando com ela – mesmo que ainda não compreenda nenhum daqueles sons e gestos; **2)** aos poucos, começa a

²² Ao subscrever tal afirmação quero demonstrar que o domínio da língua falada é uma base para o domínio da língua escrita, mas não é a causa. A criança não escreve porque fala, ela escreve porque vive num ambiente no qual as pessoas se utilizam da língua escrita. Quando afirmo que a criança só é capaz de escrever porque, antes, fala, quero ilustrar que a língua escrita foi historicamente a consequência da capacidade humana de falar.

compreender que os sons emitidos pelos adultos possuem significados distintos e que ela própria, quando faz uso de determinados recursos sonoros é alimentada, cuidada ou acalentada; **3)** em alguns anos, ela começa a dominar os mecanismos da língua falada, sendo capaz de dominar pouco a pouco a técnica de expressar o que sente e o quer de uma forma cada vez mais clara e compreensível através da voz; **4)** em seguida, já dominando de forma perfeitamente funcional a língua falada, começa a notar que vive também em um mundo no qual as palavras faladas podem ser registradas de diferentes formas; **5)** descobre, então, que as palavras podem ser descritas em papel e que existem sinais e símbolos padronizados que remontam a essa escrita; **6)** logo em seguida, passando agora por um processo parecido com o da fala, ela começa, pouco a pouco, a conhecer esses sinais e símbolos, descobrindo que cada um deles tem um significado próprio e que, quando colocados de forma coletiva e organizada, são capazes de registrar perfeitamente as ideias e palavras humanas; e **7)** gradativamente, com alguns anos de aperfeiçoamento, a criança se torna capaz de escrever, dominando a técnica da escrita tão bem quando domina a técnica da fala, que aprendeu, anteriormente. O domínio da técnica da escrita, deve ocorrer também com o domínio da técnica da escrita musical²³. *A criança, antes de aprender a escrever música, precisa aprender a se comunicar musicalmente.* Em suma, como disse, antes de escrever música, a criança precisa fazer música.

À educação musical na escola regular cabe a tarefa de, primeiro, apresentar aos alunos as condições técnicas para que consigam – ainda que se forma básica – se comunicar musicalmente. Só depois, tendo se apropriado de conceitos básicos é que a possibilidade da escrita musical deve ser introduzida, tratando sempre de atentar à necessidade da constante relação com a prática musical e o estreito

²³ A exemplificação acima descrita apontando tópicos que resumem a apropriação da linguagem escrita não pode perder de vista alguns aspectos importantes: a criança inicia o processo de domínio da língua falada na atividade de comunicação com as pessoas ao seu redor. É um processo, portanto, bastante prático e conectado às relações imediatas entre as pessoas. Não ocorre o mesmo com a língua escrita. A criança não precisa da língua escrita para se comunicar com as pessoas ao seu redor. É preciso ponderar, ainda que o conhecimento dos signos escritos não ocorre espontaneamente. Os adultos ensinam esses signos à criança. E a criança não descobre que cada signo tem um significado próprio, é o adulto que ensina isso à criança. E, por fim, que o caráter gradual desse processo não exclui saltos, acelerações ou diminuições do ritmo de aprendizagem, momentâneos estancamentos etc. Além disso, o domínio da língua falada e o da língua escrita não estão necessariamente sincronizados. Uma pessoa pode, por exemplo, escrever com mais facilidade do que encontra para se expressar falando e vice-versa.

alinhamento com a ideia de totalidade em música, nunca partindo de seus elementos descolados, como discuti anteriormente. Como destaca Duarte,

o ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Quando uso a compreensão de desenvolvimento da escrita da psicologia histórico-cultural como a base de minhas reflexões para o ensino da escrita musical, estou considerando também as condições objetivas que se apresentam para a maioria das escolas brasileiras – que quase nunca têm tempo e condições ideais para o trabalho com a arte, e mais especificamente com a música. Em uma realidade na qual há pouco tempo para o trabalho com educação musical é preciso que o professor de música sempre tenha muita clareza sobre o espaço que cada conteúdo deve ocupar no processo educativo. É preciso que a escrita musical não aconteça de forma descontextualizada e despregada de uma significativa vivência musical; caso contrário, estaremos correndo o risco de usar o pouco tempo que temos com uma proposta que poderia ser tão ineficiente quanto ensinar letras e sílabas para uma criança que sequer dominou os primeiros elementos da língua falada.

O ensino de música deve, desde as primeiras lições, trabalhar para que sejam criadas as condições para que nossas crianças e jovens possam alcançar seu máximo desenvolvimento musical. Para que tenham as condições técnicas de compreender os profundos impactos que a escrita musical exerceu e exerce sobre a forma como a humanidade faz música. Essa tarefa, obviamente, não vai começar por um conjunto de cinco linhas e quatro espaço descritos em um quadro negro,

mas pelo estabelecimento das condições para que a criança, desde muito cedo, tenha a oportunidade de vivenciar a música, em todos os seus aspectos básicos e elementares, em todas as suas características e técnicas e em todas as suas tradições e possibilidades de transformação.

Quando e o quanto poderemos avançar no processo de ensinar a escrita musical para as nossas crianças na educação básica vai depender das condições reais e concretas que temos no ambiente escolar. Dependerá do tempo destinado às aulas de música no currículo escolar, dos recursos materiais empregados nesse trabalho e, sempre, da instrução do professor de música, sobre o qual recai a importante responsabilidade de não apenas selecionar os conteúdos que melhor sintetizem a riqueza historicamente elaborada pela humanidade, mas também o dever de transformar esse conhecimento em conteúdos escolares que sejam capazes de transformar a visão de mundo de nossos alunos e também sua relação com a arte.

Em síntese, compreender o papel que a escrita musical tem na direção de modificar nossa relação com a própria música e identificar quais sejam as condições para a efetivação desse trabalho na escola regular é mais um dos critérios para a seleção dos conteúdos para o ensino de música, na escola. Tudo isso sem perder de vista a prerrogativa apontada por Vigotski na citação inicial desse item, de que é preciso ensinar à criança a *linguagem* escrita (a música) e não apenas a mera *escrita* das letras (as notas musicais).

3.2.4 A Criação Musical

O quarto eixo estruturante é a Criação Musical. O desenvolvimento da criatividade é tematizado por muitos educadores musicais, em diferentes contextos e a partir de diferentes bases teóricas (BEINEKE 2008; 2011; GARDNER, 1997; ILARI, 2006; 2009; MAHEIRIE, 2003; MATEIRO, 2011; NEDER, 2012). A criação é a fonte de toda a transformação que já ocorreu e ainda ocorrerá no mundo da música. Inicialmente, é preciso dizer que falar sobre criação em música é uma questão que permite possibilidades distintas de investigação. É possível tratar da criação musical,

por exemplo, no âmbito da composição – que é um nicho de pesquisa e inovação dentro da área de pesquisa em música. Meu objetivo, porém, é tratar desse aspecto dentro das discussões da Educação Musical, buscando compreender como se daria uma proposta criativa em música à luz dos fundamentos que orientam as minhas reflexões e práticas.

Neste item, vou retomar os estudos que realizei para a elaboração de minha dissertação de mestrado, cuja centralidade foi o desenvolvimento da criação musical, assumindo como fundamento teórico a psicologia histórico-cultural (BELING, 2017). A primeira questão a se considerar quando iniciamos uma discussão sobre essa temática refere-se ao fato de que é preciso olhar para a questão do desenvolvimento da criatividade de modo a suplantar o ideário do senso comum e caminhar para a elaboração de uma consciência científica, ou seja, para além de suas aparências imediatas. No campo da arte, o senso comum sobre a criação ou a habilidade de criação como algo inato, dom ou talento continuam ainda muito arraigados. Não parece fácil aceitar que Michelangelo não tenha sido tomado por um espírito sobrenatural enquanto esculpia *Pietà*, em 1497, ou *Moisés*, em 1515, quando trabalhava no túmulo de Júlio II. Segue, assim, a ideia de que, para criar, é necessário ter um talento especial. Na música, isso também pode ser visto com muita frequência. Não muito raro o compositor é entendido com um criador nato; munido de uma capacidade especial para materializar suas ideias através dos sons.

Esses preconceitos se estendem para além do campo das artes, alcançando também as reflexões sobre educação, de modo geral, conformando uma feição idealizada em relação ao desenvolvimento criativo da criança. Quando se fala em uma proposta criativa na educação escolar é muito comum ter como uma premissa a tese de que a criatividade é um atributo natural da criança e mais: que a própria infância, em si, é o período da vida no qual os indivíduos seriam mais criativos. Essas ideias a serem tomadas como um tipo de embasamento “teórico”, podendo-se chegar ao limite de dizer em algumas correntes pedagógicas que, ao professor, por exemplo, cabe apenas a tarefa de deixar a criança se desenvolver criativamente sem grandes intervenções. Na verdade, a ideia de que a criatividade é um processo

natural²⁴ humano, sujeito, portanto, aos aspectos de ordem biológica, encontra respaldo nas ideias de autores reconhecidos como referência no tema.

Um exemplo dessa ideia vem da obra de Viktor Lowenfeld, um dos grandes nomes do trabalho com arte na educação escolar, no qual é afirmado que “provavelmente, o momento mais crítico para o estímulo do pensamento criador é quando a criança começa a frequentar a escola primária” (LOWENFELD; BRITAIN, 1972, p. 52) – complementando, ainda, que “cada criança tem seu próprio método de organizar seu trabalho. O desenvolvimento dos conceitos criativos surge na própria criança e não pode ensinar-se” (idem, p. 51, grifos meus).

Avançando nas exemplificações da linha de pensamento que, como se vê, parecer ser hegemônica no campo do ensino das artes, podemos citar, ainda, Gardner (1997, p. 258) que, em seu livro *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*, referindo-se ao artista, afirma que o “seu self criativo é uma entidade sobre a qual eles não têm nenhum controle consciente”, dando a entender que, no campo da criatividade artística, o próprio artista pode não ter o domínio de seu talento; o que impossibilitaria ainda mais alguma intervenção no processo de formação ou desenvolvimento criativo dos indivíduos.

Mais especificamente no campo da Educação Musical, Schafer, em *O Ouvindo Pensante*, ao falar sobre música e criatividade, cita uma frase de Marshall McLuhan e afirma que “estamos em uma nova era da educação, que é *programada para descoberta e não para a instrução*” (grifos meus). E complementa dizendo que “numa classe programada para a criação, o professor precisa trabalhar para sua própria extinção” (SCHAFER, 2011, p. 274), evidenciando de forma bastante clara quais seriam as suas ideias acerca de como deveria ser conduzida uma proposta pela criatividade no ensino de música: ausência de instrução e livre desenvolvimento da criança.

Nessa mesma linha, Paynter, outro autor da educação musical, e adepto da “Educação Liberal” – corrente em que meados do século XX levantava a bandeira de uma educação mais voltada aos conceitos e necessidades da sociedade contemporânea, e menos vinculada ao método que prezava pelos conteúdos

²⁴ Natural entendido não como uma potencialidade humana, mas como algo que acontece sem qualquer tipo de intervenção, de forma espontânea para alguns.

escolares –, advoga por uma educação pela criatividade que rompa com os métodos pedagógicos musicais. Segundo o autor, a liberdade dos alunos, a individualidade e a exploração do material disponível seriam alguns dos princípios que deveriam fundamentar uma educação musical criativa. O trabalho com regras e a instrução direta do professor, todavia, não seriam os caminhos mais eficazes (MATEIRO, 2011).

Seja no âmbito do senso comum ou mesmo em discussões acadêmicas de autores que se fundamentam nas correntes cognitivistas da psicologia, a ideia da criatividade sempre é direcionada – de forma mais ou menos direta – ao campo das concepções inatistas, que apregoam a ideia de que os indivíduos nascem criativos e que pouco – e em alguns casos, nada – deve ser feito para alcançar algum tipo de desenvolvimento dessa capacidade humana.

Neste trabalho, contrariamente, compreende-se a ação criadora na vida dos indivíduos como uma atividade própria do universo social humano, algo que resulta da constante relação com o mundo material objetivo e o mundo das relações sociais de desenvolvimento, que são características da nossa espécie. A criatividade tendo que ser compreendida, portanto, como um *aparato potencial aos homens*, conquistado e desenvolvido no seio da vida gregária e não como um atributo “divino”, ou algum tipo de “dom” conferido a apenas alguns indivíduos.

Começo com uma pergunta elementar: de onde vem a capacidade criativa do ser humano? O primeiro ponto a se destacar é que a capacidade criadora é um atributo do psiquismo humano. Ao contrário dos demais animais superiores, o ser humano é capaz de desenvolver de forma avançada a sua percepção sobre o mundo e sobre si mesmo (LEONTIEV, 1978). Essa marca do desenvolvimento psíquico humano se deve ao fato de que “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento histórico-social” (LEONTIEV, 1978, p. 68).

Nessa direção, o ser humano desenvolveu, ao longo de sua história evolutiva, o processo funcional sensação, o processo funcional percepção, o processo funcional atenção, assim como os processos funcionais memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Essas são denominadas por

Vigotski como funções psíquicas superiores, os meios pelos quais a nossa espécie foi se estabelecendo como dominante do planeta Terra, ao distanciar-se cognitivamente dos demais animais (VIGOTSKY, 1995). Esses processos funcionais são os mecanismos psíquicos que nos diferenciam dos demais animais e que possibilitam todas as características que são próprias à nossa espécie. É justamente por termos esses processos funcionais desenvolvidos em um nível superior que somos capazes de pensar, de falar, de amar e de criar. Tal como acontece com o processo de humanização mencionado anteriormente, é preciso destacar que o psiquismo humano se forma e se desenvolve a partir da atividade. Nesse sentido, a criação surgiu e se desenvolve a partir da atividade de trabalho, isto é, da transformação da natureza. É pelo trabalho que o ser humano desenvolveu a capacidade de fazer surgir algo novo (DUARTE, SILVA E ANJOS, 2021).

Note-se que, na descrição dos processos funcionais, não está a *criatividade* ou o termo *criação*. Isso se justifica no fato de que a capacidade criativa humana não é, necessariamente, uma função psíquica – tal como foi no caso da *percepção*, como vimos anteriormente –, mas sim um dos atributos da função psíquica *imaginação*. Em resumo, criamos, pois, somos capazes de, antes, imaginar (VIGOTSKI, 2009).

Respondemos, então, à questão anterior: a criatividade é uma potencialidade humana, um atributo da função psíquica imaginação que surge e se desenvolve por meio da atividade do trabalho, na relação com a natureza e o mundo do humano. A capacidade que o ser humano tem de imaginar é o nascedouro de toda e qualquer possibilidade de criar. Em síntese, à medida que um indivíduo se desenvolve e cresce, suas funções psíquicas devem caminhar de um patamar elementar e seguir em direção a um patamar superior, fazendo deste indivíduo um partícipe do gênero humano.

Fica claro, então, que a capacidade criativa do ser humano não é um dado sobrenatural ou uma condição deste ou daquele indivíduo. Pelo contrário, trata-se de um dos atributos do ser humano em sua relação concreta de trabalho e atividade com o mundo externo e social, uma possibilidade socialmente estabelecida a todos os indivíduos da espécie humana que está, então, sujeita a um processo histórico-cultural de desenvolvimento.

Esclarecida a natureza da capacidade criativa humana é preciso compreender o seu desenvolvimento nos indivíduos. De acordo com os referenciais assumidos, o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores é um processo radicalmente social, no qual as relações humanas são não apenas *influenciadoras*, mas *determinantes* no processo de desenvolvimento humano (VIGOTSKY, 1995, 1996, 1997, 2001). As capacidades superiores do psiquismo humano não nascem desenvolvidas, mas, pelo contrário, vão se desenvolvendo à medida das relações que o indivíduo estabelece com o mundo dos homens.

Ao partirmos da tese de que a capacidade criativa humana é um atributo da nossa função psicológica imaginação – portanto, de nossa capacidade de imaginar – e que o desenvolvimento dessa potencialidade se dá precisamente no lastro das relações de ordem social, é possível concluir que é possível desenvolver indivíduos criativos de igual modo na música.

Ao primeiro critério formulado para orientar discussão chamarei de *criação musical na infância e o paradoxo da involução criativa*. Muito recorrente em nosso tempo é a ideia de que as crianças são munidas de uma capacidade criativa muito superior à dos adultos. É como se os pequeninos, durante um curto tempo de sua vida, estivessem livres da rude monotonia que existe na rotina adulta, tendo muito mais possibilidades de expressar suas ideias. Embora essa visão seja encontrada também entre o ideário do senso comum, é preciso dizer que, geralmente, ela é muito mais difundida no campo acadêmico. Essa afirmação pode ser rapidamente compreendida. Na concepção popular, por exemplo, as ideias das crianças acabam sendo tomadas como devaneios e, por muitas vezes, acabam por não receber o devido destaque na percepção dos adultos. Já no âmbito escolar, a criança tem uma maior possibilidade de ter suas ideias vistas com um pouco mais de seriedade – uma vez que, segundo algumas concepções pedagógicas, esse seria o momento de maior capacidade criativa da vida humana; um momento que deveria ser respeitado e incentivado.

Muitos são os autores que defendem essa ideia. Lembrando apenas de alguns que já foram mencionados, encontramos Gardner (1997), Lowenfeld e Brittain (1972), Piaget (2001) e ainda outros como, Von Glaserfeld (1996) e Perrenoud (1995). A grande maioria deles, vinculada ao lema pedagógico

denominado “aprender a aprender”. No campo da educação musical, é comum ver as primeiras interpretações ou composições das crianças sendo tidas como grandes demonstrações de criatividade – mesmo que se faça uso de elementos extremamente rudimentares. As perguntas que faço são as seguintes: será que isso é realmente um fato? As crianças são mais criativas do que os adultos? Será que a vida adulta oblitera a criatividade? Tornamo-nos menos criativos quando nos desenvolvemos intelectualmente? De acordo com a psicologia histórico-cultural, não é possível contrapor o desenvolvimento da criatividade com o processo de desenvolvimento das demais funções psíquicas humanas. Conforme Vigotski,

essa afirmação não reside em exame científico, pois sabemos que a experiência da criança é muito mais pobre do que a do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais pobres, mais elementares; por último, sua atitude em relação ao meio ambiente carece de complexidade, de precisão e da variedade que caracteriza a conduta do adulto, tudo que constitui os fatores básicos, determinantes da função imaginativa. A imaginação na criança, como se deduz claramente de tudo isso não é mais rica, mas mais pobre do que a do adulto. No processo de desenvolvimento da criança se desenvolve também a sua imaginação, que alcança sua maturidade só na idade adulta (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

Martins explica essa afirmação vigotskiana dizendo que a imaginação da criança é debilitada e que em função dessa debilidade – que muitos tomam por superioridade – a imaginação acaba se adiando ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Assim, as conexões entre pensamento, objetos e conceitos plenos acabam não sendo realizadas com base no conhecimento da realidade concreta. Ainda segundo a autora, “a suposta superioridade na imaginação infantil outra coisa não é, senão mais uma expressão do pensamento sincrético [...] na qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva” (MARTINS, 2013, p. 239).

Dessa forma, à luz da psicologia histórico-cultural, a ideia de que as crianças seriam mais criativas é fruto de uma concepção errônea na interpretação do processo de desenvolvimento humano. Se assim o fosse, a função psíquica imaginação seria a única função portadora de um caráter *involutivo*. Ou seja,

enquanto as demais funções humanas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento – caminham para um gradativo processo evolutivo – indo de patamares elementares para patamares superiores –, a imaginação iria sendo perdida ao longo do processo de formação dos indivíduos.

É preciso compreender o desenvolvimento da criatividade como um processo inteiramente ligado à trajetória de formação de cada pessoa²⁵. Ao invés de entendermos as crianças como seres altamente criativos, precisamos compreender que a maioria de suas produções é, em verdade, uma demonstração de sua ignorância. É justamente por ignorarem a realidade objetiva que as cerca que as crianças são capazes de imaginar o logicamente inimaginável. Quando uma criança diz, desenha ou executa algo incompreensível pela razão, ela está demonstrando o quanto o conhecimento da realidade objetiva ainda lhe é alheio.

Todos esses argumentos pretendem convencer de que a imaginação infantil não é, de maneira alguma, superior à dos adultos. Isso não quer dizer que todos os adultos apresentem o mesmo nível de desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Mas essa ressalva se aplica também às demais funções psíquicas. Dessa forma, a maneira que é própria à infância de lidar com as inúmeras facetas do mundo objetivo não pode ser tomada como uma atitude criativa, mas como a de um indivíduo que está em um processo de liberação de suas impressões imediatas do mundo concreto (VYGOTSKI, 2001).

Não se trata de desmerecer o trabalho de nossas crianças. Em primeiro lugar, é preciso dizer que, por mais inconcebível que seja determinada criação infantil, ela é fruto de uma trabalhosa – e, por vezes, dolorosa – tentativa de compreender a realidade concreta que a cerca. É preciso reconhecer esse esforço e buscar, por meio de uma ação educadora, incentivar, promover e enriquecer as possibilidades para que a capacidade criativa das crianças continue a se desenvolver. Importa-nos compreender, contudo, que todas as possibilidades criativas de uma criança se subjugam à qualidade e às características de seu processo social e histórico de desenvolvimento. O andamento dos diferentes estágios do processo de

²⁵ Para maiores aprofundamentos sobre o desenvolvimento da função psíquica Criação e sua relação com a Arte, de forma geral, conferir SACCOMANI (2016).

desenvolvimento da imaginação humana se atrela à toda a trajetória de formação dos indivíduos, sendo tributário daquilo que receberam ou deixaram de receber.

Outro critério para orientar o trabalho com o eixo estruturante Criação Musical se vincula à questão da relação entre *criação e reprodução*. A palavra reprodução gera algumas ressalvas no campo da educação, em que o ato de reproduzir algo geralmente está associado a alguns supostos vícios, como a passividade, a acriticidade ou até mesmo omissão e inércia. Nessa direção, a reprodução poderia ser entendida como uma inimiga, caso almejemos o progresso na formação de sujeitos. Entretanto, com base nas concepções que assumo acerca do processo de desenvolvimento humano, a reprodução não deve ser vista como algo que se preste a obliterar a criatividade humana, mas, pelo contrário, entendemos que ela foi e é um processo necessário para o próprio desenvolvimento da potencialidade criativa, no decorrer na história humana.

No processo de formação humana, como nos ensina a psicologia histórico-cultural²⁶, o ser humano detém suas possibilidades de desenvolvimento apenas nas relações de ordem social. Isso significa dizer que todo e qualquer atributo do gênero humano que conhecemos hoje é fruto de um longo processo que foi e é marcado, principalmente, pela relação dialética que existe entre objetivação e apropriação (DUARTE, 2013; 2016). É assim que trago à discussão a questão da reprodução, adiantando que ela será compreendida como mola propulsora da criação.

Quando entendemos o processo de desenvolvimento humano por meio dos fundamentos teóricos aqui assumidos é preciso dizer que, para se humanizar, o indivíduo necessita passar por um longo processo de apropriação do *gênero humano*. O gênero humano se materializa no conjunto de objetivações criadas pela humanidade ao longo das eras, que, por meio da vida e educação em sociedade, é reproduzido nas novas gerações através do processo de apropriação. Ou seja, todos os significados sociais que estavam encarnados nas objetivações – e que, portanto, reproduzem os traços essenciais da humanidade – são cristalizados nos novos indivíduos em processos de apropriação.

²⁶Conferir Vygotski (1995; 1997; 2001), Luria (1979) e Leontiev (1978).

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como "espírito do espírito", na "autoconsciência", mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstanciais que, embora seja, por um lado, modificada pelas novas gerações, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Assim, quando a atividade humana acumulada pelas antigas gerações é apropriada pelas novas gerações, ocorre uma espécie de *reprodução*, na qual o acervo humano – que antes era externo – passa a ser interno ao indivíduo. Ou seja, *o processo de apropriação reproduz as características essenciais humanas nos novos indivíduos da espécie*; o que é uma marca específica da nossa espécie e nos diferencia dos demais animais. Segundo Leontiev,

a principal característica do processo de apropriação [...] é portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (1978, p. 270).

Quando nos apropriamos do legado histórico humano, estamos *reproduzindo em nós mesmos a humanidade que foi historicamente produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história* (SAVIANI, 2013). Reproduzir, não seria, portanto, diminuir as capacidades criativas ou mesmo uma forma de prejudicar a formação dos indivíduos. Mas, ao contrário, seria o processo pelo qual os seres humanos assimilam as aptidões historicamente formadas pelo gênero humano. Como destaca Duarte (2016, p. 12), “o conceito de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio”.

Entendendo a existência de um processo de reprodução na formação dos indivíduos, é importante, agora, estabelecer relações mais próximas com o campo do trabalho criativo, em música. Assim como acontece no processo de humanização – de maneira geral – ocorre também no campo da educação musical. A reprodução na música precisa ser entendida como um mecanismo de internalização dos sentimentos humanos que foram objetivados por meio das – e nas – criações musicais e não como uma forma de bloquear o surgimento de novas ideias.

Quando defendo que o aluno precisa reproduzir os modelos e as referências musicais que lhe são oferecidas no seu processo de formação, quero dizer que é justamente – e unicamente – por meio desse processo que novas possibilidades podem surgir (BELING, 2017). Como afirma Vygotski (1998), em seu livro *Psicologia da Arte*, as obras de arte são uma técnica socialmente criada para a materialização dos sentimentos humanos. É por meio dos feitos artísticos – literatura, música, artes visuais etc. – que os sentimentos e as necessidades humanas são transformados em elementos com feição concreta. Ao reproduzirmos determinada música, por exemplo, estamos nos apropriando de todos os aparatos sociais, técnicos e sentimentais que foram requeridos em sua criação. No momento em que reproduzimos em nós aquilo que já foi produzido por outros indivíduos, estamos, na verdade, criando uma relação entre a individualidade que nos pertence e toda a *memória* que existe no gênero humano (DUARTE, 2013). Isso significa dizer que novas necessidades acabarão por surgir em nossa prática e essas novas necessidades irão nos direcionar à criação de novas formas e maneiras de satisfação dessas necessidades.

É por meio da reprodução – e do surgimento de novas necessidades que ela é capaz de produzir nos indivíduos – que caminhamos para a criação de novas possibilidades em todas as esferas da vida humana e, também, na música. Negar a necessidade de reprodução dos modelos ou do acervo de produções artísticas que nos precedem, é negar as possibilidades de superação daquilo que já foi produzido.

Como vimos, o ato de reproduzir é marcante no desenvolvimento humano, como um todo (DUARTE, 2016). Com a música, de igual modo, a reprodução possui enorme relevância. Sem ela – a reprodução – o ato de produzir em nossos alunos as melhores formas do conhecimento humano não será possível e isso, por sua vez,

exercerá grande influência com o desenvolvimento da capacidade criativa em música de nossos alunos.

Outra reflexão que ajuda a pensar o eixo Criação Musical é a tríade *modelo, técnica e avaliação*. Barbosa (2015), no seu texto *Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade*, apresenta orientações para o ensino de arte que buscam dar subsídio para o desenvolvimento da criatividade. Apesar de essas orientações terem sido pensadas para o ensino de arte, buscarei trazê-las para o campo específico da música, adequando algumas ideias à questão do desenvolvimento da criação musical.

Um dos primeiros caminhos sugeridos se refere à questão dos *modelos*. As reflexões vigotskianas (VIGOTSKI, 2009) apontam, com frequência, a necessidade da existência de modelos como agentes importantes no processo de desenvolvimento da função criativa humana. Os modelos seriam não um reforço às correntes reprodutivistas, mas pelo contrário, uma forma de ampliação das vivências artísticas dos alunos. Tais modelos não teriam a função de inibir a criatividade das crianças, mas sim fornecer bagagem para subsidiar a ampliação cultural e musical do educando.

Como ensina Vigotski (2009), só se cria a partir daquilo que se conhece. Para ampliar sua bagagem musical e conhecer diferentes possibilidades sonoras, rítmicas e timbrísticas, é pertinente que o aprendiz – independentemente de seu estágio de formação – tenha contato com as mais ricas referências e conheça as diferentes possibilidades no ato da composição.

A ideia da apresentação de modelos como uma referência para se fazer um trabalho com foco na criação se relaciona com a da reprodução sobre a qual falei anteriormente. No caso do ensino de música, trata-se, por exemplo, de conhecer e compreender modelos clássicos de composição. Vejamos, na música popular brasileira. Em muitos gêneros musicais clássicos do Brasil, como o Samba, o que mais se usa na formação de novos músicos e instrumentistas não são necessariamente conceitos de escrita musical ou métodos escritos detalhados. A apropriação desse gênero musical se dá, principalmente, pela vivência nas rodas de samba. É ali que os aprendizes irão se deparar com o “modelo” de se fazer samba. É ali que irão compreender o significado da expressão “gingado”, compreendendo a

forma característica de executar as síncopes e os contratempos tão característicos desse gênero musical. Sem os modelos, tudo isso pode ser feito de uma forma muito mecânica, pois, em muitos casos, as nuances e características finas da interpretação musical não podem ser escritas em uma partitura e só sendo apreendidas na vivência que a roda de samba representa.

Embora tenha usado um exemplo de música popular, também na música erudita a questão dos modelos é de fundamental importância. Todo estudante de piano que busca avançar para um nível profissional sabe o quão fundamental é para a sua formação tomar como modelo a performance dos grandes. Sem a referência que os modelos nos trazem é impossível para um aprendiz ter o vislumbre de como se pode avançar em níveis de excelência na performance. Para se tornar um instrumentista, o aluno deve se apropriar de modelos de excelência, em seu processo de formação musical. Todavia, o que pode parecer óbvio para campo da prática instrumental, no campo da educação musical pode ser entendido como vício e/ou empecilho ao desenvolvimento da criatividade.

Embora a questão da liberdade seja um ponto bastante vinculado à ideia da importância da técnica – que abordarei logo a seguir –, entendo que fornecer modelos para nossos alunos não é, sob nenhuma perspectiva didática, um inibidor da liberdade do aluno. Duarte, (2016, p. 122), ao falar sobre a questão da liberdade no currículo escolar destaca:

A liberdade, é, portanto, um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e domínio. Para dominar a realidade externa o ser humano precisa sua atividade, que deve ser uma atividade consciente.

De semelhante modo, é preciso que se dominem as formas clássicas de se fazer música, apropriando-se de modelos e referências do mais alto valor técnico. É precisamente por conhecer os mais variados e ricos modelos que um aprendiz pode ser livre para desenvolver o seu modo de fazer música. Pois, ao se apropriar daquilo que de melhor existe em termo de forma de se fazer música, isto é, de interpretar

uma peça, por exemplo, ele poderá caminhar na direção de inovar, tendo a chance de superar por incorporação, o modelo que lhe foi apresentado. Confrontar-se com as grandes realizações da humanidade significa incorporar para si o grande acervo de objetivações humanas que foi construído ao longo dos tempos. Ao buscarmos modelos musicais do passado, estamos nos colocando diante de algumas das mais expressivas produções humanas; aquelas que conseguiram resistir ao tempo. Não esqueçamos que os modelos também estão presentes na atualidade, com os quais devemos estar em constante relação de afinidade. Portanto, a apropriação do existente se afirma como condição indispensável para o desenvolvimento criativo na música.

Por outro lado, não podemos deixar que nossa prática com criação musical se restrinja a uma exaustiva aquisição de modelos, para, só depois, pensarmos em algo novo. Não há padrões quantitativos estabelecidos para se fazer esse trabalho. Mesmo durante o processo de apropriação de modelos, o aluno já pode começar a desenvolver experimentos criativos. Eles não devem ser coibidos, mas pelo contrário, incentivados. É preciso compreender a criação não apenas como um momento, mas como uma proposta de trabalho, como veremos mais adiante no texto.

O segundo ponto da tríade que destaquei como sendo relevante na questão da criação é a *técnica*, que não seria, nem o aspecto principal e único objetivo das aulas de música, como numa visão reprodutivista, nem tampouco ignorada, como numa visão espontaneísta, mas instrumento (meio) necessário à criação artística, condição de realização da imaginação.

A técnica é uma questão bastante presente no campo do ensino de música pelo fato de haver um consenso de que é imprescindível que se tenha que aprender alguma técnica para tocar um instrumento ou para cantar. Não obstante, nas discussões sobre educação musical na escola regular, a questão da técnica acaba, às vezes, sempre preterida. Com o pretexto de defender uma educação musical criativa e para a liberdade, as ideias de alguns dos autores referidos anteriormente, aos quais me contrapus, caminham na direção de apontar que a técnica não deve ser primada em uma proposta de ensino de música para a criatividade. Por outro lado, a técnica, na perspectiva aqui adotada, confere ao aluno as condições para

que materialize a própria criatividade; isto é, para que um aprendiz possa ser criativo em relação à técnica instrumental, por exemplo, ele precisa ser, antes, um dominador na técnica empregada no uso do instrumento ao qual se dedica. Para que existam as possibilidades concretas de alguém ser criativo em relação à possibilidade de inovações e avanços na própria técnica, é preciso, antes, que se dominem as técnicas que já existem. É só por meio da apropriação da riqueza e do conhecimento existente que podemos avançar em novas formas de compreender e transformar a realidade (DUARTE, 2016).

Outro aspecto que deve ser colocado em evidência faz eco à questão da renovação da própria técnica. Pois, como diz Vigotski (2004, p. 351), “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber”. A própria técnica seria transformada pela imaginação criadora. Ao incorporarmos o construto técnico da atualidade, temos condições de não apenas ampliar nossas possibilidades de compreensão, interpretação e criação na música. Temos ainda a possibilidade de, por meio de nossa experiência própria e individual, criar novos aparatos técnicos que poderão fazer com que o acervo humano de objetivações no campo da música seja ampliado e enriquecido.

Um conceito que poderia explicitar ainda mais a importância da técnica – bem como sua própria renovação e superação – se refere ao que a pedagogia histórico-crítica chama de *segunda imediatez* (SACCOMANI & DUARTE, 2018). Quando vemos um músico de altíssimo nível performático executando uma peça, é muito comum – sobretudo entre a concepção leiga – interpretar seu talento como algo que lhe ocorre ou lhe ocorreu naturalmente. É como se o intérprete estivesse tocando ou cantando de forma tão natural que sua ação transpareça ser algo automático. Contudo, é preciso entender que, para se tornar “talentoso”, o músico precisou se dedicar a um elevado número de ensaios, de treinos diários e sistemáticos, com grandes demandas de esforço físico e mental, estudos programados e apropriação de inúmeras técnicas de interpretação. Aquilo que parece natural e espontâneo em qualquer artista talentoso é, na verdade, uma demonstração da chamada *segunda imediatez*. Essa segunda imediatez advém como um resultado do processo resolutivo de aprendizagem. Ela é resultado de uma ampla apropriação da técnica e do complexo processo de apropriação do universo estilístico musical. Como uma

espontaneidade de segunda ordem, a musicalidade é um exemplo claro da não existência de qualquer tipo de “dom” no processo de aprendizagem musical.

No âmbito do ensino de música em escolas regulares, conhecer a técnica musical é importante para que nossas crianças e jovens desenvolvam uma relação de natureza mais profunda com música. Nos contextos nos quais seja possível que os alunos do Ensino Fundamental tenham condições de desenvolver trabalhos dentro da prática musical, a questão da técnica, seja ela voltada para o canto ou para o instrumento, deve ser um conteúdo que perpassa todo o trabalho educativo. Nossos alunos precisam ter acesso às ferramentas que os ajudem a se apropriar das formas objetivas de dominar o conhecimento musical e a técnica é um elemento indispensável para a realização dessa tarefa.

Não obstante, ainda que estejamos em um contexto no qual não será possível realizar qualquer proposta concreta de ensino de instrumento ou canto, é preciso que nossos alunos, ainda assim, compreendam que a música é feita com base em técnicas e que essas técnicas podem ser aprendidas. É preciso que nossas crianças e jovens cresçam sabendo que tocar um instrumento ou cantar não é uma possibilidade dada apenas alguns, mas que é possível que todos possam estabelecer uma relação de aprendizado com a música.

A *avaliação* é outro aspecto importante dentro do eixo estruturante Criação Musical. Ela teria a função de servir como uma espécie de diálogo acerca de tudo o que tem sido feito. Todavia, ao tocar nesse assunto precisamos ter bastante cautela, pois avaliar o “bom” e o “ruim”, em música, é uma tarefa que requer parâmetros e não apenas gosto pessoal. A avaliação à qual nos referimos assume outra feição. Não eleger padrões musicais específicos em detrimento de outros, mas, pelo contrário, comparar a criação anterior com a criação posterior em busca de aprimoramento e ampliação do acervo do qual dispõe o aluno. É preciso, portanto, estabelecer pontos de chegada para que o processo, em si, seja avaliado. Vejamos como seria essa questão.

O primeiro ponto a se considerar na questão da avaliação é que, diferente de uma abordagem construtivista, na qual muitas vezes o parâmetro que se toma é sempre a possibilidade imediata dos alunos e o quanto ele está “pronto” para determinada tarefa (BRASIL, 2009), a avaliação deverá ser tomada como parte e

impulsionadora do processo de aprendizagem. É preciso que se tenha muita clareza acerca de *o que se ensina, para quem se ensina, para que se ensina e como se ensina*; tudo isso tendo sempre as condições objetivas que se engendram no processo educativo como um filtro (PASQUALINI, 2010).

“*O que se ensina*” se refere à questão do conteúdo. É preciso que, ao nos debruçarmos sobre o processo de avaliação, tenhamos clareza acerca do que estamos transmitindo aos nossos alunos como forma de conhecimento. É preciso que se pergunte: por que é relevante ensinar esse conteúdo? Nunca podemos perder de vista que, em se tratando de educação escolar, não nos cabe trabalhar com qualquer tipo de conteúdo, mas com os conhecimentos que mais promovam desenvolvimento em nossos alunos. No caso do desenvolvimento da criação, não podemos perder de vista a importância da riqueza cultural e técnica como base para o advento de novas possibilidades.

Quando formos tratar do “*para quem se ensina*” cabe destacar que o aluno deve ser visto em uma perspectiva de totalidade, em seus múltiplos e determinantes fatores. Não basta saber que estou ensinando, por exemplo, uma criança do 2º ano do Ensino Fundamental. É preciso saber também em que realidade essa criança está inserida. Além das desigualdades de condições materiais de acesso aos bens de maior riqueza cultural, é preciso também se considerar que existem barreiras culturais e ideológicas como, por exemplo, na atualidade, a atitude hostil para com a arte por parte dos grupos autodenominados “conservadores”. É necessário que se observe também qual é a *atividade-guia* predominante naquela idade (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016) e como o professor pode agir para promover o máximo desenvolvimento daquela criança.

“*Para que se ensina*” coloca em pauta o nosso objetivo como professor. Sempre que se ensina para algo, se ensina para a transformação. Por esse motivo, não cabe ao ensino de música, na educação escolar, conduzir um trabalho baseado apenas aquilo que o aluno gosta ou já conhece. O objetivo da educação escolar é o de promover o máximo de desenvolvimento possível (DUARTE, 2016). E isso não será alcançado sem a transmissão de conteúdos que sejam capazes de elevar o nível de conhecimento dos nossos alunos de um patamar elementar para um patamar superior.

“*Como se ensina*” trata da necessidade de estratégias e meios que sejam capazes de criar as condições para que o aluno possa alcançar seus objetivos da forma mais eficiente possível, sem esquecer que, quando tratamos da questão da avaliação, aquilo que usamos como estratégia muitas vezes pode ser ponderado como um caminho para a própria aferição (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2017).

O processo de avaliação é formado pela junção desses múltiplos fatores. Como afirmam Magalhães e Marsiglia,

É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2017, p. 245).

Tomemos como exemplo a seguinte situação: um professor de música busca trabalhar com sua turma de 5º ano do Ensino Fundamental uma atividade relativa ao eixo estruturante Criação Musical. Sua proposta é fazer com que os alunos improvisem uma linha melódica usando xilofones. Ele usa o piano para fazer uma base harmônica em Dó Maior para que os alunos possam improvisar. Ao final da atividade, ele avalia um por um dos alunos e qualifica algumas improvisações melhores do que outras. Atribui uma nota de 0 a 10 e encerra a atividade. Será que esse foi o melhor meio de avaliar seus alunos? Antes, será que essa foi a melhor forma de desenvolver a atividade? Provavelmente, não. De forma tão aligeirada e sem as devidas contextualizações, fica muito difícil estabelecer os critérios e parâmetros da avaliação. Será que ficaram claros para os alunos quais serão os critérios da atividade e como uma avaliação poderia ser feita? O professor precisa ter certeza de que todos os alunos estão cientes de que o improviso será feito na tonalidade de Dó Maior e quais são as notas musicais que mais harmonizam com os

acordes que serão tocados por ele ao piano. A depender do contexto e do nível de conhecimento dos alunos, talvez seja necessário que o professor apresente alguns exemplos de improviso, mostrando algumas técnicas do que pode ser feito²⁷. No caso da atividade tomada como exemplo, os alunos devem saber que seu objetivo não é tocar qualquer nota da escala, simplesmente. Mas estar atentos buscando criar uma linha melódica que se relacione harmonicamente com a base tocada pelo professor. É preciso que os parâmetros da linguagem musical estejam bem claros. Como afirma Barbosa (2015, p. 70), “o certo e o errado, o melhor e o pior nas criações artísticas dos alunos, ou antes, a possibilidade de estabelecer esses parâmetros, virá do próprio conteúdo da linguagem artística que está sendo trabalhado e do modo como foi trabalhado, sem esquecer o processo”. É dessa forma que uma avaliação educativa poderá ser feita.

Em resumo, é preciso destacar que o processo de avaliação em música deve nos servir como um meio para ensinar melhor e, ao mesmo tempo, avaliar o alcance do que ensinamos. A avaliação não deve ser tomada como uma ferramenta de repressão ou de críticas vazias, nem tampouco ser usada como instrumento para seleção dos melhores ou como forma de estímulo à competição entre os alunos. O professor de música deve se valer do maior número possível de formas avaliativas, sejam elas individuais, em grupos, por meio de ações orais, práticas, escritas e de toda a natureza, sempre buscando uma finalidade pedagógica, na qual o aluno e o seu processo de aprendizado e avanço intelectual e artístico tenham primazia sobre qualquer outro ponto.

Outro ponto que merece destaque é o da *instrução em música*. Nesse mote buscarei apresentar qual é papel que o professor de música desempenha em uma proposta histórico-crítica para o ensino de música. Pois bem, são muitas as correntes em educação que defendem abertamente – ou mesmo de forma velada – a ideia de que o professor não ocupa mais um lugar de “detentor do saber”. As reflexões do Construtivismo, do Multiculturalismo, da Pedagogia dos Projetos, da chamada Pedagogia das Competências e de outras correntes pedagógicas

²⁷ Sobre a questão do improviso cabe reiterar que existe nessa equação os conceitos de segunda natureza ou imediatez de segunda ordem. Em gêneros musicais como o Jazz, por exemplo, a questão da avaliação e dos demais pontos apresentados nesse item do trabalho devem ser vistos sobre essa ótica.

vinculadas ao lema do Aprender a Aprender não vacilam em defender a tese de que é o aluno, e não o professor, o centro do processo educativo (DUARTE, 2011).

Essa ideia, apesar de soar como inovadora e arrojada, traz consigo princípios que, postos em prisma com a questão do ensino de música, podem dar sustentação para uma série de práticas que em nada contribuem para a Educação Musical. Como vimos anteriormente, a pedagogia histórico-crítica parte de pressupostos distintos. Ao invés de antagonizar o Aluno e o Professor, buscando saber qual deles é o centro do processo educativo, a pedagogia histórico-crítica defende a tese de que *o conhecimento* é que deve ser o fio condutor na jornada educativa. É claro que o aluno, objetivo maior de nosso interesse educativo é valioso, assim como também é evidente que o professor, como o indivíduo mais desenvolvido da relação, ocupa um espaço de enorme relevância. O que se busca dizer é que é o conhecimento, e não necessariamente os interesses imediatos de um ou de outros – professor ou aluno – que deve reger o processo educativo.

Meu objetivo nesse momento do trabalho não é demarcar a distinção entre a pedagogia histórico-crítica e outras correntes pedagógicas, nem tampouco aprofundar sobre a visão que ela tem acerca do aluno dentro de uma sociedade dividida por classes. Minha tarefa é a de explicar qual vem a ser o papel que a instrução em música ocupa em uma proposta histórico-crítica e como o professor se relaciona em todo esse processo.

Como busquei enfatizar, ter domínio sobre as diferentes possibilidades teóricas, técnicas e práticas da música – seja ela popular ou erudita – é de grande relevância para a questão da criação. Alinhado a toda a base teórica que até agora pretendi demonstrar, é correto afirmar que a apropriação dos conhecimentos específicos dessa linguagem deve ser assegurada a todos; caso queiramos indivíduos criativos em música. Ou seja: os conteúdos musicais são essenciais para a formação musical de nossos alunos. Nessa direção, aqueles que dominam os conhecimentos musicais com primazia e que têm condições de compartilhar de forma sistemática aquilo que sabem ocupam um papel muito importante na continuidade do saber musical. Refiro-me, naturalmente, ao professor e ao seu papel como alguém que instrui musicalmente.

Como vimos, não são raras as pessoas que ainda tomam a música como um tipo de tom ou capacidade excepcional. É precisamente por isso que vale destacar mais uma vez a importância que o ensino tem no processo de formação de um músico. Um bom exemplo da questão que busco tematizar nesse momento do trabalho pode ser visto na vida de Mozart. Como procurou evidenciar Norbert Elias (1995), em seu livro *Mozart, sociologia de um gênio*, a genialidade e capacidade virtuosística desse grande compositor não foi um dado natural ou divino, como ainda se pretende defender, mas, pelo contrário, manteve ligações profundas e diretas com seu meio de formação e educação musical. Mesmo ainda muito jovem, Mozart teve o privilégio de conhecer vários dos grandes polos musicais de seu tempo. Conviveu e aprendeu com muitos dos grandes músicos seus contemporâneos. Ele teve a oportunidade de vivenciar uma imensa gama de possibilidades musicais. Sua obra e capacidade, sem dúvida alguma, não pode ser analisada sem levar todos esses aspectos em consideração. Mesmo “gênios” da música como Mozart, tiveram na instrução musical a base de sua criatividade.

O professor é possuidor de um papel de primeira grandeza no processo de formação dos educandos. O educador, que aqui é compreendido também como o instrutor, não é apenas um mero facilitador – como apregoam algumas correntes pedagógicas –, mas antes o contrário. É ele quem irá, por meio de sua ação direta e intencional, transmitir e significar os conteúdos clássicos e contemporâneos aos estudantes. Toda a importância legada aos conteúdos atribui-se, de certa forma, também ao instrutor. É ele quem atuará para trazer forma e significado a todo o conhecimento histórico que deve estar ao acesso dos indivíduos em formação. Esse instrutor deve ter ele mesmo um amplo domínio do conteúdo a ser transmitido e todo o seu ato de instrução precisa ter como objetivo central a humanização (DUARTE, 2016).

O processo de instrução em música precisa ser visto pela educação musical como algo real e que se apresenta como o nascedouro de inúmeras possibilidades. É preciso compreender, também, que não se trata apenas de reconhecer a importância da instrução do campo deste ou daquele gênero musical. No universo da música, seja ela popular, erudita ou o que ser que seja, a instrução é igualmente presente e relevante na formação de bons músicos.

Mesmo no caso de autodidatas, por exemplo, a instrução pode ocorrer por meio da observação atenta e pelo contato, mesmo que indireto, com o universo da música. O que importa é compreender a existente relação entre a instrução em música, entre amplo domínio dessa arte e o desenvolvimento da potencialidade criativa na música. Por muito tempo, pensou-se que o desenvolvimento era condição para o ensino. Mas, ao contrário disso, o que se defende aqui é que, na verdade, a própria instrução desponta como impulsionadora do desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001). Em suma, à luz dessas considerações, é possível concluir que a instrução deve ser basilar a qualquer linha de pensamento na educação que busque desenvolver uma proposta para a criatividade.

O professor é, portanto, um ator de primeira relevância quando se busca realizar um trabalho educativo em música à luz da pedagogia histórico-crítica. Enquanto para outras propostas o professor é compreendido como alguém que pode atrapalhar enquanto instrui, na proposta curricular aqui exposta a instrução em música é precisamente uma condição para que se alcance o desenvolvimento da criatividade em sala de aula.

Por último, trago a questão da *criação musical como uma concepção de aula*. Quando levamos em conta que o trabalho no eixo estruturante Criação Musical deve considerar os elementos apresentados acima, entendemos que a criação musical não pode ser um momento na aula de música. É preciso que se compreenda a criação musical perpassando todo o trabalho do educador musical, na escola regular.

Como afirma Vigotski (2009), o desenvolvimento da imaginação e da criação é resultado de um agregar de inúmeros fatores; sendo assim, reservar apenas uma pequena parte de nossas aulas para a criação representa uma redução. O trabalho com criação musical não deve se restringir a ser apenas uma parte da aula, mas, pelo contrário, deve formar uma *concepção de aula*. Uma atitude de abertura à criatividade deve permear toda a prática docente do professor e ele deve estar atento a quaisquer possibilidades para desenvolver uma prática criativa.

Em síntese, o que procurei demonstrar foi que: 1) compreender a natureza social da capacidade criativa no ser humano; 2) a relação entre a reprodução do existente e o surgimento do novo; 3) a relevância dos modelos, da técnica e

avaliação no trabalho com a criação; e 4) a importância da instrução em música são alguns critérios que devem nortear o trabalho com criação.

Após avançar na defesa dos eixos estruturantes, creio que seja importante tocar em problema que afeta grandemente as discussões sobre propostas curriculares em música. Muitas vezes, justamente em função da falta de modelos e referências, algumas propostas curriculares para o ensino de música na escola regular acabam sendo pautadas simplesmente nas habilidades que o professor de música de determinado contexto tem. Esse é um fator que pode empobrecer a discussão sobre o que deve ou não compor o currículo escolar, pois, por mais rica que seja a vivência de um professor de música, sem um diálogo aprofundado com outras propostas e, sobretudo, sem uma base de referencial teórico claro e sólido, uma proposta curricular pode correr o risco de ser empobrecida.

É preciso que se destaque que não são os gostos ou habilidades pessoais de um professor que devem determinar aquilo que será ou não ensinado como elementos básicos dentro de uma proposta curricular para a escola regular. Não é desejável que o professor de música que é um exímio dominador do canto restrinja seus alunos apenas a aprendizagem de técnica vocal durante, por exemplo, os 5 primeiros anos do Ensino Fundamental. Não é salutar que um professor flautista acredite que a inclusão da música na escola regular deva se basear apenas no ensino desse instrumento para todos os alunos do ensino fundamental desde o 3º ano, por exemplo. Também não posso concordar que uma proposta que busque enfatizar o mero ensino de teoria musical para as crianças simplesmente pelo fato de o professor ser um crítico ou autoridade no tema. Sim, é verdade que nossos alunos precisam aprender a cantar ou aprender a tocar instrumentos musicais como a flauta, ou a conhecer o universo da escrita musical, por exemplo. Esses pontos, no entanto, não podem ser predominantes em detrimento de outros, na construção de uma proposta que vise fornecer uma educação musical rica para os alunos. É preciso que a escola pública tenha por horizonte a construção de uma proposta curricular eficiente, que possa promover uma formação diversificada e robusta para nossas crianças e jovens, e não apenas aprisioná-los aos gostos ou interesses desde ou daquele agente.

Meu objetivo ao apresentar esses quatro eixos estruturantes foi propor critérios que sirvam de base para uma proposta histórico-crítica para o ensino de música na escola regular. Um ensino que, não necessariamente, vise formar músicos, mas que garanta o direito, a cada uma de nossas crianças, de se confrontar com a riqueza musical que a humanidade produziu e vem produzindo, ao longo dos anos. Ainda que nossos alunos escolham não se tornar músicos profissionais, os princípios aqui estabelecidos caminham na direção de formar indivíduos que saibam *apreciar* a música, tendo a Arte como parte *essencial* de sua natureza humana. É preciso avançarmos na direção de formar indivíduos que tenham os elementos críticos para se libertar da massificação produzida pela indústria cultural. Nossos alunos precisam dominar as condições técnicas mínimas para fazer boas escolhas musicais; nossos alunos devem ter a oportunidade de descobrir a beleza e a riqueza da música feita no Brasil, na América Latina e em todo mundo. Nossos alunos devem, como afirma Kosik (1976), ter as condições para encontrar na Arte a Liberdade que só se alcança pelo profundo confronto e compreensão da realidade que nos cerca.

4. Considerações Finais

Ainda há um caminho a ser trilhado na direção da elaboração de uma proposta fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Os eixos estruturantes que formulei são uma tentativa de avançar nessa tarefa. A concepção de currículo na pedagogia histórico-crítica não configura apenas uma simples compilação ou lista de conteúdos que precisam ser trabalhados em determinado ano ou ciclo. Pelo contrário, deve abranger todos os aspectos que engendram o processo educativo. Para delimitar aquilo que precisa ser ensinado, é necessário ter estabelecida uma série de fundamentos, que vão desde concepção de *mundo, ser humano e música*; bem como uma compreensão crítica acerca do espaço que é legado à educação escolar em uma sociedade cuja essência se fundamenta na exploração do homem pelo próprio homem.

Embora as formulações apresentadas ao longo desta pesquisa possam estabelecer fundamentos gerais para o trabalho com a música na escola regular, é importante que façamos uma discussão sobre suas condições objetivas de efetivação. Pois, tão importante quanto ter clareza de como deve ser conduzida uma aula de música regular é preciso também compreender como determinada proposta pode chegar a se concretizar.

O primeiro ponto que se deve pôr em relevo é o fato de que, felizmente, existem alguns polos onde o ensino de música na escola regular pública floresce. Ainda que em pequenina quantidade, existem cidades pelo Brasil que acolhem projetos e propostas que, dia após dia, lutam por um ensino de música de qualidade na educação pública. Em algumas dessas cidades, a disciplina de música está inserida oficialmente no currículo escolar e alunos da educação básica têm aulas semanais com professores graduados em música e especializados em educação musical. É pensando em cidades que acolhem projetos e propostas sérias de educação musical que vejo um potencial significativo de contribuição do presente trabalho.

É na esteira dessa discussão que entro agora em uma reflexão que propositalmente deixei para a parte final do trabalho, que vem a ser exatamente a possibilidade de ajustes e aplicabilidade da proposta defendida nesta tese.

Em primeiro lugar é preciso que se compreenda que os fundamentos expostos no texto não podem ser aplicados apenas à realidade da escola regular. Embora a todo o momento venha se fazendo a ressalva de que a educação escolar é o eixo delimitador para as contribuições aqui apresentadas, o educador musical mais experiente já percebeu que esta, *proposta histórico-crítica para o ensino de música*, pode ser perfeitamente aplicável à seleção de conteúdos e a uma proposta curricular até mesmo para o ensino conservatorial de música. Faço essa ressalva para destacar o fato de que não apresentei aqui uma proposta rígida e fechada para esta ou aquela realidade em especial. Antes, busquei apresentar fundamentos de ordem geral que podem lançar horizontes para o ensino de música, também de um modo mais amplo.

Dessa forma, os fundamentos aqui apresentados são, ao meu juízo, o último passo antes da elaboração de uma proposta curricular, propriamente dita. A partir deles, é possível que se elabore um currículo para o ensino de música com objetivos e metas delimitadas à periodização que é própria à educação escolar. O leitor pode então se perguntar: por que não apresentar um modelo de proposta curricular nesse trabalho? A essa questão eu responderia da seguinte forma: elaborar uma proposta curricular para a escola é um exercício que envolve muitos outros elementos, além dos de natureza teórica, aqui expostos. Como disse acima, as questões objetivas de tempo e espaço devem ser um filtro para a elaboração de todo e qualquer currículo escolar. Como destaca Saviani (2013) na citação que foi apresentada durante o texto reiteradas vezes, a tarefa da educação escolar é justamente a de identificar as formas mais elaboradas do saber e transformá-las em conteúdos assimiláveis pelos alunos no tempo e espaço escolares, isso, sem perder de vista a necessidade de se prover os meios materiais, didáticos e metodológicos para que esse saber seja assimilado.

Ao apresentar os eixos estruturantes 1) Percepção Musical, 2) Prática Musical, 3) Escrita Musical e 4) Criação Musical, quero defender a ideia de que os conteúdos expressos em cada um desses tópicos são os fundamentos para que possamos pensar uma proposta curricular. Pois, a depender da realidade objetiva de tempo e espaço da escola, uma proposta curricular, propriamente dita, pode avançar mais ou menos em cada um desses eixos. Isto é, os fundamentos estão postos. Quando formos desenvolver um trabalho com percepção musical, com prática

musical, com notação musical e com criação musical à luz da pedagogia histórico-crítica na escola regular, já sabemos como podemos proceder; quais são os critérios que nos orientam a como desenvolver uma prática educativa coerente com a fundamentação teórica adotada. Todavia, ao avançar na direção expressa de elaborar um currículo que aponte detalhadamente quais – e até onde – os conteúdos podem avançar desde o 1º ao 5º de forma programática, são as condições de tempo e recursos que permitirão ao educador definir o máximo que poderá ser feito em cada um dos eixos – aliado à todas as reflexões teórico-pedagógicas até aqui expostas.

Vejamos alguns exemplos. Uma realidade escolar que dispõe de uma aula semanal para a disciplina de música conseguiria avançar muito menos do que uma realidade escolar que destina duas aulas semanais para a mesma atividade. Dessa forma, o currículo com maior quantidade de aulas de música conseguirá incorporar e avançar muito mais elementos. Note-se que os fundamentos são os mesmos, as diretrizes são as mesmas. Mas, pelo simples fato de ter mais tempo, a proposta curricular na escolar com duas aulas semanais de música poderia ser muito mais robusta, em termos de conseguir avançar no aprofundamento dos conteúdos e vivências específicos de cada eixo.

Pensemos, também, em uma escola de período integral, na qual, além das aulas de musicalização – que é o foco central para se desenvolver o trabalho com os eixos –, os alunos tenham a sua disposição o ensino específico de instrumentos musicais, como uma atividade complementar. Nessa realidade de tempo e espaço escolar, os eixos estruturantes podem ser desenvolvidos com outro tipo de ênfase. No caso do eixo Escrita Musical, por exemplo, a escola de período integral que tem o ensino de instrumentos incorporado às suas atividades, poderá avançar muito mais nas questões técnicas da leitura e escrita de partitura do que uma realidade escolar que não possui tais recursos materiais. Repito, os fundamentos para o trabalho são os mesmos, mas o que vai determinar o quanto um currículo vai avançar ou não no trabalho com cada um dos eixos são justamente os aspectos objetivos que caracterizam cada realidade.

Na música, não basta dizer que se irá trabalhar, por exemplo, o conteúdo *escrita*. Ele é muito amplo e pode tomar aulas e aulas a fio na tentativa de se

transmitir ao aluno as regras básicas, médias ou avançadas da técnica da escrita musical. Um dos fatores – embora não seja o único – que determinará se nosso aluno aprenderá, por exemplo, a ler uma melodia na clave de sol ou se será capaz de dominar também a leitura nas claves de fá e de dó, é o tempo destinado a esse trabalho. Quero dizer, com isso que, quando tratamos dos conteúdos musicais, todos eles, sem exceção, podem ser trabalhos de uma maneira mais elementar – isto é, abordando apenas os princípios básicos –, ou de maneira mais avançada. São as condições objetivas de tempo e espaço que irão determinar a sua organização dentro de um currículo sistematizado para os alunos do 1º ao 5º ano.

Como sabemos, o espaço legado ao ensino de música pode ser bastante distinto, dependendo da atuação que pode se dar, por exemplo, na rede federal, nas redes estaduais, nas redes municipais e nas redes privadas. Por vezes, a música aparecerá como um componente curricular na disciplina de arte, como apregoada pela Lei 13.278/2016. Nessas condições, o trabalho com os conteúdos propriamente musicais é muito precário e aligeirado. Como o tempo destinado à Arte, em geral – mas mais especialmente à música – é bastante reduzido, a possibilidade de uma efetiva transmissão de conteúdo é comprometida. Ainda assim, os fundamentos aqui estabelecidos podem direcionar o trabalho.

O professor que leciona a disciplina de Música pode estar se perguntando: como seria possível, então, efetivar uma proposta histórico-crítica para a música nessas condições de precariedade? O princípio argumentativo para responder a essa pergunta mais uma vez está nas proposições apresentadas por Saviani (2013) quando, ao se referir à educação escolar, aponta para a necessidade de estarmos sempre buscando atender ao papel do professor e à tríade conteúdo-forma-destinatário. A primeira proposição remete precisamente ao fato de que cabe ao professor lutar continuamente para que o espaço legado ao ensino de arte seja devidamente respeitado e conduzido de forma produtiva. Na tarefa de buscar os meios necessários para que os alunos apreendam a arte/música como uma forma de conhecimento sensível da realidade humana, está contida, portanto, a defesa da importância da arte na formação dos indivíduos e principalmente a realização da melhor proposta possível nas condições objetivas de tempo e espaço que se têm.

Considerando a articulação que deve haver entre o conteúdo a ser ensinado e o aluno concreto que deve se apropriar desse conhecimento, é preciso que o professor encontre as melhores formas para introduzir a música na formação das crianças e jovens. Se, dadas as condições de tempo e espaço, o professor tenha a possibilidade de fazer apenas um trabalho voltado a questão da percepção musical, por exemplo, que este trabalho seja feito à luz dos postulados que apresentei anteriormente, e não apenas de um modo a reproduzir mais do mesmo para os alunos. Como pretendi ter deixado claro, à escola cabe exatamente aquilo que a vida cotidiana não é capaz de oferecer. Assim, portanto, ainda que as condições e espaços sejam restritas, os critérios para a seleção de conteúdos postos nesse trabalho podem trazer luz para o ensino de música.

Todavia, se a música está inserida na grade curricular de determinada rede pública ou privada, as possibilidades para um trabalho efetivo são muito maiores. Ainda que em grande parte das escolas que têm aulas de música enfrentemos a realidade de termos poucas horas-aulas para esta disciplina, o trabalho, pelo simples fato de ter um espaço próprio, tem condições mais favoráveis para se concretizar. Nessa realidade, um ponto precisa ser destacado.

Relativo ao respeito à necessidade de uma estruturação curricular. É preciso que haja, por parte da rede, da escola ou mesmo do professor, uma clareza sobre qual será a proposta de ensino de música adotada; o que se atrela diretamente à seleção de conteúdos e à elaboração de um currículo. E é nessa direção que a proposta histórico-crítica para o ensino de música nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental aqui estabelecidos poderá ser de grande valia.

Provavelmente nenhum educador musical vai desconsiderar a importância de trabalhar com os quatro eixos estruturantes que apresentei. Mas, mais do que isso, o que realmente importa é o modo como esses eixos devem ser trabalhados. Partir de uma proposta histórico-crítica para o ensino de música, significa dizer que, ao entrar em uma sala de aula com dezenas de alunos, o professor orientará o seu trabalho com base na tese de que fazer música é uma potencialidade de todos e não apenas de alguns poucos; de que não existe um “dom” para a música, mas sim que todos os alunos podem chegar a se desenvolver musicalmente de forma rica e frutífera. É precisamente ao se dedicar ao árduo trabalho de escolher as peças e

exemplos musicais que são verdadeiros clássicos dos diferentes gêneros, épocas e estilos que o professor terá condições que elencar os melhores exemplos para as suas aulas música.

É com base nesses princípios que apontei no título desse item do trabalho a necessidade da construção coletiva de uma proposta para o ensino de música à luz da pedagogia histórico-crítica. Pois, uma vez lançadas essas reflexões, o trabalho dos educadores musicais que se orientam sobre as teses dessa concepção de educação escolar deve ser o de partir na direção de elaborar currículos práticos que tenham o objetivo de, de fato, efetivar a proposta histórico-crítico para o ensino de música em suas distintas realidades. É nesse caminho a ser percorrido, então, que deverão ser discutidos os detalhes mínimos de uma proposta curricular para esta cidade, para essa escola, etc. Qual exemplo musical, quanto tempo, de que forma; todos esses pontos devem ser discutidos à luz do princípio de que o papel da educação escolar tem como principal tarefa a produção do *humano* em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013, DUARTE, 2015).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago X.; DUARTE, N. *A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar*. REVISTA DA ABEM, v. 28, p. 65-80, 2020
- ABREU, Thiago X.; DUARTE, N. *Contribuições e limites da filosofia clássica grega para a música e a educação musical na atualidade: a música como mimese da realidade objetiva*. OPUS (BELO HORIZONTE. ONLINE), v. 27, p. 1-25, 2021
- ABREU, Thiago X. Contribuição da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento da prática educativa: educação estética. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. 1ed.Uberlândia: Navegando, 2021, v. 1, p. 215-237.
- ABREU, Thiago X. *A educação musical na pedagogia histórico-crítica: a pesquisa em desenvolvimento e os resultados parciais*. In: Solange Aparecida de Souza Monteiro. (Org.). *Música, Filosofia e Educação*. 1ed.Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, v. 4, p. 28-35
- ABREU, T. X. *Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical*. Tese. 2018. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências de Letras/campus Araraquara.
- ADORNO, T. W. *Introdução à sociologia da música*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho*. SP: Expressão popular, 2004.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira, *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Tese. 2009. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de educação.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade. In: SILVA, L. B.; PADILHA, A. M. L.; VIANA, N. (orgs). *A educação na perspectiva do marxismo e da escola de Frankfurt: teoria crítica e humanismo*. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 47-75.
- BARBOSA, M. F. S. Em busca da consolidação da música na escola: uma análise do parecer e proposta de resolução das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. In: Antonio Carlos Amorim; Alik Wunder. (Org.). *Leituras sem margens*. 1ed.Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014, v., p. 263-275
- BARBOSA, M. F. S. *A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos*. LINHAS CRÍTICAS (ONLINE), v. 22, p. 727, 2016.

BARBOSA, M. F. S. Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical. In: CAPELLINI, V. L.; ZANATA, E. M.; SILVA, L. F.; LEPRE, R. M. (Org.). *Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. II, p. 417-423.

BARBOSA, M. F. S. *A perspectiva histórico-cultural como base epistemológica para a educação musical: em foco o lugar da música na formação humana*. In: Encontro Comemorativo GPPL 30 anos, 2018, Campinas. Caderno de resumos do Encontro Comemorativo GPPL 30 anos, 2018. p. 54-54.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul/dez. 2011.

BELING, Rafael Rocha. *O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação musical*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar*. MEC. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Arte. arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE, Newton, (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton, (org.) *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. (org.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 71, p.79-115, julho 2000.

DUARTE, Newton. *A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein*. Marxismo e Educação em Debate, Salvador: Germinal, v. 7, n. 1, p. 8 – 25, 2015.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas/SP: Autores Educação, Campinas, 2005.

DUARTE, NEWTON; ABREU, THIAGO XAVIER DE. *Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva*. LINHAS (FLORIANÓPOLIS. ONLINE), v. 20, p. 12-35, 2019.

DUARTE, Newton; SILVA, Efrain Maciel; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. *Determinação e Liberdade na Criação Mediada por Sistema de Signos*. Ver. Bras. Presença, Porto Alegre, v. 11, n. 1, e99913, 2021.

ELIAS, N. Mozart: *Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1995.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In.

FONTEERRADA, M. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo, editora UNESP, 2005.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia – *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*. Tradução: Maria Adriana Verríssimo Veronese. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa; Gradiva, 2007.

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; ARAÚJO, Roseane Cardoso. (Org.). *Mentes em música*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009.

LEONTIEV, Alexie Nikolaevich. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. *Lukács e a ontologia: uma introdução*. Revista Outubro – Edição 5 – Artigo 06. Disponível em <<http://outubrorevista.com.br/lukacs-e-a-ontologia-umaintroducao/>>, 2001. Acesso em 15 de outubro de 2015.

LOWENFELG, Viktor; BRITAIN, Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*, Editorial Kapelusz, S.A. Buenos Aires, 1972.

LUKÁCS, G. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967 v.4.

LUKÁCS, G. *Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro, LTC, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança, in VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral: sensação e percepção – psicologia dos processos cognitivos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol. I, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral: sensação e percepção – psicologia dos processos cognitivos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol. II, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semionovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexie Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, ed. 10, ícone, 2006.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 15, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 12 set. 2022.

MAHEIRIE, Kátia. *Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MALANCHEN, Júlia. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. *Tese*. 2014. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências de Letras/campus Araraquara.

MALAGODI, Edgard. *O que é materialismo dialético?* Editora brasiliense, 1988.

MARSIGLIA, A. C. G. O ensino de ciências na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras reflexões. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, V ENPEC.*, 2005, Bauru - SP. Atas... Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, ABRAPEC, 2005

MARTINS, Lígia Marcia, ABRANTES, Angelo Antonio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). *A periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: do nascimento à velhice*. Campinas, SP. 2016.

MARTINS, Lígia Marcia. *O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia-histórico-crítica*. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

Marx, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Título original: *Ökonomie-philosophische Manuskripte*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. - 2. reimp. - São Paulo : Boitempo Editorial, 2008.

Marx, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultura. Livro I, Tomo I, 1985.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In. ANTUNES, R. (org.) *dialética do trabalho*. SP: Expressão popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo, Boitempo, 2007.

MATEIRO, Teresa. John Paynter. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, p. 247 – 271, 2012.

MATEIRO, Tereza & ILARI, Beatriz (org). *Pedagogias em Educação Música*. Curitiba, InterSaberes, 2012.

MAURA, Penna. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOREIRA, Gabriel Ferrão. O estilo indígena de Villa Lobos. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 19 – 28.

NEDER, Alvaro. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 92-104, jan/jun. 2012.

NETTO, José. Paulo. *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo, São Paulo: Cortez Editora, 2014.

NETTO, José. Paulo. *Introdução ao método de Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2011.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. ; BARBOSA, M. F. S. *A educação especial em propostas curriculares para a educação infantil*. Revista Educação em Questão (Online), v. 54, p. 139, 2016.

PASQUALINI, Juliana. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PEDERIVA, P. A atividade musical e a consciência da particularidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília faculdade de educação programa de pós-graduação em educação, Brasília, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. "Criatividade". In VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.) *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo, Moderna. P. 11-20, 2001.

PINTO, Alvaro, Vieira. *A sociologia dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro. Aproximadamente 400 p. Manuscrito/Inédito, 1975.

PINHEIRO, B. C. S. *Pedagogia Histórico-Crítica: na formação de professores de Ciências*. 1 ed. Curitiba: Appis, 2016.

RADICE, L. L. *Educação e Revolução*. Rio de Janeiro, Terra e Paz, 1968.

RICCI, M. C. P. et. Al. *A ginástica geral na Educação Física escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica*. Revista Digital. A.23, n. 36, p. 169-168, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Ricci_Mozart.pdf> Acesso: 28 de set .2022.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade da arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados. 2016.

SACCOMANI, M. C. S.; DUARTE, NEWTON. A criatividade e a formação da espontaneidade de segunda ordem. In: Beatón, G. A; Souza, M. P. R.; Barroco S. M. S; Brasileiro, T. S. A. (Org.). *Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil-Cuba*, volume 2. 1ed. Maringá: EDUEM, 2018, v. 2, p. 147-164.

SALABERRY, Nicolás Ramírez. Poema Sinfônico Madu-Çarará: análise do argumento em texto em nheengatu. *Anais...XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Belo Horizonte*, 2016.

SAVIANI, Demerval. *A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade*. 2000. Disponível em [Histedbr on-line - v. Setembro/2000, n. 1 \(2000\) | Faculdade de Educação \(unicamp.br\)](http://www.histedbr.org.br/revista/ver.php?id=1&idn=1)

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores associados, 2008

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In. DUARTE, Newton & SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Do Senso Comum a Consciência Filosófica*; Coleção Educação Contemporânea 11ª Ed. -1996. Ed. Autores Associados.

SILVA, H. R. As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino das ciências naturais: teoria da evolução x doutrina criacionista. SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: “30 ANOS DO HISTEDBR” (1986-2016), X, Campinas, SP, 2016. Anais... Campinas, SP: HISTEDBR, 2016

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade*, 2005.

SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso 1990.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos – Livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

VON GLASERSFELD, Ernst. A construção do conhecimento. In: SCHINITMAN, D. F.(org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 75-92, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid, Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid, Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev. S. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In._____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. P. 3-27.